



Investigación y **¡acción!**

Evidencias
que transforman
la educación

Orientación educativa: hacia un modelo de orientación integrado para prevenir el abandono escolar. Gerard Ferrer-Esteban

Febrero de 2023

 FUNDACIÓ
BOFILL

**Orientación educativa:
hacia un modelo de
orientación integrado
para prevenir
el abandono escolar.**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN



Con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología -
Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades



Gerard Ferrer-Esteban
es pedagogo y doctor
en Sociología por la UAB.
Profesor de los Estudios
de Psicología y Ciencias
de la Educación de la UOC.

Primera edición: marzo de 2023

© Fundación Bofill

fbofill@fbofill.cat

www.fundaciobofill.cat

Autor: Gerard Ferrer-Esteban

Coordinación técnica: Miquel Àngel Alegre y Ariadna Custodio

Diseño y maquetación: Albert Pérez Pons

ISBN: 978-84-126532-0-5



Creemos que el conocimiento se tiene que compartir.

Por ello utilizamos una licencia **Creative Commons**

Reconocimiento 4.0 Internacional (by), salvo que

en algún material indiquemos lo contrario.

Os animamos a copiar, redistribuir, remezclar
o transformar y crear los contenidos propios de
esta publicación, para cualquier finalidad, incluida
la comercial. Solo os pedimos que reconozcáis
la autoría de la creación original.

Tabla de contenido

Presentación	5
Principales evidencias sobre la eficacia de los programas de orientación y asesoramiento para prevenir el abandono escolar	6
Programas específicos de orientación y de asesoramiento en el ámbito escolar	7
Programas de prevención donde entran en juego funciones y/o actividades de orientación en el ámbito escolar	9
Diseño e implementación de los programas	10
Características del diseño de los programas	11
La orientación va más allá de la escuela: alianzas, trabajo en red y orientación comunitaria	11
La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas: desde la educación infantil a la secundaria postobligatoria	14
La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado	16
Orientación académica	16
Orientación profesional	17
Orientación personal, social y emocional	20
La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas	23
Medidas y apoyos de orientación de carácter universal	24
Medidas y apoyos de orientación de carácter adicional	26
Medidas y apoyos de orientación de carácter intensivo	27
Condiciones de implementación de los programas	29
Perfil de los orientadores: formación inicial y desarrollo profesional	29
Formación inicial	29
Mentoría	30
Ratio favorable entre la persona orientadora y el número de estudiantes	30
Instrumentos de recogida de información y uso de los datos	32
Recomendaciones para un modelo de orientación integrado	34
Líneas de acción estratégica para el diseño de los programas de orientación	34
La orientación va más allá de la escuela: alianzas, trabajo en red y orientación comunitaria	34
Líneas de acción estratégicas	35

La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado	36
Líneas de acción estratégicas para el desarrollo de la orientación académica	36
Líneas de acción estratégicas para el desarrollo de la orientación profesional	36
Líneas de acción estratégicas para el desarrollo de la orientación personal, social y emocional	37
La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas	37
Líneas de acción estratégicas	38
La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas	39
Líneas de acción estratégicas	39
Prioridades sobre las condiciones de implementación de los programas de orientación	40
Formación inicial y desarrollo profesional	40
Ratio favorable entre la persona orientadora y el número de estudiantes	40
Instrumentos de recogida de información y uso de los datos	41
Relación de experiencias internacionales y nacionales de orientación educativa	42
Diseño e implementación de los programas de orientación y de asesoramiento	42
La orientación va más allá de la escuela: alianzas, trabajo en red y orientación comunitaria	42
La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas: desde la educación infantil a la secundaria postobligatoria	44
La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado	45
Orientación académica	45
Orientación profesional	45
Orientación personal, social y emocional	46
La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas	47
Medidas y apoyos de orientación de carácter universal	47
Medidas y apoyos de orientación de carácter adicional	48
Medidas y apoyos de orientación de carácter intensivo	49
Condiciones de implementación de los programas	50
Perfil de los orientadores: formación inicial y desarrollo profesional	50
Instrumentos de recogida de información y uso de los datos	50
Referencias	52

Presentación

En las últimas dos décadas en Cataluña se ha llevado a cabo numerosas experiencias en el campo de la orientación y el asesoramiento académico y profesional. Estas experiencias han nacido para dar respuesta a un entorno social y económico cambiante, donde las opciones profesionales y las necesidades de formación se transforman rápidamente. Se trata de un entorno complejo en el que muchas personas y colectivos parten de una clara posición de desventaja, donde factores individuales e institucionales, como son el género, la clase social, el bagaje migratorio o el contexto escolar, condicionan y reducen sus expectativas y las aspiraciones profesionales [1], [2]. Se trata, pues, de un contexto complejo que demanda múltiples competencias para profesiones presentes y futuras, pero donde una buena parte de las personas queda excluida porque se sigue teniendo una visión parcial y socialmente condicionada de las opciones formativas y del mercado laboral.

Así, en este contexto resulta clave **la acción orientadora**. Lo es, por ejemplo, **para prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y combatir un déficit formativo que aboca a las personas jóvenes a la desocupación o la precariedad laboral**. También es una acción imprescindible **para acompañar las transiciones dentro y fuera del sistema educativo**, en el mercado de trabajo, **a fin de asesorar la gestión del cambio y la adquisición de las competencias necesarias para afrontarlas**. La orientación resulta clave porque, cuando se implementa adecuadamente, **refuerza la experiencia académica de las personas jóvenes, sus expectativas educativas y profesionales, sus habilidades sociales, así como sus actitudes y su compromiso hacia la propia escuela**. Solo cuando se refuerzan todos estos elementos podemos decir que **la orientación se ocupa del empoderamiento educativo y profesional de las personas jóvenes, aspecto fundamental para que puedan tomar decisiones informadas**.

Actualmente, disponemos de mucha información sobre cómo se implementan las acciones de orientación y de asesoramiento en muchos lugares y sobre cuál es su impacto. Cuando hablamos de impacto hablamos de mejorar la preparación académica del alumnado, pero también de mejorar el clima escolar y las competencias sociales y aumentar la satisfacción con las elecciones. Hablamos de combatir el abandono prematuro y de garantizar la continuidad de las personas jóvenes en el sistema educativo. Para el presente informe, la utilidad de esta información es doble: en primer lugar, nos permite describir las características de las intervenciones y las condiciones de implementación idóneas para garantizar el éxito de la acción orientadora. Por otra parte, la utilizamos para identificar experiencias notables que se llevan a cabo en Cataluña y que nos sirven para ilustrar, a lo largo del informe, las características y las condiciones de implementación de las intervenciones y de los programas que se han mostrado eficaces¹.

A partir de todo este esfuerzo analítico, y en la línea de la necesidad detectada en otros estudios e informes sobre la orientación educativa en Cataluña [3], [4], el presente informe acaba planteando líneas de acción estratégicas para hacer posible un modelo integrado de orientación educativa para prevenir el abandono escolar en Cataluña. Se trata de líneas maestras para coordinar, promover y extender muchos de los programas de orientación y de asesoramiento que ya están en marcha dentro y fuera del ámbito escolar, pero también para repensar otros nuevos. Hay que decir que es un esfuerzo que, actualmente, no sería posible si previamente no se hubieran llevado a cabo numerosos estudios y proyectos que se han encargado de explorar el estado de la cuestión de la orientación educativa en Cataluña [3]–[8].

¹ Las experiencias identificadas como buenas prácticas están recogidas en la Tabla de experiencias de orientación escolar y comunitaria en Cataluña (Anexo 2).

Principales evidencias sobre la eficacia de los programas de orientación y asesoramiento para prevenir el abandono escolar

El punto de partida de este informe es el contenido y las conclusiones de dos informes de la colección [¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa](#). El principal referente ha sido el [informe dedicado al impacto de los programas de orientación y de asesoramiento](#), que se pregunta hasta qué punto estos programas son instrumentos que mejoran la situación del alumnado, en un plano psicológico, académico y social [9]. Además, también hemos utilizado el [informe dedicado a las medidas y a los apoyos de atención a las necesidades educativas y diversificación curricular](#), específicamente, en relación a las medidas de diferentes intensidades dirigidas a reducir el abandono escolar y que incluyen acciones de orientación [10]. Así pues, a continuación relacionamos las principales evidencias sobre el impacto de las acciones de orientación y de asesoramiento, pero también de los programas que, si bien no se centran en la acción orientadora, sí que la integran como un elemento importante.

Programas específicos de orientación y de asesoramiento en el ámbito escolar

En términos generales, los **programas de orientación, asesoramiento y guía curricular muestran efectos beneficiosos** (véase Tabla 1). El punto en común entre todos ellos es que el impacto es visible cuando los programas se implementan correctamente. Este es un detalle obvio, pero nada banal, pues son muchas las experiencias en las que hay limitaciones de personal, presupuesto o formación que ponen en riesgo una correcta implementación y, por lo tanto, determinan las opciones de éxito de las acciones.

Estos efectos se observan en **diversas dimensiones**.

En primer lugar, en coherencia con los objetivos básicos de la orientación, permiten que el alumnado tenga un mayor conocimiento de los itinerarios, tanto educativos como profesionales, entre los que tendrán que escoger [11]. Esto permite que experimenten una mayor satisfacción hacia la decisión tomada [12]. Son programas que también mejoran la autoestima, la seguridad en uno mismo y reducen los problemas de ansiedad y depresión [13], [14]. Estos programas también favorecen las actitudes hacia la escuela y el comportamiento en clase, y son importantes en términos de disciplina [13], [15]. Además, las acciones de orientación también muestran efectos positivos en las competencias académicas del alumnado. Tienen un impacto relevante en la escritura y en la resolución de problemas, aunque el impacto que se observa en las notas es limitado [13]. En cualquier caso, se trataría de un efecto indirecto, ya que son programas que no se centran en reforzar explícitamente las competencias académicas, sino más bien trabajan y desarrollan las habilidades metacognitivas, los métodos de estudio, las competencias sociales y relacionales, así como la dimensión socioemocional, todas ellas necesarias para una buena experiencia académica

Ahora bien, los **efectos de las acciones de orientación pueden variar** de forma sustancial en función de diversos aspectos. Su efectividad puede variar, por ejemplo, según el tipo de programa utilizado, el perfil del alumnado, la etapa educativa o el perfil del orientador. Por ejemplo, si nos fijamos en el tipo de intervención, se observa cómo los llamados servicios de respuesta, que contemplan acciones no sistemáticas pero intensivas, y las acciones de guía curricular, que prevén sesiones estructuradas y diseñadas para ayudar a alcanzar competencias según el nivel de desarrollo del alumnado, tienen un mayor impacto que las intervenciones que prevén una *planificación individual* [13]. Otro factor importante que hace que la orientación tenga efectos beneficiosos es la figura de la persona orientadora: la dimensión emocional y social de los chicos y las chicas se ve reforzada cuando una persona profesional con perfil específico de orientación se convierte en un referente para el alumnado [11].



Los programas de orientación permiten que el alumnado tenga mayor conocimiento de los itinerarios profesionales y educativos, mejoran su bienestar emocional, favorecen actitudes positivas hacia la escuela y el comportamiento en clase y aportan efectos positivos en sus competencias académicas.



Un factor clave para el éxito de las acciones de orientación es que la figura de la persona orientadora se convierta en un referente para el alumnado.

Tabla 1. **Tipo de programas de orientación**

<p>Planificación individual</p>	<p>Los programas de planificación individual generalmente son acciones de orientación universal, dirigidas a todo el alumnado, si bien también se pueden adoptar como medidas de tipo adicional e intensivo. Son programas diseñados para dar apoyo a los estudiantes en el desarrollo y la implementación de sus planes personales educativos y de carrera. En los programas de planificación individual, se fijan objetivos para diseñar los planes de futuro, teniendo en cuenta la evaluación y el asesoramiento tanto del estudiante como de su grupo clase. Estos planes prevén actividades sistemáticas para prevenir situaciones que puedan derivar en el abandono prematuro de los estudios, como son el malestar escolar, problemas de salud mental, de comportamiento, etc. Estos programas pueden adoptar formas diferentes, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En Cataluña, los centros educativos suelen llevar a cabo las acciones tutoriales y las actividades de orientación individualizada. También existen experiencias de planificación individual, de carácter sistemático, que se producen fuera del contexto formal y que pueden complementar la labor de los centros, como son las acciones de mentoría lingüística dirigidas a niños, niñas y jóvenes. Por otro lado, en el ámbito de la orientación comunitaria, concretamente en el marco de los Planes Educativos de Entorno, también se están llevando a cabo itinerarios educativos personalizados a fin de conectar la educación formal con la no formal.</p>
<p>Guía curricular</p>	<p>Los programas de guía curricular son acciones de orientación universal, dirigidos a todo el alumnado, si bien también se pueden adoptar como medidas adicionales. Se orientan hacia la consecución de competencias necesarias para el desarrollo del alumnado, tanto en su dimensión académica como en la personal y la profesional. Estos programas prevén actividades estructuradas y pueden adoptar formatos muy variados, como son actividades individuales o grupales integradas con las actividades de instrucción en el aula, actividades interdisciplinarias o talleres que cuenten con la colaboración de los padres. Estos programas suelen cubrir contenidos diversos de orientación, desde las habilidades de estudio hasta la resolución de conflictos, pasando por estrategias de organización y establecimiento de objetivos personales y de estudio. En Cataluña, existen numerosas experiencias que conectan e integran la orientación académica y profesional con el contenido y las actividades curriculares de secundaria. Por ejemplo, con el objetivo de ayudar en la elección del propio itinerario formativo, muchos centros de ESO proponen asignaturas propedéuticas para escoger las modalidades de Bachillerato o charlas para la elección de los estudios postobligatorios.</p>
<p>Serveis de resposta</p>	<p>Los servicios de respuesta son acciones de orientación de carácter adicional e intensivo que se ofrecen según una solicitud específica de apoyo. Son acciones de asistencia especial para estudiantes que se enfrentan a problemas y dificultades que inciden en su desarrollo personal y académico. Estos programas pueden ser más o menos sistemáticos, en función de si responden a intervenciones intensivas de carácter extraordinario (que pueden cubrir aproximadamente a entre un 5% y un 10% de los estudiantes) o a intervenciones adicionales de tipo estratégico (a entre 20 y 25%). Son programas que cubren, por ejemplo, la consulta y la orientación individual y en grupo reducido o las acciones de mentoría para estudiantes en riesgo de abandono escolar. En Cataluña, los servicios de respuesta en los centros educativos a menudo se integran en los recursos de atención a la diversidad, que contemplan medidas de carácter adicional e intensivo, como son los grupos de tutoría o los proyectos específicos dirigidos a los colectivos más vulnerables.</p>

Programas de prevención donde entran en juego funciones y/o actividades de orientación en el ámbito escolar

Existe una gran variedad de programas dirigidos a prevenir el abandono escolar que contemplan la función orientadora en su diseño, a pesar de que no sea la pieza central o bien no la lleve a cabo un profesional de la orientación. Este es el caso, por ejemplo, de programas de mentoría basados en **sistemas de datos y monitoreo** a fin de identificar y realizar un seguimiento individualizado de los estudiantes en riesgo de abandono. Son programas que contribuyen a reducir la probabilidad de abandonar los estudios y a incrementar la asistencia a clase, basándose en intervenciones de diferentes intensidades, tanto adicionales como intensivas [16].

Además, también existen programas dirigidos a preparar a los estudiantes para afrontar **las transiciones hacia la postobligatoria o la educación terciaria, o bien hacia el mundo laboral**, que pueden estar integrados en el currículum escolar o bien presentarse como formación añadida, y que no los lleva a cabo necesariamente una persona orientadora. Hablamos de programas que se centran en los contenidos de las acciones, más que en el actor que las coordina. Entre las acciones y programas que han conseguido **efectos positivos en la permanencia en el sistema y en la graduación**, encontramos programas de tipologías muy diferentes. Encontramos, por ejemplo, programas que proponen un currículum con créditos compartidos entre el instituto e instituciones de educación superior [17]–[19]. Otros proponen cursos individualizados, basados en competencias y centrados en la orientación, que se llevan a cabo paralelamente al instituto [20]. También existen programas que vinculan la experiencia escolar de estudiantes que pertenecen a minorías culturales con su realidad familiar [16], [21], o que la vinculan con la mentoría de compañeros y compañeras más mayores que tienen un rol prominente en el instituto [22]. Finalmente, también existen programas que se centran en la combinación de formación académica con enseñanzas de contenidos de tipo técnico de campos profesionales específicos [23], [24].

Diseño e implementación de los programas de orientación y de asesoramiento

El impacto y los beneficios de los programas y de las acciones de orientación y asesoramiento no solo dependen de su diseño, sino también de las condiciones, la intensidad y la fidelidad de su implementación. Asimismo, el grado de implementación también depende de la existencia de un marco institucional y regulativo adecuado que facilite sus condiciones. Atendiendo al análisis de experiencias nacionales e internacionales de orientación escolar y comunitaria, hemos observado algunas características de diseño y algunas condiciones clave para que los programas de orientación y de asesoramiento se implementen correctamente:

Características del diseño de los programas de orientación:

- La orientación va más allá de la escuela: Trabajo en red y orientación comunitaria.
- La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas: desde la educación infantil a la secundaria postobligatoria.
- La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado.
- La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas.

Condiciones de implementación de los programas:

- Perfil de los orientadores:
 - Formación inicial
 - Mentoría
- Ratio entre persona orientadora y estudiantes
- Instrumentos de recogida y uso de datos

Características del diseño de los programas

Los programas de orientación que contribuyen de forma efectiva a combatir el abandono escolar no se centran exclusivamente en el entorno escolar, no se ocupan solo de las transiciones entre etapas ni se limitan a una sola dimensión del desarrollo y del proceso de escolarización de los estudiantes. Tampoco se centran exclusivamente en el alumnado que muestra más necesidades académicas, emocionales o relacionales. Contrariamente, los **programas que aportan más beneficios son aquellos que adoptan e implementan diseños integrados, que se coordinan con el entorno, que cubren diversas etapas y múltiples dimensiones y que llevan a cabo estrategias de intervención de diferentes intensidades.**

 Los programas de orientación más beneficiosos son aquellos que adoptan e implementan diseños integrados, que se coordinan con el entorno, que cubren diversas etapas y múltiples dimensiones y que llevan a cabo estrategias de intervención de diferentes intensidades.

La orientación va más allá de la escuela: alianzas, trabajo en red y orientación comunitaria

Las medidas de orientación, apoyo y acompañamiento son más eficaces si, desde la escuela o el instituto, se cuenta con otros ámbitos y actores que intervienen en los aprendizajes del alumnado, como son el entorno local y el ámbito familiar.

 Las medidas de orientación, apoyo y acompañamiento son más eficaces si, desde la escuela o el instituto, se cuenta con otros ámbitos y actores externos al centro que intervienen en los aprendizajes del alumnado, como son el entorno local y el ámbito familiar.

El marco comunitario es especialmente importante para que las alianzas y las relaciones de colaboración entre la escuela y la familia favorezcan los aprendizajes y contribuyan a prevenir el abandono escolar prematuro [6], [25]–[28] y mejoren aspectos relevantes relacionados con la satisfacción docente [29].

La persona orientadora puede tener un papel relevante para establecer y promover la red de colaboración tanto con las familias del alumnado como con otros agentes de la comunidad [27]. La colaboración con las familias suele ser uno de los pilares de todas las experiencias de orientación relevantes. Uno de los primeros objetivos de la mayor asociación de orientadores y orientadoras escolares en el ámbito internacional, la American School Counselor Association (ASCA), es promover el sentimiento de pertenencia y el compromiso del alumnado mediante la relación con las familias [30]. En algunos programas, el trabajo con la familia es la base de la propia estrategia de intervención, tanto para prevenir el abandono en contextos desfavorecidos, como para mejorar el clima escolar, reduciendo los comportamientos

agresivos y las dinámicas hostiles [21], [31]–[34]. En programas donde se lleva a cabo un acompañamiento de casos con necesidades de apoyo intensivo, resulta fundamental que la escuela promueva la colaboración con las familias, pero también con otros profesionales de la escuela y de su entorno, como son entidades y organizaciones del barrio que ofrezcan servicios [32].

Muchos de los programas de orientación académica y profesional, llevados a cabo desde los centros educativos, prevén la colaboración con agentes del entorno, como son ayuntamientos, servicios territoriales educativos y de orientación, empresas de servicios locales de transición Escuela-Trabajo, Oficinas Jóvenes o puntos de información juvenil, entre muchos otros [35], [36]. Son diversas las experiencias en las que las visitas y las estancias en centros de trabajo son una actividad habitual, como pasa en la escuela Garbí Pere Vergés de Esplugues, en el programa Ítaca del Colegio Ágora de Madrid, en el IES Rey Pelayo o en programas territoriales que prevén un aprendizaje vivencial y competencial, como es el «Jo de gran vull ser!» [37]. Además, la colaboración entre servicios y agentes también se promueve desde equipamientos territoriales, como es el Servicio de Orientación de Ámbito Comunitario (SOAC) en muchos municipios catalanes, el Servicio de Orientación-Plan Joven en Barcelona, los puntos de información juvenil de ámbito municipal o las Oficinas Jóvenes de alcance comarcal, que también asumen funciones de orientación y acompañamiento para mejorar el itinerario formativo de los jóvenes [6], [36].

A pesar de ello, aunque en Cataluña existen numerosas experiencias de colaboración territorial en materia de orientación, también se observa una **gran descoordinación entre centros, servicios, recursos y equipamientos educativos, que actúan de forma aislada y a menudo superpuesta**. Por un lado, aunque es evidente que los centros educativos tienen un papel clave en la promoción de la colaboración con agentes del entorno, no pueden ni deben asumir la coordinación de todo un territorio. Por otro, las instituciones y los servicios locales a menudo no disponen de acceso suficiente a los centros educativos o a la información del alumnado, lo cual les dificulta asumir su coordinación. En el ámbito nacional e internacional, existen experiencias de estructuras interdisciplinarias y multinivel de coordinación territorial, lideradas por instituciones públicas, que engloban, coordinan y dan coherencia a las acciones en materia de orientación educativa [6], [8], [38], [39].

 **En Cataluña, en materia de orientación, existe una gran descoordinación entre centros, servicios, recursos y equipamientos educativos, que actúan de forma aislada y a menudo superpuesta.**

Algunas experiencias interesantes en este sentido las podemos encontrar en la red de Ciudades Orientadoras que se lleva a cabo en el ámbito municipal en diversos países europeos, como Italia, Grecia, Rumanía y Cataluña (España) [8]². Esta red tiene por objetivo impulsar un modelo de orientación, dirigido a combatir el abandono escolar prematuro, caracterizado por la gobernanza local y la coordinación y la sinergia entre políticas locales, actores y servicios de orientación del ámbito municipal. Además, diversas ciudades han sido reconocidas por su compromiso con la orientación académica y profesional,

² Para más información sobre la red de Ciudades Orientadoras, consulta la página del proyecto Guiding Cities: <https://www.guidingcities.eu/ca/>.

en línea con el modelo integrado de las ciudades orientadoras, como es el caso de Bolonia (Italia), Sheffield (Reino Unido), Berna (Suiza), Terrassa, Sabadell y Badia del Vallès (Cataluña, España) y Göteborg (Suecia).³

Finalmente, es preciso señalar los esfuerzos realizados en los últimos años por el Consorcio de Educación de Barcelona para ir adoptando un planteamiento integrado de programas educativos y de acompañamiento, que están alineados, en gran medida, con la idea de Ciudad Orientadora.

Otra experiencia internacional de coordinación territorial relevante, particularmente interesante porque se gestiona en el ámbito regional, es la del Sistema Regional de Orientación del Piamonte, en Italia, financiado por el Fondo Social Europeo⁴. Este sistema tiene la función de coordinar servicios, herramientas y recursos de orientación en cuanto a los itinerarios escolares y formativos. Entre sus acciones específicas, destacan las de orientación educativa, informativa y formativa, así como las de consultoría y acompañamiento para jóvenes y familias, pero también las de apoyo y formación de las personas orientadoras y el desarrollo de metodologías, instrumentos y estrategias de orientación [39].

En Cataluña, un ente que ha empezado a asumir funciones en el ámbito de la orientación comunitaria, aunque de forma descentralizada en diversos municipios, es el Servicio de Orientación de Ámbito Comunitario (SOAC), en el marco de los Planes Educativos de Entorno (PEE)⁵. En 2019 empezó como experiencia piloto en diversos municipios y posteriormente se extendió a otros PEE. La finalidad del SOAC es la «de orientar al alumnado de 0-20 y a las familias en el proceso de aprendizaje y construcción de su proyecto de vida, de forma coordinada entre los agentes clave de la comunidad educativa» [6]. En este marco de orientación comunitaria, por lo tanto, los centros resultan piezas clave de un modelo de orientación integrado, donde el SOAC ofrece apoyo y complementa sus medidas y sus acciones de orientación a lo largo de la escolarización, mediante la utilización de los recursos del entorno y la previsión de acciones de acompañamiento personalizado en las transiciones.

³ Para más información sobre las experiencias que han recibido la mención de Ciudad Orientadora por parte de Educaweb, consulten: <https://www.educaweb.cat/premis/mencio-ciutat-orientadora/>

⁴ Para más información, consulten los textos legislativos de ámbito regional: D.G.R. n.21-8805 del 10/04/2019, della DD 396/A1500A/2020, Anexo 1: «Progetto di servizio per la realizzazione e gestione di azioni di sistema a regia regionale a supporto degli interventi di orientamento alle scelte e alle transizioni», D.G.R n.3-3118 del 23/04/2021 y DD 427/A1500A/2021 del 27/07/2021.

⁵ Para más información sobre los Planes Educativos de Entorno y el Servicio de Orientación de Ámbito Comunitario, consulta: https://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/

La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas: desde la educación infantil a la secundaria postobligatoria

Un primer eje de los diseños comprensivos se refiere a las etapas o niveles del sistema educativo que cubren los programas. A pesar de que la orientación normalmente se asocia a los momentos de transición que aparecen a partir de la educación secundaria, **muchos programas insisten en la necesidad de trabajar la curiosidad y las expectativas educativas y profesionales durante toda la trayectoria educativa, empezando desde una edad temprana.**



Es preciso empezar a trabajar la orientación durante toda la trayectoria educativa, empezando desde infantil y primaria: los efectos de los modelos comprensivos de orientación aumentan cuantos más años pasan los niños y las niñas en el mismo centro, siguiendo unos mismos programas de asesoramiento.

La importancia de introducir programas de orientación comprensivos, desde las etapas de educación infantil y primaria, se justifica por los beneficios documentados, tanto en las competencias académicas y las tasas de asistencia [40], [41] como en las dimensiones metacognitivas [42], culturales [43], relacionales y comportamentales [41], [44]–[46] del alumnado. Sea cual sea la composición social de los centros, los efectos de los modelos comprensivos de orientación aumentan cuantos más años pasan los niños y las niñas en el mismo centro, siguiendo unos mismos programas de asesoramiento [47].

La orientación en las etapas tempranas es clave porque es cuando empieza la **vinculación del niño y la niña con la escuela y cuando se empieza a activar la curiosidad sobre las propias aspiraciones** y a reforzar el deseo para continuar estudiando más allá de la enseñanza obligatoria [42], [48]. La orientación se puede dirigir a incrementar el conocimiento de los estudiantes sobre el gran abanico de ocupaciones [48], sobre todo para evitar que las aspiraciones se vean limitadas por expectativas condicionadas por el género, el estatus socioeconómico y el origen extranjero [1].

En Estados Unidos, el modelo de la asociación de orientadores escolares ASCA, en el que se miran la mayoría de los programas de orientación de todo el país, está diseñado para cubrir desde la educación infantil hasta los 17 o 18 años. Esto lo podemos ver en experiencias con un impacto positivo documentado, como el *Missouri Comprehensive School Counseling Program* [49], el *Student Success Skills* [50]–[52] y el *Recognized ASCA Model Program* [40], [53], además de otras experiencias de todo el país [54]. En el contexto europeo, es interesante el caso de Finlandia donde la orientación se integra desde la educación primaria hasta la secundaria [55]. Ahí, los estudiantes del primer ciclo de educación secundaria reciben dos horas semanales de orientación por parte de profesorado especializado e implican, en el proceso de orientación, a la familia y a otros agentes del entorno, como, por ejemplo, a empresas [55], [56].

En muchos países europeos, la orientación empieza en la educación primaria [7]. En Cataluña, en la educación primaria la orientación toma forma a través de la acción tutorial y todas las estrategias de individualización, como son el plan individualizado, la planificación de la acción tutorial y los diversos instrumentos de seguimiento (carpeta del alumnado, portafolios) [57]. A pesar de ello, en muchos casos se hace de una forma no sistemática, sin objetivos claros de orientación ni indicadores de seguimiento. Además, a diferencia de lo que sucede en la ESO, las escuelas no disponen de un profesional de la orientación, ni tampoco de una definición de los roles o funciones profesionales que la tendrían que desarrollar. Una de las acciones que más se desarrollan es el traspaso entre la educación primaria y la secundaria, etapa en la que las acciones de orientación se generalizan, especialmente en los últimos cursos de la etapa obligatoria.

Cabe decir que el hecho de que los centros de primaria y secundaria estén separados no ayuda a ofrecer una idea integrada de acompañamiento personal y social, académico y profesional desde una perspectiva continuada y transversal; la excepción la tenemos en los *institutos escuela* públicos y en la mayoría de los centros concertados, que disponen de una estructura integrada que facilita una mejor coordinación entre etapas y, por lo tanto, un mejor seguimiento y acompañamiento del alumnado.

En el contexto escolar, si bien una gran parte de las acciones específicas de orientación se concentran en el marco de la educación obligatoria, hay experiencias que ofrecen un proceso de seguimiento integral, con un acompañamiento durante todos los cursos de la ESO, el Bachillerato y los ciclos de Formación Profesional (Instituto Torre Roja, Sant Ignasi, Manyanet las Corts, Colegio Ágora, Instituto El Castell). Mientras que las acciones realizadas desde una perspectiva continuada y longitudinal normalmente cubren todas las dimensiones del alumnado (social y personal, académico, profesional), las acciones llevadas a cabo en la finalización de la escolarización obligatoria, o bien en la educación postobligatoria, suelen estar muy enfocadas a la guía de itinerario formativo o de carrera profesional mediante actividades puntuales, como son talleres de orientación en el aula, jornadas y charlas (Instituto Front Marítim, Instituto l'Estatut de Rubí), así como estancias cortas de prácticas en empresas (IES Rey Pelayo).

En el ámbito territorial, también existen recursos y servicios que ofrecen apoyo a los centros de secundaria durante la transición de las personas jóvenes entre la ESO y la postobligatoria. En la ciudad de Barcelona, por ejemplo, encontramos el Servicio de Orientación-Plan Joven del Consorcio de Educación de Barcelona, que centra su atención en el alumnado con un mayor riesgo de abandono escolar⁶. Este servicio cubre la orientación académica durante la ESO, la preinscripción y la matrícula, y la adaptación a las enseñanzas postobligatorias. Para ello, este servicio atiende a las personas jóvenes y sus familias cuando acaban la ESO y colabora con los institutos de secundaria y de formación profesional y de educación y formación de adultos.

⁶ Para más información sobre el Servicio de Orientación - Plan Joven, consulta: https://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/servei_orientacio/que_es_el_servei_orientacio

La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado

Un ojeada a las prácticas que ayudan a los jóvenes a orientarse mejor y a tomar mejores decisiones pone en evidencia la necesidad de proponer programas integrados también en cuanto a las dimensiones de lo que se ocupa la orientación. En este sentido, plantean **miradas «ecológicas» de la orientación escolar, que no se dirijan solo al rendimiento académico y a la continuidad satisfactoria de los**

estudios, sino que también se ocupen de otros aspectos contextuales que intervienen [58]. Esto es especialmente necesario en entornos con una alta presencia de estudiantes de grupos sociales desaventajados, que disponen de menos oportunidades para acceder al capital social necesario para tomar decisiones relativas a la educación terciaria. En este contexto es donde los orientadores tienen el potencial de promover la permanencia en el sistema educativo más allá de la educación secundaria [59], aumentando las tasas de graduación del alumnado con vulnerabilidad social [60], [61].

Las tres grandes dimensiones que se integran para afrontar las transiciones son: la orientación académica, la orientación profesional y la orientación personal y social.

Orientación académica

La primera gran dimensión es la de la orientación académica, que se refiere al **«acompañamiento y optimización de los procesos instructivos y formativos**, que deben posibilitar que cada alumno o alumna obtenga los mejores resultados académicos de acuerdo con sus aptitudes y pueda gestionar su recorrido formativo con eficacia y autonomía creciente» [4]. Existen diversas experiencias que han mostrado el impacto positivo de los programas de orientación en el rendimiento académico y en las tasas de graduación en la secundaria [13], [18], [58], [62], [63]. Además, existen evidencias de que las acciones de orientación también contribuyen a reducir las desigualdades educativas por razón de origen social [43], [64], [65].

Si hablamos de experiencias internacionales orientadas hacia el refuerzo de la dimensión académica, hay que mencionar un programa notable, basado en el paradigma humanista, llamado *Student Success Skills* [50]–[52]. Este programa hace hincapié en el desarrollo de las competencias cognitivas, junto con competencias sociales y de gestión autónoma [50]. Es un programa que pretende crear un ambiente en clase que favorezca el trabajo entre los/as compañeros/as, así como la consecución de objetivos de aprendizaje. El resto de programas de orientación con un impacto positivo, como el *Missouri Comprehensive School Counseling Program* [49], [60], [66] o el *Recognized ASCA Model Program*, también se plantean como prioridad favorecer la dimensión académica de los estudiantes.



Es preciso proponer programas que integren las tres grandes dimensiones necesarias para afrontar las transiciones: la orientación académica, la orientación profesional y la orientación personal y social.

En Cataluña, se utilizan muchas estrategias para desarrollar los contenidos de la orientación académica, si bien las principales actividades son la entrevista y actividades grupales como charlas o visitas [4]. Los centros públicos tienden a organizar actividades puntuales en grupo grande, mientras que los concertados utilizan más estrategias de trabajo individualizadas como las entrevistas y los asesoramientos individuales [4]. Las experiencias que más destacan en Cataluña son proyectos que priorizan el seguimiento individualizado, si bien también lo combinan con actividades grupales. Un aspecto destacable de muchas de estas experiencias es que insisten en la integración de actividades de orientación académica en el currículum (Instituto Torre Roja, Sant Ignasi, Instituto El Castell, Manyanet les Corts).

 Las experiencias que más destacan en Cataluña son proyectos que priorizan el seguimiento individualizado, combinado con actividades grupales.

Orientación profesional

La orientación profesional es «el proceso mediante el cual cada alumno o alumna concreta un recorrido formativo y experiencial que le llevará a un objetivo profesional a medio plazo. El proceso debe potenciar la madurez profesional y la elección de un recorrido afín a las capacidades del alumnado y sus aspiraciones» [4]. Los contenidos de las acciones de orientación profesional se enmarcan en diferentes momentos de la escolarización, tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria, y se sitúan principalmente en la **dimensión profesional o vocacional de la orientación** (*career counselling*), si bien también pueden cubrir aspectos sociales y emocionales [67]. Es en este contexto donde se sitúa la función de la orientación de **acompañamiento de las transiciones dentro y fuera del sistema educativo**.

Esta función es clave para asesorar a los estudiantes en la adquisición de las competencias necesarias para tomar decisiones. Ahora sabemos que una implementación exhaustiva y completa de los programas de orientación comporta una mayor implicación de los estudiantes en todas aquellas actividades que les ayudan a tomar decisiones informadas, graduarse [60] y continuar en itinerarios formativos terciarios [53], [54], [67], [68]. Asimismo, también sabemos que la adquisición de competencias académicas y prelaborales, necesarias para afrontar estas transiciones, se favorece mediante acciones continuadas y un apoyo de orientación integral [53], que se lleve a cabo desde la educación primaria [48] y esté focalizado en preparar al alumnado para afrontar las transiciones [67].

 Una implementación exhaustiva y completa de los programas de orientación permite una mayor implicación de los estudiantes en informarse mejor, graduarse y continuar itinerarios formativos terciarios.

 La adquisición de competencias académicas y prelaborales, se favorece mediante acciones continuadas y un apoyo integral desde la educación primaria, focalizado en preparar al alumnado para afrontar las transiciones.

Los programas de orientación profesional no solo velan por que los estudiantes estén bien informados sobre los requerimientos de formación que comportan sus expectativas laborales, sino también por reforzar las actitudes y las expectativas hacia el futuro profesional. Es importante que exista un **buen alineamiento de los contenidos, los planes y los**

itinerarios formativos que se construyan respecto a las expectativas de los chicos y las chicas.

Se ha estimado, por ejemplo, que una falta de encaje entre los programas y las expectativas de los estudiantes puede comportar, al cabo de unos diez años, una retribución entre un 8% y un 34% más baja respecto a los compañeros o las compañeras que sí que tienen ese encaje, una mayor probabilidad de ser NEET (del inglés «not in employment, education or training»; en español, nini, jóvenes que ni estudian ni trabajan) y peores niveles de satisfacción con el trabajo [69]. Además, existen otros aspectos que también pueden intervenir en las probabilidades futuras de inserción y retribución, como son la ambición, la motivación y la certeza sobre las decisiones tomadas [69].

 **Un mal alineamiento entre los programas de orientación y las expectativas de los estudiantes puede comportar, una retribución entre un 8% y un 34% más baja respecto a los y las compañeras que lo están, una mayor posibilidad de convertirse en nini y peores niveles de satisfacción con el trabajo.**

Las acciones de orientación profesional también resultan clave para superar las desigualdades en el acceso a la información y reforzar las expectativas de niños, niñas y jóvenes socialmente vulnerables:

el género, el estatus socioeconómico y el origen extranjero pueden ser determinantes en las aspiraciones de los adolescentes, un tercio de los cuales solo muestran interés por trabajar en diez ocupaciones [1]. La orientación no solo facilita información, sino que también puede garantizar un acceso equitativo al capital social necesario para tomar decisiones informadas y promover el desarrollo profesional [59], [70]. En este sentido, las personas orientadoras pueden hacer que aumente la participación de estudiantes de entornos desfavorecidos y minorías en la educación secundaria postobligatoria y terciaria [8], [59], [61], [71].

 **Las acciones de orientación profesional pueden garantizar un acceso equitativo a la información y reforzar las expectativas de los estudiantes de entornos desfavorecidos.**

Existen diversas experiencias de programas en el ámbito internacional de las cuales se puede aprender para mejorar los programas y las acciones de orientación profesional de Cataluña. Entre las que han sido evaluadas positivamente, hay experiencias que conectan e integran la orientación profesional con el contenido y las actividades curriculares de secundaria [72]. Este es el caso del programa *Early College High Schools* [17], [18], orientado sobre todo a la carrera académica, o el *Linked Learning* [24], [73], que combina formación académica y técnica. El *Early College High Schools* es un programa híbrido que combina asignaturas de secundaria y universitarias, permite ganar créditos y obtener un diploma de dos años preparatorio para la universidad o para el mercado de trabajo. También está el *Linked Learning* es un programa que integra formación académica, educación técnica, aprendizaje en el lugar de trabajo y servicios de apoyo para guiar y enriquecer las perspectivas de carrera académica y/o profesional (orientación e instrucción complementaria).

En Cataluña existen diversos programas que intentan aportar valor a la oferta ordinaria de orientación profesional. Dos programas escolares que cabe señalar, por su carácter integral, son los de Sarrià-Sant Ignasi

de Barcelona y de la escuela Garbí Pere Vergés de Esplugues. Con el objetivo de facilitar herramientas que permitan descubrir las opciones de estudios y profesionales y elegir el propio itinerario formativo, estos programas incluyen baterías de actividades que se implementan desde el primer curso de la ESO hasta el segundo curso de Bachillerato. En Sant Ignasi, las actividades en la ESO incluyen la elección de asignaturas propedéuticas en las diferentes modalidades de Bachillerato, tutorías «motivacionales» y charlas para la elección de los estudios postobligatorios y, en Bachillerato, «viajes de modalidad» (visitas para conocer diferentes realidades profesionales en diferentes lugares geográficos) y preparación de las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, en la escuela Garbí, el proyecto de orientación profesional combina actividades para conocer el propio perfil profesional y otros para descubrir nuevos entornos formativos y laborales mediante estancias breves en empresas.

En los programas de orientación profesional es clave contar con agentes del entorno. Como hemos señalado en el apartado dedicado al trabajo en red, son diversas las experiencias en las que el estudiantado lleva a cabo visitas y estancias en centros de trabajo, como pasa en la escuela Garbí Pere Vergés de Esplugues, en el programa Ítaca del Colegio Ágora de Madrid, en el IES Rey Pelayo o en programas a nivel territorial que prevén un aprendizaje vivencial y competencial, como es el «Jo de gran vull ser!» [37]. También existen experiencias de prevención del abandono escolar, como el proyecto de mentoría y voluntariado corporativo Coach de la Fundación Exit⁷, en el que las empresas llevan a cabo procesos de orientación dirigidos a alumnado socialmente vulnerable que cursa formación profesional básica y ha tenido alguna experiencia de fracaso escolar.



Un aspecto clave de los programas de orientación profesional es contar con la colaboración de agentes del entorno.

Finalmente, cabe señalar algunas experiencias relevantes de orientación profesional dirigidas a los centros de educación secundaria en las que también se cuenta con la participación de agentes del territorio. Además, el Consorcio de Educación de Barcelona ofrece el programa Enginy, que cuenta con tres modalidades en las que se ofrecen proyectos y talleres, dentro y fuera del contexto escolar, donde se pretende despertar vocaciones a través de catas de oficios de diferentes ámbitos profesionales (tecnológico, artístico, ocupacional, humanístico, deportivo, etc.). Es particularmente relevante la tercera modalidad, llamada «Oficio compartido», en la que se ofrecen talleres formativos profesionalizadores en entornos especializados, basados en metodologías experienciales, manipulativas e interactivas, para acercar al alumnado con necesidades de apoyo adicional a diferentes entornos laborales. Por su parte, el Departamento de Educación, a través de los Servicios Territoriales de todo Cataluña, y el propio Consorcio en Barcelona, ofrecen a los centros de secundaria programas de diversificación curricular (PDC) de estancias formativas en la empresa. Se trata de medidas individualizadas dirigidas a estudiantes de 3º y 4º de ESO que necesitan un apoyo intensivo para poder finalizar los estudios obligatorios. Aunque son programas que gestionan los centros, prevén la realización de una parte de

⁷ Para más información, consulta: <https://fundacionexit.org/projecte-coach/?lang=ca>

ellos o la totalidad del ámbito práctico en empresas o entidades fuera del contexto escolar, con la posibilidad de dedicar hasta un 40% del horario lectivo. Asimismo, es interesante señalar la última iniciativa del Consorcio de Educación en materia de orientación. En línea con el programa Enginy, ha incorporado un programa de cata de oficios para el alumnado de los centros de formación de adultos (*Enginy d'adults*) a fin de aportar herramientas de orientación para la toma de decisiones en su itinerario profesional y formativo.

Orientación personal, social y emocional

Otra dimensión clave, interdependiente respecto a las otras, es la del **desarrollo personal y socioemocional**. Es una dimensión en la que se suelen abordar factores muy diferentes, como la confianza, las habilidades sociales, el empoderamiento o el grado de implicación en las dinámicas de la escuela. En el contexto escolar, esta dimensión se puede trabajar desde proyectos y programas muy diversos, desde programas dirigidos a combatir el acoso escolar hasta acciones para fomentar la inclusión y el sentimiento de pertenencia a la escuela.

La orientación puede mejorar la experiencia académica del alumnado, así como de los colectivos más vulnerables, y aumentar su confianza en las propias habilidades y capacidades [42], [65]. En la mejora de esta experiencia, es importante resaltar la figura de las personas orientadoras, que pueden tener una influencia positiva en la dimensión emocional y social cuando se convierten en referentes para el alumnado [11].

 **La orientación puede mejorar la experiencia académica del alumnado, así como de colectivos más vulnerables, y aumentar su confianza en las propias habilidades y capacidades.**

Es preciso, en primer lugar, señalar la importancia del carácter preventivo de la orientación para mejorar el clima escolar y reducir la desafección del alumnado. Los programas de orientación pueden incidir en la dimensión comportamental del alumnado, influir positivamente en las normas sociales que regulan la vida cotidiana en los centros [74] y reducir los casos de suspensión y los días de clase perdidos [44]. Además, la orientación también puede contribuir a reducir los niveles de desafección del alumnado hacia la escuela [65], [75]: así, por ejemplo, puede tener un rol importante en el reconocimiento, el desarrollo y la inclusión de la identidad de grupos culturales minoritarios de la escuela. Esto lo pueden hacer mejorando las relaciones en el centro, haciendo que la participación sea significativa y desarrollando diversos aspectos de la identidad cultural del alumnado (conocimiento de la cultura, rasgos característicos, etc.) [43], [76].

 **Las acciones orientadoras, aplicadas de manera preventiva, pueden mejorar el clima escolar y reducir la desafección del alumnado.**

Cuando tiene un carácter preventivo, la dimensión personal y socioemocional de la orientación suele incluirse de un modo transversal en los programas y en las actividades de los centros. Por ello se incorpora en las principales experiencias internacionales, como la *Student Success Skills*, donde se pone énfasis en la creación de un clima que ayude al alumnado a conseguir sus metas, a establecer relaciones con los/as compañeros/as

y a crear un sentimiento de conexión y pertenencia al centro [52]. Este planteamiento transversal también se encuentra, con más o menos éxito, en los centros educativos de Cataluña; entre las buenas prácticas, podríamos destacar las experiencias del Instituto Torre Roja de Viladecans o del instituto El Castell de Esparreguera, donde se utilizan actividades integradas en el currículum para trabajar aspectos relacionales y sociales, como el tratamiento de los conflictos y la convivencia, o bien personales como el autoconocimiento y la autoestima [35].

En Cataluña, estudios recientes destacan el poco apoyo personal y emocional, tanto a nivel individual como grupal, que existe en los centros, hecho que podría tener relación con los procesos de desafección hacia la escuela y en otros aspectos de carácter social [7]. Y las actividades de tipo transversal, de carácter universal, pueden no ser suficientes para revertir estos procesos. Existen experiencias que se centran en aquel alumnado con más probabilidades de abandonar los estudios que, o bien muestran dificultades de aprendizaje y comportamentales, o bien tienen diversos obstáculos en su proceso de inclusión social. Son programas de prevención del abandono escolar que ofrecen un modelo de acompañamiento diverso, basado en la mentoría, que se lleva a cabo dentro o fuera del contexto escolar.

En el ámbito internacional, podemos destacar el *Check & Connect* [16], [31], [32], un programa que se puede implementar en el marco de la escuela o del instituto, o bien a nivel de barrio. Si bien no prevén la figura de la persona orientadora, de esta experiencia se pueden aprender diversos aspectos de la acción de mentoría que son compatibles con las funciones de la orientación educativa. Este programa combina un seguimiento sistemático del progreso académico y socioemocional del alumnado con una atención individualizada e intervenciones más o menos intensivas, en red con el personal del centro y con agentes y entidades de la comunidad. Las experiencias de mentoría que encontramos en Cataluña son, entre otras, el proyecto Rossinyol (Universidad de Girona), del que tenemos evidencias de su impacto positivo [77], [78], Modum (Asociación Educativa Integral del Raval) [79], Impulsa Mentoría (Fundación Impulsa) [80] o Coach (Fundación Exit)⁸. Estos programas de mentoría se realizan fuera del contexto escolar y se dirigen a niños y niñas de origen extranjero y/o a personas jóvenes en riesgo de exclusión social. Gracias al acompañamiento afectivo y emocional por parte de un referente positivo, estos programas ayudan a niños, niñas y jóvenes a definir el propio itinerario educativo o laboral y a prevenir el abandono escolar prematuro.

Además, las acciones de orientación también pueden combinar acciones y prácticas de carácter preventivo con servicios de respuesta centrados específicamente en la mejora del clima y el bienestar social en los centros. Diversos estudios nos muestran cómo la orientación puede ser importante para identificar los comportamientos críticos, como los casos de acoso o de tendencia suicida [81], y mejorar las competencias sociales del alumnado —autoconocimiento y confianza— para mejorar el clima escolar [82]. Son programas que también pueden contar con la implicación y la participación activa de las familias, que se ha demostrado como una buena estrategia para mejorar el clima escolar, al reducir los comportamientos agresivos y las dinámicas hostiles [33].

⁸ Para más información, consulta: <https://fundacionexit.org/projecte-coach/?lang=ca>

Aquí hablamos de experiencias que combinan la detección y diagnóstico de situaciones potencialmente problemáticas con intervenciones focalizadas para mejorar el clima escolar. Y lo hacen de una forma eficaz, por ejemplo aumentando la empatía, reduciendo los niveles de ansiedad y disminuyendo los casos de acoso. Uno de los programas que ha demostrado un mayor impacto en la reducción de los casos de acoso escolar, el programa KiVa, se creó en Finlandia y se ha extendido a otros países [83]–[85]; es un programa que implica al estudiantado en la detección y la intervención en casos de acoso. Si bien este programa no prevé la acción específica por parte de personas orientadoras, existen programas escolares, como el STAC⁹, que prevén que el liderazgo y la gestión de este tipo de programas estén en manos de ellas [82]. Este programa lo han propuesto como alternativa al modelo finlandés, que tiene una gran exigencia para profesorado y escuelas y requiere un alto nivel de recursos [86], [87]. Con las personas orientadoras como líderes de esta acción, se obtienen resultados prometedores, tanto en la autoestima y la confianza del estudiantado [88], como en la disminución de los casos de acoso [82].

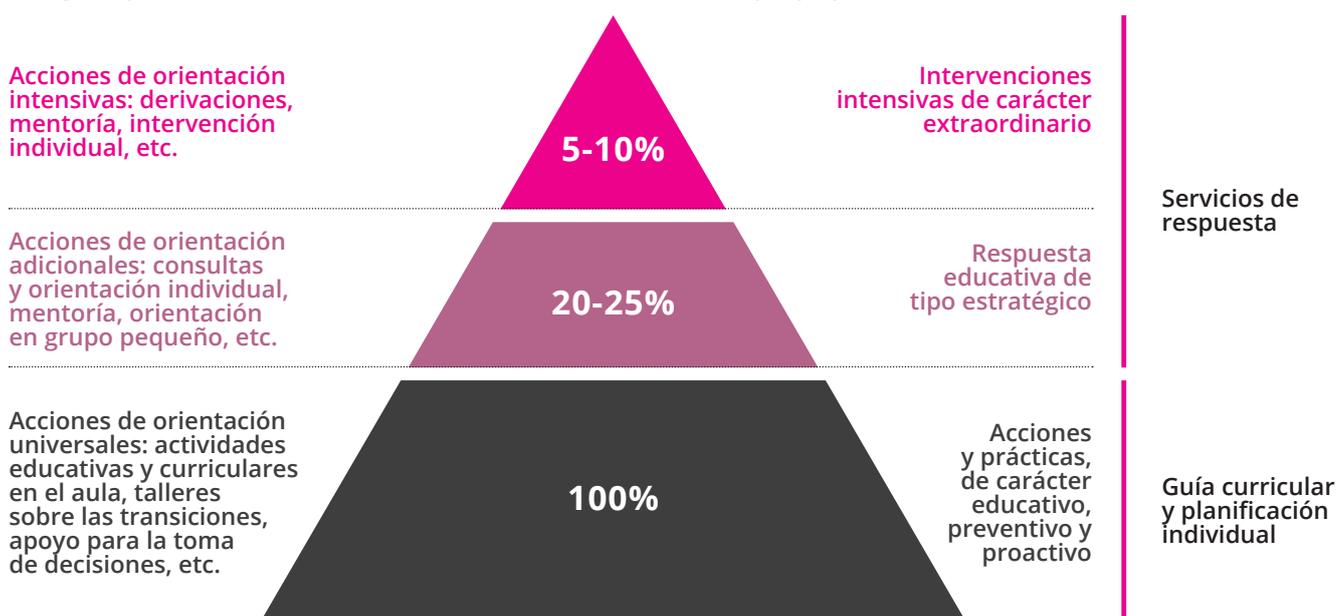
⁹STAC: “Stealing the show”, “Turning it over”, “Accompanying others” and “Coaching compassion”

La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas

Una de las características de las experiencias de orientación que consiguen reducir los niveles de abandono es su diseño organizado según medidas y acciones de **diferentes intensidades**. Un sistema organizado según diferentes intensidades es un buen marco para dar respuesta de una manera efectiva y eficiente al estudiantado en riesgo de abandono: los **programas sistemáticos, continuados y mantenidos en el tiempo, que prevén múltiples medidas y apoyos, y diversos años de implementación son los que favorecen la asistencia y la reducción de las tasas de abandono escolar** [10], [16], [89].

↗ Los programas de orientación que consiguen reducir los niveles de abandono de forma más exitosa lo hacen través de un **diseño organizado en medidas y acciones con tres niveles de intensidad: de carácter universal, adicional e intensivo**

Este sistema se inspira en el *Response to Intervention*, que se integra en el *Multi-Tiered System of Support*, un **modelo diseñado para ayudar a identificar, tratar, monitorizar y evaluar el progreso académico y social del alumnado con dificultades de aprendizaje** [10]. Este modelo, que también se ha adoptado en el llamado decreto de inclusión en Cataluña¹⁰, es un marco adecuado para incluir y ordenar las múltiples medidas y apoyos de orientación académica, profesional y socioemocional. En el ámbito de la orientación educativa, podemos hablar de tres grandes niveles de intensidad: acciones de orientación **de carácter universal, servicios de respuesta de orientación centradas en grupos de estudiantes con necesidades específicas** de apoyo educativo, y servicios de respuesta de orientación, de carácter extraordinario e intensivo, dirigidas al alumnado con **necesidades específicas graves** de apoyo educativo. Estas medidas se ilustran en el siguiente diagrama en función del porcentaje de alumnado que típicamente se acoge, aproximadamente, en cada nivel de medidas y apoyo:



Fuente: elaboración propia a partir de Gysbers et al. (2017:19) [46]

¹⁰ Decreto 150/2017, de 17 d'octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo

La combinación de acciones de orientación de diferentes intensidades es clave para obtener unos resultados globales positivos, aunque los efectos pueden variar de forma sustancial en función del tipo de intervención: todas las acciones de orientación tienen un impacto positivo en el progreso académico del alumnado, si bien los llamados *servicios de respuesta y las acciones de guía curricular* tienen un mayor impacto que las intervenciones que prevén una *planificación individual* [13].

Siguiendo la lógica de este marco de actuación, la intensidad de las acciones orientadoras se ajusta según las necesidades sociales, emocionales y de aprendizaje del alumnado. Hablamos de un modelo que huye de una concepción compensatoria de la orientación: si bien las acciones de orientación y de asesoramiento tienen que prever acciones específicamente dirigidas a identificar y ayudar al alumnado con mayores dificultades relacionales y de aprendizaje, el modelo que debe prevalecer es el que se dirige al conjunto del alumnado, durante toda la escolarización. Este aspecto tiene especial relevancia, ya que las necesidades de orientación de niños, niñas y jóvenes no se limitan a los momentos de transición entre etapas, sino que también se refieren a la definición del proyecto académico y profesional durante toda la experiencia escolar y extraescolar.

Medidas y apoyos de orientación de carácter universal

En el ámbito de la orientación educativa, **las medidas y los apoyos de tipo universal** se refieren a todas aquellas **acciones, prácticas y estrategias que tienen un carácter educativo, preventivo y proactivo**, y que se ajustan a las diferentes necesidades del alumnado.

Las medidas universales por excelencia son las **actividades de centro** y la **integración de actividades y contenidos de orientación en el currículum**, que prevean el desarrollo de competencias básicas de los ámbitos transversales, necesarias para tener una buena experiencia académica, social y personal. En el contexto catalán, desde el Departamento de Educación se sugiere que esta medida se traduzca en la programación de actividades de centro y en actividades didácticas de aula en todos los ámbitos y materias. Otra medida que también se dirige a todo el alumnado es la **planificación individual**, que en el contexto catalán correspondería con el seguimiento individual en el marco de la acción tutorial, y que en la práctica se traduce, según la etapa educativa, en un seguimiento personal y académico llevado a cabo con fichas de datos, hojas de seguimiento, entrevistas individualizadas, contratos pedagógicos, informes de orientación, etc. Como hemos comentado, las acciones universales de **guía curricular**, que prevén sesiones estructuradas y diseñadas par la consecución de competencias básicas según el nivel de desarrollo del alumnado, son las que mostrarían un mayor impacto positivo, por delante de las de *planificación individual* [13].

En el ámbito internacional, encontramos programas a nivel de centro como el *Diplomas Now*, un proyecto que se ha mostrado eficaz en el favorecimiento del aprendizaje y el clima escolar, que prevé el diseño de

múltiples acciones dirigidas a todo el alumnado, incluido un currículum con contenido de orientación académica y profesional y acciones de mentoría [90]. Otro programa que también se caracteriza por su carácter integral es el *Student Success Skills*, basado en la filosofía humanista, que se caracteriza por integrar contenidos de orientación en el currículum. Esta integración contempla la dimensión cognitiva, como por ejemplo la memoria y las estrategias de aprendizaje, las competencias metacognitivas, las competencias sociales y la dimensión actitudinal y comportamental [50]. Estos programas tienen un carácter marcadamente preventivo, por lo que adoptan sistemas de indicadores de detección precoz y utilizan los datos a nivel de centro tanto para planificar intervenciones que den respuesta a las necesidades de todo el alumnado como para evaluar las mismas.

En Cataluña, aunque se ha intentado promover la transversalidad de la orientación y su integración en el currículum, el grado de implementación en los centros es muy irregular. Entre los centros que promueven activamente proyectos de centro que cubren todas las dimensiones de la orientación y priorizan las acciones de tipo universal, encontramos el Instituto Torre Roja de Viladecans y el instituto El Castell de Esparreguera, donde se integran explícitamente actividades de orientación en el currículum y se combinan diferentes acciones, como el Plan de Acción Tutorial y las tutorías individuales, combinadas con la acción del departamento de orientación, el trabajo por proyectos y las medidas de adaptación curricular. Además, hay que destacar los centros que priorizan las acciones de carácter universal, si bien se centran en la dimensión profesional y vocacional de la orientación. Este es el caso de la escuela Garbí Pere Vergés de Esplugues, que proyecta seis años de actividades grupales y de seguimiento individualizado para orientar al alumnado en la toma de decisiones y dotarlo de herramientas para el autoconocimiento que le permita hacer el análisis de las propias aptitudes, conocimientos e intereses, como paso previo a la elaboración del proyecto de vida profesional.

En el ámbito de la dimensión profesional y vocacional, otro fenómeno que está tomando vuelo en Cataluña y Madrid es la introducción, en el espacio público, de programas y modelos de orientación promovidos por fundaciones privadas. Este es el caso del proyecto piloto *Xcelence-Escuelas Que Inspiran* de la Fundación Bertelsmann y Empieza Por Educar, con el apoyo de J.P. Morgan. Este proyecto promueve un nuevo rol profesional en los centros educativos, la persona Coordinadora de Estrategias Académico-Profesionales (CEAP), que facilita las conexiones entre el centro, agentes del entorno profesional (empresas, organismos públicos, tercer sector, etc.), centros de formación superior (universidades, centros de FP, etc.) y otras instituciones. Es un programa que se inspira en los *Careers Leader* inglesos¹¹ y el modelo *Good Career Guidance* impulsado por la Fundación Gatsby¹².

¹¹ Para más información sobre la estrategia en materia de orientación y el rol de los *Careers Leader*, consulta: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/664319/Careers_strategy.pdf

¹² Para más información sobre el modelo *Good Career Guidance* de la Fundación Gatsby, consulta: <https://www.gatsby.org.uk/education/focus-areas/good-career-guidance>

Medidas y apoyos de orientación de carácter adicional

Las **medidas de orientación de tipo adicional, en cambio, comprenden servicios de respuesta educativa** para el alumnado que presenta dificultades académicas para seguir el curso y que a menudo muestran comportamientos que no contribuyen a que haya un buen clima escolar. Se trata de acciones que se llevan a cabo **de forma estratégica para dar respuesta a las necesidades específicas del estudiantado con riesgo de abandono.**

Un número importante de experiencias de orientación llevadas a cabo con grupos de estudiantes con necesidades específicas demuestran que este tipo de intervención puede ser beneficioso para diferentes aspectos de su experiencia escolar. Las intervenciones con grupos pequeños de estudiantes con bajo rendimiento académico pueden fomentar, por ejemplo, las habilidades de estudio, el uso del tiempo y la persistencia en el estudio [91], [92], además de mejorar la motivación del alumnado [92] y la relación con el alumnado y sus familias [91]. Las medidas adicionales que dan respuesta a las necesidades de orientación de grupos con riesgo de abandono también son eficaces con estudiantes que en casa hablan una lengua diferente a la lengua vehicular de la escuela. Por ejemplo, programas bilingües y adaptados culturalmente, llevados a cabo por personas orientadoras bilingües, pueden contribuir a reducir las diferencias de resultados respecto al resto de estudiantes [64]. Además, intervenciones de orientación grupales también pueden mejorar la vivencia en el aula del estudiantado, en la medida que ganan autoestima y confianza en las propias habilidades sociales y se adaptan mejor a la nueva vida escolar [65].



La orientación del alumnado con necesidades específicas puede resultar beneficiosa para tratar aspectos socioemocionales y académicos de su experiencia escolar.

En muchos institutos de Cataluña, las medidas más habituales de orientación se integran en los recursos de atención a la diversidad, que contemplan medidas de carácter adicional. Por ejemplo, en el instituto El Castell de Esparreguera, si bien se prevé el desarrollo de un plan de orientación y tutoría personalizada en la ESO y el Bachillerato, la orientación también se lleva a cabo a través de estrategias de adaptación curricular para el alumnado con más necesidades de apoyo adicional, tales como desdoblamientos en las materias instrumentales en función del ritmo de aprendizaje, materias optativas de apoyo personal y académico y grupos de tutoría, así como proyectos específicos gestionados por el Departamento de Orientación que se dirigen a los colectivos más vulnerables [93], [94].

Existen otras experiencias que prevén medidas de orientación de carácter adicional, pero que en parte se desarrollan fuera del centro educativo. Podemos destacar un programa, que ya hemos señalado en el apartado dedicado a la orientación profesional, el de «Oficio compartido» del programa Enginy del Consorcio de Educación de Barcelona. La orientación en este programa pasa por acercar al alumnado de 3º y 4º de la ESO, con necesidad de un apoyo adicional, a entornos laborales a través de talleres formativos profesionalizadores, llevados a cabo fuera del centro educativo,

basados en metodologías experienciales, manipulativas e interactivas. Este programa está en línea con una de las propuestas basadas en evidencias para prevenir el abandono escolar: implicar al alumnado ofreciendo planes de estudio y programas que conecten el trabajo escolar con las salidas profesionales, con contenidos que se perciban como relevantes para su futuro y que mejoren la capacidad de los estudiantes para gestionar los retos dentro y fuera de la escuela [72], [95].

Finalmente, cabe señalar modelos de acompañamiento, como el de la mentoría social, que aunque no se llevan a cabo en los centros educativos ni llevan la etiqueta de orientación o de medidas adicionales, normalmente están centrados en la dimensión académica del alumnado y buscan reforzar sus expectativas formativas y educativas. En Cataluña, uno de los proyectos de mentoría social más relevantes es el Proyecto Rossinyol (Universidad de Girona), que se orienta al favorecimiento de la integración cultural, social y lingüística el alumnado de origen extranjero. Este programa tiene el objetivo de activar las estrategias de éxito académico y ha demostrado tener un efecto positivo en las personas mentoradas [77], [78].

Medidas y apoyos de orientación de carácter intensivo

Las medidas y apoyos de carácter intensivo son las que se dirigen a aquellos estudiantes con un alto riesgo de abandono escolar, que normalmente presentan una necesidad de orientación intensiva en las dimensiones académicas, de comportamiento y socioemocional. Se trata de servicios de **respuesta de carácter extraordinario e intensivo**, dirigidos al alumnado con necesidades graves de apoyo educativo, que no ha respondido positivamente, o no del todo, a las medidas y apoyos de carácter universal y adicional.

Para estudiantes que afrontan dificultades importantes para progresar en su carrera académica o profesional, resulta clave que se les proporcione un **apoyo intensivo e individualizado**. Concretamente, la investigación ha mostrado cómo diferentes medidas de apoyo individualizado pueden ser eficaces para reducir el riesgo de abandono escolar [72]. Cuando hablamos de medidas de apoyo individualizado nos referimos, por ejemplo, a recursos como las planificaciones académicas individuales y a los cursos individualizados basados en competencias y adaptados a las necesidades del alumnado con necesidades de apoyo intensivo. En Cataluña, el alumnado de secundaria con limitaciones muy significativas, recibe un apoyo intensivo de escolarización inclusiva (SIEI), que son dotaciones extraordinarias de profesionales que dan apoyo al alumnado para relacionarse, participar y aprender¹³.

 **Un apoyo intensivo e individualizado a aquel alumnado que afronta importantes dificultades para progresar en su carrera académica y profesional permite reducir el riesgo de abandono escolar.**

¹³ Para más información, consulta: <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/mesures-i-suports/intensius/siei/>

Además, con medidas de apoyo individualizado también nos referimos al acompañamiento y apoyo de los chicos y chicas con un alto riesgo de abandono por parte de una figura adulta cualificada, que se llama, según la experiencia, *advocate* [72], persona monitora [16] o mentora [96]. Esta figura cubre diversas funciones, desde las propias de un trabajador social, que ayuda a obtener los recursos y el apoyo necesarios para graduarse, hasta las de una persona orientadora que identifica las necesidades de chicos y chicas y les da presta académico, personal y profesional para evitar que abandonen el sistema. Si bien los beneficios de estos programas dependen de la calidad de la relación entre persona mentora y persona mentorada [97] o del perfil del alumnado [97] o del perfil del alumnado [96], las medidas intensivas basadas en una atención y un apoyo individualizado permiten conseguir un aumento de las tasas de graduación [20], [98], de la probabilidad de permanencia en el sistema [16], [98], [99] y de progresión académica [100].

La figura de la persona monitora, *advocate* o mentora a menudo adopta un modelo de acompañamiento que trasciende las paredes de la escuela. Como ya hemos señalado en el apartado sobre la orientación personal, este es caso del *Check & Connect* [16], [31], [32], en el que se llevan a cabo intervenciones intensivas que se adaptan a las circunstancias específicas de los estudiantes y de sus familias. Estas intervenciones se centran en la resolución de problemas (incluidas la mediación y el desarrollo de habilidades sociales), apoyo académico (mediante asistencia en el hogar, gestión del horario y tutorías) y actividades recreativas y de servicio a la comunidad.

Un modelo similar de acompañamiento basado en la mentoría se adopta a nivel comunitario en el barrio del Raval de Barcelona con personas jóvenes en riesgo de exclusión social que tienen una alta probabilidad de abandonar los estudios de forma temprana. Se trata del programa de mentoría Modum, de la asociación Educativa Integral del Raval [79], que se realiza fuera del contexto escolar y se basa en el acompañamiento afectivo y emocional de jóvenes por parte de un referente positivo, que le ayuda a definir el propio itinerario educativo o laboral. A diferencia del Proyecto Rossinyol, que se centra en el alumnado de origen extranjero, desde Modum se trabaja con jóvenes de contextos familiares de alta complejidad y económicamente vulnerables, que acumulan experiencias personales, sociales y educativas negativas.

Condiciones de implementación de los programas

Existe una serie de condiciones de implementación que los programas de orientación deberían adoptar para posibilitar algunos de los beneficios potenciales asociados al diseño que se ha descrito.

Perfil de las personas orientadoras: formación inicial y desarrollo profesional

Formación inicial

Actualmente, para ejercer como profesional de la orientación educativa en Cataluña, la formación inicial consiste en un Máster de Formación del Profesorado, especialidad de Orientación Educativa, o bien en un Máster de Psicopedagogía. Ambos másters constan de 60 créditos ECTS y, típicamente, se distribuyen en un año académico, aunque también existe la posibilidad de cursarlos a tiempo parcial durante dos cursos académicos. Las prácticas universitarias que se llevan a cabo en el marco de estos másters consisten en, aproximadamente, entre 200 y 250 horas, que se realizan en centros de secundaria acreditados como centros formadores.

Los requerimientos de la formación inicial en Cataluña contrastan con el planteamiento que se adopta en el ámbito internacional. En los EEUU, país donde se encuentran algunos de los programas con un impacto positivo documentado, como son el *Missouri Comprehensive School Counseling Program*, el *Student Success Skills*, o el *Recognized ASCA Model Program*, la formación inicial depende del Estado en el que quieras ejercer. A pesar de ello, normalmente se requiere un máster de orientación escolar o de una disciplina relacionada en una institución de educación superior acreditada, que puede durar entre dos y tres años, y/o una certificación de un programa de preparación aprobado por el Estado. El tiempo dedicado a aplicar los conocimientos teóricos aprendidos es una de las principales diferencias entre la formación inicial en Estados Unidos y la que se requiere en Cataluña. En muchos estados norteamericanos, los másters y los cursos de preparación pueden comprender 100 horas de prácticum y unas 600 horas de experiencia clínica supervisada, lo que supone casi el triple del tiempo dedicado en Cataluña.

El refuerzo del componente práctico de la formación inicial está en línea con la necesidad expresada en algunos centros de enseñanza secundaria de Cataluña, como el Instituto Torre Roja de Viladecans, para aportar calidad y profesionalidad en la carrera docente de secundaria, sea cual sea la especialidad (aunque, obviamente, también en la de orientación educativa). Desde este centro, por ejemplo, se propone añadir otros dos cursos de formación inicial teórico-práctica al curso de máster que actualmente dura un año [35].

Mentoría

En ausencia de una formación específica que refuerce el componente práctico de la orientación, algunos centros de secundaria catalanes intentan compensarlo con un seguimiento y una tutorización del profesorado novel, para reforzar sus habilidades de observación y la práctica autónoma [35]. La mentoría es, de hecho, una estrategia eficaz para facilitar la incorporación del profesorado novel a la profesión. Algunos estudios han señalado cómo los programas de mentoría pueden tener un efecto positivo tanto en la satisfacción y la retención del profesorado como en las prácticas docentes de los profesores noveles [101]. Otros estudios se refieren específicamente a la mentoría con personas orientadoras de primer año y señalan la importancia del apoyo que se establece entre persona mentora y mentorada, que está asociado con un aumento de la eficacia percibida [102].

Siguiendo esta misma línea, se ha dirigido la incorporación de las personas orientadoras noveles en diversos lugares de Estados Unidos, desde la década de 1980 hasta la actualidad, como por ejemplo en Maine [103], Carolina del Norte [104], Georgia [105], en distritos escolares del suroeste del país [102] o en Misuri [49]. En Misuri, por ejemplo, se lleva a cabo un programa bianual de mentoría en el que una persona orientadora escolar experimentada acompaña a una novel en la implementación de un programa de orientación en su escuela, gracias a un convenio entre el *Department of Elementary & Secondary Education* de ese estado y el *Missouri Comprehensive School Counseling Program*.

Ratio favorable entre la persona orientadora y el número de estudiantes

Una ratio favorable entre el número de personas orientadoras y el número de estudiantes en la enseñanza secundaria es, junto con la reducción del tiempo dedicado a labores administrativas o de docencia, una de las demandas más recurrentes de los y las profesionales de la orientación, tanto en España [5] como en el extranjero [106]. Así, no es de extrañar, que sea también una de las condiciones de implementación que caracteriza los programas con un mayor impacto positivo en la experiencia escolar del alumnado.

Una ratio favorable orientador/a-estudiantes puede favorecer el clima escolar, aspectos de disciplina y comportamiento y la asistencia a la escuela [41], [60], [67], [107]. Además, puede aumentar la competencia técnica del estudiantado, las tasas de graduación y las tasas de finalización en programas de educación profesional y técnica [41], [67]. Finalmente, también puede favorecer la asistencia y permanencia de los estudiantes en la universidad, incluso más que la ratio profesor/a-estudiantes [108].



Una ratio favorable orientador/a-estudiantes ofrece beneficios a nivel socioacadémico a todo el alumnado, además de permitir un acceso equitativo a los servicios de orientación por parte del alumnado más vulnerable.

Además, una ratio demasiado grande afecta especialmente al acceso a los servicios de orientación por parte del alumnado más vulnerable. Los estudiantes de institutos de grandes dimensiones, con una composición social desfavorecida y una ratio orientador/a-estudiantes más elevada, son aquellos que tienen una menor probabilidad de hablar con un orientador de su experiencia escolar o de solicitar información sobre sus opciones de futuro [109]. Este acceso desigual, a su vez, afecta a la probabilidad de los estudiantes con altas expectativas académicas de estos centros socialmente complejos de obtener información para tomar decisiones [54] y, en última instancia, de acceder a la educación terciaria [61].

La pregunta necesaria en este apartado es cuál sería la ratio más adecuada para que hubiera una relación de coste-beneficio de las intervenciones de orientación y de asesoramiento.

Si echamos una ojeada al ámbito internacional, observamos que en Estados Unidos, en 2021, la ratio media de todos los Estados se situaba en 415 estudiantes por cada orientador/a [110]. En Francia, las cifras también son muy variables, aunque se estima que en algunos institutos de Francia se llegue a una persona orientadora por cada 1.200 estudiantes [111]. En muchas de las comunidades autónomas españolas, los institutos de educación secundaria presentan una ratio de una persona orientadora por cada 700 u 800 estudiantes, mientras que en Cataluña la estimación es de entre 400 y 500 estudiantes por cada persona orientadora.

Algunos estudios aconsejan, en cambio, que la ratio se sitúe significativamente por debajo, en los 250 estudiantes por cada persona orientadora (ASCA). En estudios que se han encargado de seguir escuelas de alta complejidad social, se ha visto cómo las tasas de graduación y de asistencia mejoraban en las escuelas que seguían esta recomendación [60]. En estos contextos, la ratio de 1:250 es efectivamente necesaria, pero puede llegar a no ser suficiente [62]. Vista la complejidad de estos centros, es necesario que se ajusten las ratios atendiendo a la composición social del alumnado y en función de factores socioeconómicos del entorno [62].



La evidencia muestra que la ratio recomendable para realizar intervenciones de orientación y asesoramiento beneficiosas debería ser de 250 estudiantes por persona orientadora, aunque esta puede llegar a no ser suficiente: es preciso ajustar las ratios atendiendo a la composición social del alumnado y en función de factores socioeconómicos del entorno.

Instrumentos de recogida de información y uso de los datos

Para posibilitar la combinación de intervenciones universales, dirigidas a todo el alumnado con otras más centradas en un perfil específico de estudiante, es imprescindible disponer de información sobre el alumnado, su progresión académica y su experiencia social en el instituto. La utilidad de los datos se hace evidente a la hora de diseñar acciones dirigidas al alumnado más vulnerable desde un punto de vista social y académico, ya que son imprescindibles para identificar a los estudiantes con resultados de aprendizaje bajos o dificultades relacionales o de comportamiento, formar grupos y llevar a cabo intervenciones concretas para reducir las diferencias de resultados [112] y aumentar las tasas de permanencia y de graduación [18], [113]. Asimismo, también resulta fundamental para planificar y gestionar las intervenciones, así como para evaluar su progreso y eficacia..

Disponer de datos significativos sobre el estudiantado y utilizarlos está asociado con un mejor rendimiento académico, una disminución de las tasas de suspenso y una reducción de los episodios de acoso escolar [40], [114]. El hecho de que los programas dispongan de datos también es una constante en todos los programas de orientación que contribuyen a un buen clima escolar y ayudan al alumnado a no abandonar los estudios y a continuar con su experiencia escolar tanto en la enseñanza obligatoria como en la postobligatoria.

El uso de los datos es el sello distintivo de muchos programas que ayudan a combatir el abandono escolar [16]–[18], [31], [32], [40], [49]–[53], [60], [66], entre los que se encuentra el *Recognized ASCA Model Program* (RAMP), de la Asociación Nacional de Orientadores Escolares [40], [53], el *Missouri Comprehensive School Counseling Program* [49], [60], [66] i el *Student Success Skills* [50]–[52], [64]. En todos estos programas, los datos se utilizan para evaluar el progreso y los resultados del estudiantado, y el impacto de las intervenciones, para planificarlas y gestionarlas (estado de implementación, gestión del tiempo, necesidades de formación, etc.), para evaluar el grado de inclusividad de las acciones y conocer las percepciones sobre las mismas, y para rendir cuentas a la comunidad educativa.

Por su parte, los sistemas de indicadores de detección precoz también constituyen una parte central de muchos programas de prevención del abandono y del ausentismo escolar que, aunque no son programas propiamente de orientación, sí que incorporan estrategias y acciones de orientación y de asesoramiento; este es el caso del Diplomas Now, un programa integral que prevé un currículum con contenidos de orientación

 **Disponer de datos significativos sobre el estudiantado y utilizarlos está asociado con un mejor rendimiento académico, una disminución de las tasas de suspenso y una reducción de los episodios de acoso escolar, además de contribuir a un buen clima escolar y reducir el AEP, y prolongar su experiencia educativa más allá de la enseñanza obligatoria.**

 **La recogida de datos permite evaluar el progreso y los resultados del estudiantado, su grado de inclusividad, la planificación y gestión de las intervenciones en función de su impacto, así como rendir cuentas a la comunidad educativa.**

y acciones de mentoría que está asociado con una buena progresión académica del alumnado y un aumento de las relaciones positivas en los centros [90]. También es el caso de los *Early College High Schools*, experiencia asociada con un aumento de las tasas de permanencia y de graduación, en los que se utilizan los datos para intervenir activamente y prestar asistencia adicional cuando se detectan problemas [17], [18].

En Cataluña, muchas de las experiencias que han obtenido reconocimiento por su buen trabajo en el ámbito de la orientación educativa emplean instrumentos de recogida de información que permiten la construcción de indicadores. Así, existen centros donde se utilizan datos que provienen de pruebas de orientación, tests psicométricos de personalidad y de intereses profesionales, y entrevistas individuales y familiares (Instituto Torre Roja), otros donde se aplica una batería de pruebas psicopedagógicas (cognitivas, de atención, de técnicas de estudio, de intereses y preferencias), entrevistas y sesiones de tutoría individual (Sant Ignasi, Escuela Garbí Pere Vergés de Esplugues), otras donde se hace un uso sistemático de datos para seguir las tasas de graduación, continuidad en Bachillerato y grado de satisfacción (Instituto El Castell), u otros que suministran cuestionarios de preferencias profesionales y tests de autoevaluación de intereses y capacidades (Instituto Front Marítim).

Recomendaciones para un modelo de orientación integrado

En esta sección mostramos las principales conclusiones del informe y, a modo de recomendación, relacionamos una serie de líneas de acción estratégicas para dar respuesta a dos necesidades detectadas en Cataluña¹⁴: por un lado, la de ofrecer un enfoque inclusivo del sistema educativo donde la orientación educativa se convierta en «una responsabilidad transversal y compartida entre todos aquellos que acompañan al alumno en su proceso de formación» [115]; y por otro, la de desarrollar «un modelo de orientación en Cataluña que provea de referentes y criterios para diseñar, organizar y desarrollar la acción orientadora en los centros educativos» [4].

Líneas de acción estratégica para el diseño de los programas de orientación

Las líneas de acción que proponemos son propedéuticas para promover un modelo de orientación integrado que englobe las dimensiones académica, socioemocional y profesional del alumnado, que esté organizado según medidas y apoyos de atención de diferentes intensidades, que se integre en el contexto escolar o formativo ordinario y se base en el trabajo coordinado entre los centros educativos, las familias, los entes municipales y otros servicios territoriales.

La orientación va más allá de la escuela: Alianzas, trabajo en red y orientación comunitaria

Una de las principales conclusiones derivadas de la revisión de experiencias catalanas y de todas partes es que las medidas de orientación, apoyo y acompañamiento que establecen alianzas con otros ámbitos y actores que intervienen en los aprendizajes del alumnado, como el entorno local y el ámbito familiar, contribuyen a prevenir el abandono escolar prematuro. En este trabajo en red, es especialmente necesaria la colaboración con las familias, que son uno de los pilares de muchas de las experiencias de orientación relevantes de todas partes.

¹⁴ Estas recomendaciones se derivan principalmente de los estudios consultados y de las principales experiencias del ámbito internacional y nacional revisadas y relacionadas en este informe, así como de las propuestas aportadas en el seminario «¿Qué se puede hacer desde el ámbito local para liderar una estrategia de orientación educativa efectiva?», en el que una treintena de expertos y profesionales del ámbito de la orientación educativa participó activamente.

Líneas de acción estratégicas

1. Crear estructuras interdisciplinarias a nivel territorial, o reforzar las existentes, lideradas por instituciones públicas, que coordinen las acciones en materia de orientación educativa y doten los centros educativos y los servicios de orientación territoriales de protocolos, metodologías, herramientas y recursos. Derivado de esta coordinación, garantizar una ventanilla única que facilite las consultas y las gestiones por parte de las personas usuarias.
2. Reforzar la red de profesionales involucrados en la acción orientadora, que pueden tener un rol más o menos central según el perfil y la tipología de necesidad. Esta red debe cubrir a agentes de los centros y de los servicios educativos (dirección, equipo docente y personas tutoras, personas orientadoras de secundaria y de los Puntos de Información y Dinamización en los Centros de Educación Secundaria, técnicos y técnicas de integración social, servicios educativos y equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica, inspección, etc.), pero también del territorio (SOAC, personal técnico de las administraciones locales, educadores y educadoras sociales, servicios territoriales de orientación, puntos de información juvenil, entidades culturales, deportivas y de ocio, empresas, etc.).
3. Abrir las puertas de los centros educativos para que se creen sinergias tanto con agentes municipales que se ocupan de orientación educativa y laboral, como con otros servicios de ámbito territorial. En aquellos municipios donde se ofrece, dar prioridad a la colaboración y el trabajo conjunto con el Servicio de Orientación de Ámbito Comunitario, que se dirige a dar apoyo y complementar las medidas y acciones de orientación de los centros educativos utilizando los recursos del entorno.
4. Promover la colaboración de los centros educativos con su entorno, dotándolos de un nuevo perfil profesional (o capacitar a alguna figura profesional existente) que se encargue de la gestión de las relaciones con las familias, agentes del entorno profesional (empresas, organismos públicos, tercer sector, etc.), centros de formación superior (universidades, centros de FP, etc.) y otras instituciones. Esto es necesario para orientar y asesorar a todo el alumnado e imprescindible para trabajar con el estudiantado con necesidades de apoyo adicional e intensivo.

La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado

Las prácticas de orientación que ayudan a las personas jóvenes a tomar mejores decisiones y que tienen un impacto positivo en el rendimiento académico y en las tasas de graduación en la secundaria, adoptan miradas «ecológicas» que se dirigen al rendimiento académico y la continuidad satisfactoria de los estudios, así como también se ocupan de otros aspectos que intervienen en él. Esto es especialmente necesario en entornos con una alta presencia de estudiantes de grupos sociales desaventajados, donde es preciso reforzar el rendimiento académico y las expectativas de niños, niñas y jóvenes. Las principales dimensiones que se incluyen en este planteamiento integral son la orientación académica, la orientación profesional y la orientación personal, social y emocional.

Líneas de acción estratégicas para el desarrollo de la orientación académica

1. Adoptar un enfoque de altas expectativas de aprendizaje, donde la orientación no solo se ocupe de las competencias sociales y de gestión autónoma, sino que ponga también el énfasis en el desarrollo de las competencias cognitivas.
2. Combinar acciones individualizadas de orientación académica con actividades llevadas a cabo en grupo pequeño. El refuerzo de las estrategias de trabajo individualizadas es especialmente necesario en las escuelas públicas, donde son menos comunes.
3. Reforzar el carácter orientador del currículum, vinculando las acciones de orientación con los contenidos impartidos en clase.

Líneas de acción estratégicas para el desarrollo de la orientación profesional

1. Garantizar el alineamiento de los contenidos, los planes y los itinerarios formativos que se construyan respecto a las expectativas de los chicos y de las chicas. Velar por que el estudiantado esté bien informado sobre los requerimientos de formación que comportan sus expectativas laborales y reforzar las actitudes y las expectativas hacia el futuro profesional.
2. Impartir programas de orientación prelaboral de forma exhaustiva y continuada, implicando al estudiantado en todas las actividades dirigidas a tomar decisiones informadas y que se adapte a las diferentes etapas educativas, empezando por la educación primaria, y se prepare para afrontar las transiciones.
3. En los itinerarios profesionalizadores de la secundaria postobligatoria, integrar la formación académica, la educación técnica, el aprendizaje en el lugar de trabajo y acciones de apoyo para guiar y enriquecer las perspectivas de carrera académica y/o profesional.

4. En los itinerarios de carácter académico de la secundaria postobligatoria, integrar la orientación profesional con el contenido y las actividades curriculares, combinando por ejemplo asignaturas de secundaria y universitarias.

Líneas de acción estratégicas para el desarrollo de la orientación personal, social y emocional

1. Implementar, de forma prioritaria, programas y actividades de orientación de carácter preventivo, donde se incluya transversalmente la dimensión personal y socioemocional de la orientación y se trabajen las normas sociales que regulan la vida cotidiana de los centros para favorecer un clima de altas expectativas, las relaciones positivas y el sentimiento de conexión y pertenencia al centro.
2. Llevar a cabo acciones de mentoría, por parte de un referente positivo, dirigidas al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y de comportamiento. Se trata de programas en los que se realiza un acompañamiento afectivo y emocional para trabajar la experiencia académica y la confianza en las propias habilidades y capacidades. Se basan en el trabajo en red con el personal del centro y con agentes y entidades de la comunidad, en el que es fundamental la implicación de las familias del alumnado.
3. Combinar las acciones de orientación de carácter preventivo con servicios de respuesta que dirijan competencias sociales clave del alumnado –autoconocimiento y confianza–, para la mejora del clima y del bienestar social de los centros. Se trata de programas que combinan la detección y el diagnóstico de situaciones potencialmente problemáticas (comportamientos críticos, acoso, etc.), intervenciones focalizadas y estrategias eficaces, como la participación activa de las familias.

La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas

Otra conclusión relevante de este informe es que un sistema organizado según diferentes intensidades es un buen marco para dar respuesta de una manera efectiva y eficiente al estudiantado en riesgo de abandono: los programas sistemáticos, continuados y sostenidos en el tiempo, que prevén y combinan múltiples medidas y apoyos, son los que favorecen la asistencia y la reducción de las tasas de abandono escolar.

La propuesta-paraguas, por lo tanto, es ajustar la orientación de acuerdo con las necesidades sociales, emocionales y de aprendizaje del alumnado, hecho que, en la práctica, deriva en diseños organizados según medidas y acciones de diferentes intensidades. Partiendo de un modelo prevalente que prevea acciones dirigidas a todo el alumnado y que se desarrolle

durante toda la escolarización, la orientación también debe prever acciones específicamente dirigidas a identificar y ayudar al alumnado con mayores dificultades relacionales y de aprendizaje. Las líneas estratégicas se proponen según los tres niveles de intensidad de la orientación educativa: medidas y acciones universales, adicionales e intensivas.

Líneas de acción estratégicas

1. Dar prioridad, invirtiendo esfuerzos y recursos, a la implementación de medidas y apoyos de tipo universal, que comprenden acciones, prácticas y estrategias de carácter preventivo y proactivo. Concretamente, hablamos de actividades a nivel de centro y de acciones y de contenidos de orientación académica y profesional integrados en la oferta curricular, que cubren y combinan competencias cognitivas, metacognitivas y sociales.
2. Diseñar una amplia batería de medidas de orientación de tipo adicional, en forma de servicios de respuesta educativa, para cubrir las necesidades específicas de orientación académica, profesional y social de los estudiantes con riesgo de abandono. La diversidad de medidas debe responder a la diversidad de perfiles: intervenciones con grupos pequeños de estudiantes con bajo rendimiento académico para fomentar las técnicas de estudio, el empleo del tiempo y la persistencia en el estudio, o bien para trabajar la motivación y la relación con el alumnado y sus familias, intervenciones de orientación grupales y acciones de mentoría para reforzar la competencia lingüística, grupos de tutoría para mejorar la vivencia en el aula y en la escuela de estudiantes recién llegados, materias optativas de apoyo personal y académico, y programas específicos de orientación profesional dirigidos a los colectivos más vulnerables, como los planes de estudio que incluyen talleres formativos profesionalizadores fuera del centro educativo.
3. Diseñar una batería de intervenciones de tipo intensivo para el alumnado con necesidades críticas de apoyo educativo que no ha respondido positivamente, o no del todo, a las medidas y apoyos de carácter universal y adicional. En este caso, no solo hablamos de acciones de orientación intensivas dentro del contexto escolar, tal como las planificaciones académicas individuales o los cursos individualizados basados en competencias, sino también de acciones que trascienden las paredes de la escuela, como son planes de ausentismo y las acciones de mentoría centradas en la resolución de problemas (mediación y habilidades sociales), el apoyo académico (asistencia en el hogar, gestión del tiempo y tutorías) y las actividades recreativas y de servicio en el barrio.

La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas

Los programas de orientación comprensivos que tienen una perspectiva continuada y longitudinal y que gestionan las transiciones desde las etapas de educación infantil y primaria hasta la postobligatoria, favorecen las competencias académicas y las tasas de asistencia, así como las dimensiones metacognitivas, relacionales y relativas al comportamiento. La orientación en las primeras etapas es primordial para garantizar la vinculación del alumnado a la escuela, activar la curiosidad sobre las propias aspiraciones y reforzar el deseo para seguir estudiando más allá de la enseñanza obligatoria. Una intervención temprana también es necesaria para evitar que las expectativas sociales y laborales se vean limitadas por condicionantes sociales de género, estatus socioeconómico u origen extranjero.

Líneas de acción estratégicas

1. Llevar a cabo programas y acciones de orientación comprensivos desde las etapas de educación infantil y primaria y garantizar la continuidad entre etapas y niveles, aprovechando la estructura integrada de los institutos escuela o, en el caso de centros separados, reforzando la coordinación entre los centros de educación primaria y los institutos de educación secundaria. En esta perspectiva longitudinal, hay que enfatizar en el acompañamiento durante las transiciones (etapa 0-3, traspaso entre primaria y secundaria y transición hacia la postobligatoria).
2. Implicar a las familias en los procesos de orientación llevados a cabo en las diferentes etapas, especialmente en las etapas tempranas y en todos los años de secundaria obligatoria, para preparar la transición hacia la postobligatoria.
3. Dotar las escuelas de primaria de profesionales de la orientación y/o reforzar las competencias del profesorado de todas las etapas educativas en materia de orientación, definiendo específicamente su rol y sus funciones.

Prioridades sobre las condiciones de implementación de los programas de orientación

El éxito de las líneas de acción estratégicas propuestas para vestir un modelo de orientación integrado en Cataluña dependerá de una serie de condiciones mínimas de implementación. Estas condiciones se derivan de la revisión realizada de experiencias y de estudios sobre su impacto positivo en las dimensiones académicas, profesionales y sociales del alumnado.

Formación inicial y desarrollo profesional

1. Aumentar el tiempo de formación inicial práctica supervisada para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en la especialidad de Orientación Educativa del Máster de Formación del Profesorado, o bien en el Máster de Psicopedagogía.
2. Facilitar la incorporación de profesionales de la orientación educativa en su lugar de trabajo a través de un plan de mentoría bianual. Este proceso de inducción profesional consistiría en el acompañamiento, por parte de una persona orientadora experimentada, en la implementación de actividades y acciones de orientación educativa, y tendría el objetivo fundamental de reforzar las habilidades de observación y la práctica autónoma, mejorar la acción orientadora, y favorecer la satisfacción y la retención de las personas profesionales de la orientación.
3. Mejorar la formación inicial, en materia de orientación y acompañamiento al alumnado, de los maestros y las maestras de educación infantil y primaria, y del profesorado de secundaria.

Ratio favorable entre la persona orientadora y el número de estudiantes

1. Establecer una ratio máxima media de unos 250 estudiantes por persona orientadora para mejorar la respuesta a las necesidades de apoyo y asesoramiento, garantizar una atención personalizada y eliminar los obstáculos de acceso a información relevante para la toma de decisiones.
2. Ajustar a la baja las ratios de estudiantes por persona orientadora, atendiendo a la composición social del alumnado y según factores socioeconómicos del entorno. Esta medida es especialmente necesaria para superar las desigualdades existentes en el acceso a la información que afectan al alumnado socialmente vulnerable.

3. Combinar la reducción de las ratios con el apoyo de las acciones de mentoría para garantizar el seguimiento y el acompañamiento individualizado de los casos con necesidades críticas de apoyo educativo.

Instrumentos de recogida de información y uso de los datos

El uso de datos, significativos y actualizados, sobre los estudiantes permiten la correcta implementación de los programas y de las acciones de orientación. Concretamente, permiten la identificación de los casos en riesgo de abandono escolar, el diseño, la planificación y la gestión de las acciones de orientación, una intervención temprana con el alumnado con necesidades de apoyo adicional e intensiva, el monitoreo del progreso y de los resultados del estudiantado y la evaluación del impacto de las intervenciones. Para disponer de datos y sistemas de indicadores que sean útiles para la acción orientadora sería necesario llevar a cabo las siguientes acciones básicas:

1. Facilitar el acceso a los datos administrativos sobre el alumnado (registro del alumnado, estudios de cohorte en base al RALC, Servicio de Ocupación de Cataluña, etc.) y promover un uso responsable y territorialmente coordinado entre municipios, centros educativos, centros de formación y otras instituciones, para diseñar, planificar y gestionar las acciones de orientación educativa. Esto implica la eliminación de los obstáculos para que los municipios puedan acceder, en igualdad de condiciones, a todos los datos que permitan hacer una diagnosis cuidadosa de los perfiles de vulnerabilidad social.
2. Diseñar y dotar los centros educativos de instrumentos que permitan recoger diferentes informaciones —además de los datos de Fuentes administrativas— sobre el perfil social y académico del alumnado. Nos referimos a pruebas de orientación, entrevistas individuales y familiares, tests de autoevaluación, tests psicométricos de personalidad y pruebas psicopedagógicas (cognitivas, de atención, de técnicas de estudio, de intereses y de preferencias profesionales).
3. Elaborar bases de datos que centralicen diferentes fuentes de datos y generar sistemas de indicadores que permitan, a los centros educativos y a los servicios de orientación del territorio, identificar y trazar los perfiles de vulnerabilidad y sus trayectorias.
4. Proveer formación a los centros educativos y a los servicios de orientación del territorio, tanto para diseñar y utilizar los instrumentos de recogida de información, como para interpretar y utilizar las bases de datos y los sistemas de indicadores.

Relación de experiencias internacionales y nacionales de orientación educativa

En este apartado relacionamos todas las experiencias, tanto internacionales como nacionales, que han alimentado este informe. El listado se estructura según los apartados que han articulado el informe, relativos al diseño y a la implementación de los programas de orientación y a las condiciones que posibilitan una buena implementación.

Diseño e implementación de los programas de orientación y de asesoramiento

La orientación va más allá de la escuela: alianzas, trabajo en red y orientación comunitaria

Experiencias internacionales:

- Programa *Bridges to High School Program (Bridges/Puentes)*, Estados Unidos. [1]
- Programa *Check and Connect*, Estados Unidos. [2]–[5]
- Programa *Families and Schools Together (FAST)*, Estados Unidos, Reino Unido y otros países de todo el mundo. [6]
- Experiencias en el marco del modelo Ciudades Orientadoras, diversos países [7]: <https://www.guidingcities.eu/ca/>
- Experiencias metropolitanas con Mención de Ciudad Orientadora: <https://www.educaweb.cat/premis/mencio-ciutat-orientadora/>
 - Bolonia (Italia)
 - Sheffield (Reino Unido)
 - Berna (Suiza)
 - Göteborg (Suecia)
- Programa *Obiettivo Orientamento Piemonte*, en el marco del Sistema Regionale di Orientamento (sistema integrado de servicios, recursos y actividades de orientación de alcance regional), Italia [8]: : <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/fondi-progetti-europei/fondo-sociale-europeo-fse/obiettivo-orientamento-piemonte/obiettivo-orientamento-piemonte>

Experiencias nacionales:

- Modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans) [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf
- Proyecto de vida en continua revisión de la escuela Garbí Pere Vergés (Esplugues de Llobregat): https://www.educaweb.cat/premis/proyectos/uploads/pdf/2015_013.pdf
- Programa Ítaca del Colegio Ágora (Madrid): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_026.pdf
- Jornadas de sensibilización laboral y empresarial del IES Rey Pelayo (Cangas de Onís, Asturias): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2014_009.pdf
- Programa de orientación académica y profesional «Jo de gran vull ser!» de la Asociación abz, el puente entre la escuela y el mundo profesional (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2012_029.pdf
- Servicio de Orientación de Ámbito Comunitario (SOAC), Generalitat de Catalunya (ámbito municipal): [10]: https://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/
- Servicio de Orientación Plan Joven (SOPJ) del Consorcio de Educación de Barcelona (Barcelona): https://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/servei_orientacio/que_es_el_servei_orientacio
- Oficinas jóvenes, Generalitat de Catalunya (ámbito comarcal) [11]: <https://jovecat.gencat.cat/ca/orfes/xnej/>
- Ciudades con Mención de Ciudad Orientadora: <https://www.educaweb.cat/premis/mencio-ciutat-orientadora/>
 - Terrassa (Cataluña)
 - Sabadell (Cataluña)
 - Badia del Vallès (Cataluña)

La orientación se lleva a cabo en todas las etapas educativas: desde la educación infantil a la secundaria postobligatoria

Experiencias internacionales:

- Programa *Missouri Comprehensive School Counseling Program*, Estados Unidos. [12]
- Programa *Student Success Skills*, Estados Unidos. [13]–[16].
- Programa *Recognized ASCA Model Program (RAMP)*, Estados Unidos. [17], [18]

Experiencias nacionales:

- Modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans) [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf
- Programa de orientación académica y profesional de los Jesuitas Sarrià-Sant Ignasi (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2012_020.pdf
- Plan de Orientación Secundaria de la Escuela Manyanet les Corts (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_015.pdf
- Programa Ítaca del Colegio Ágora (Madrid): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_026.pdf
- Programa de orientación en el Instituto El Castell (Esparreguera) [19], [20]: https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_014.pdf
- Programa de orientación personal, académica y profesional en 4º de la ESO, Instituto Front Marítim (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2020_027.pdf
- Programa Planifico mi futuro, orientación académica y profesional en 4º de la ESO, Instituto l'Estatut (Rubí): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2014_002.pdf
- Jornadas de sensibilización laboral y empresarial del IES Rey Pelayo (Cangas de Onís, Asturias): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2014_009.pdf
- Servicio de Orientación Plan Joven (SOPJ) del Consorcio de Educación de Barcelona (Barcelona): https://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/servei_orientacio/que_es_el_servei_orientacio

La orientación se ocupa de todas las dimensiones del alumnado

Orientación académica

Experiencias internacionales:

- Programa *Early College High Schools*, Estados Unidos. [21], [22]
- Programa *Student Success Skills*, Estados Unidos. [13]–[16].
- Programa *Missouri Comprehensive School Counseling Program*, Estados Unidos. [12], [23], [24]
- Programa *Recognized ASCA Model Program (RAMP)*, Estados Unidos. [17], [18]

Experiencias nacionales:

- Modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans) [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf
- Programa de orientación académica y profesional de los Jesuitas Sarrià-Sant Ignasi (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2012_020.pdf
- Programa de orientación en el Instituto El Castell (Esparreguera) [19]: https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_014.pdf
- Pla de Orientación Secundaria de la Escuela Manyanet les Corts (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_015.pdf

Orientación profesional

Experiencias internacionales:

- Programa *Recognized ASCA Model Program (RAMP)*, Estados Unidos. [17], [18]
- Programa *Operation Occupation: a college and career readiness (CCR) unit*, Estados Unidos. [25]
- Programa *Connecticut Comprehensive School Counseling Program*, Estados Unidos. [26]
- Programa *Early College High Schools*, Estados Unidos. [21], [22]
- Programa *Linked Learning*, Estados Unidos. [27], [28]

Experiencias nacionales:

- Programa de orientación académica y profesional de Jesuitas Sarrià-Sant Ignasi (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2012_020.pdf
- Proyecto de vida en continua revisión de la escuela Garbí Pere Vergés (Esplugues de Llobregat): https://www.educaweb.cat/premis/projectes/uploads/pdf/2015_013.pdf
- Programa Ítaca del Colegio Ágora (Madrid): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_026.pdf
- Jornadas de sensibilización laboral y empresarial del IES Rey Pelayo (Cangas de Onís, Asturias): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2014_009.pdf
- Programa de orientación académica y profesional «Jo de gran vull ser!» de la Asociación abz, el puente entre la escuela y el mundo profesional (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2012_029.pdf
- Programa de mentoría y voluntariado corporativo Coach de la Fundación Exit (Barcelona): <https://fundacionexit.org/projecte-coach/?lang=ca>
- Modalidad «Oficio compartido» del Programa Enginy del Consorcio de Educación de Barcelona (Barcelona): https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_convocatoria_unificada_programes/2021_2022/I0101_Enginy_DESCRIPTIVA_2021_2022.pdf
- Programas de diversificación curricular de estancias formativas en la empresa/entidad, Servicios Territoriales del Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya) y Consorcio de Educación de Barcelona (Barcelona): <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/mesures-i-suports/addicionals/programes-de-diversificacio-curricular/>

Orientación personal, social y emocional

Experiencias internacionales:

- Intervención de orientación en el aula *“I Know I Can: Persevering to Success” (intervention on student self-efficacy development)*, Estados Unidos. [29]
- Campaña *Recognize* para evitar la difusión de rumores en la escuela, Estados Unidos. [30]
- Programa *School-wide Positive Behavioral Support (SWPBS)*, Estados Unidos. [31]
- Programa *Rhode Island Comprehensive School Counseling Program*, Estados Unidos. [32]
- Programa *Student Success Skills*, Estados Unidos. [13]–[16].

- Programa Check and Connect, Estados Unidos. [2]–[5]
- Programa de prevención del suicidio basado en el diagnóstico y el acompañamiento en el aula *Depression Screening Program*, Estados Unidos. [33]
- Programa de prevención y de intervención en casos de acoso STAC («Stealing the show», «Turning it over», «Accompanying others» and «Coaching compassion»), Estados Unidos. [34], [35].
- Programa de prevención y de intervención en casos de acoso KiVa, Finlandia y otros países. [36]–[39]

Experiencias nacionales:

- Modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans) [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf
- Programa de orientación en el Instituto El Castell (Esparreguera) [19], [20]: https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_014.pdf
- Programa de mentoría social Rossinyol de la Universidad de Girona, Girona [40], [41]: <https://www.projecterossinyol.org/>
- Programa de mentoría social Modum de la asociación Educativa Integral del Raval, Barcelona [42]: <https://www.aeiraval.org/>
- Programa de mentoría social Impulsa Mentoría de la Fundación Impulsa, Barcelona [43]: <https://www.fundacioimpulsa.org/impulsa-mentoría/>
- Programa de mentoría y voluntariado corporativo Coach de la Fundación Exit (Barcelona): <https://fundacionexit.org/projecte-coach/?lang=ca>

La orientación se dirige a todo el alumnado y prevé estrategias personalizadas

Medidas y apoyos de orientación de carácter universal

Experiencias internacionales:

- Programa Diplomas Now, Estados Unidos. [44]
- Programa *Student Success Skills*, Estados Unidos. [13]–[16].
- Figura del *Careers Leader*, Inglaterra, Reino Unido: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/664319/Careers_strategy.pdf

Experiencias nacionales:

- Modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans) [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf
- Programa de orientación en el Instituto El Castell (Esparreguera) [19], [20]: https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_014.pdf
- Proyecto de vida en continua revisión de la escuela Garbí Pere Vergés (Esplugues de Llobregat): https://www.educaweb.cat/premis/projectes/uploads/pdf/2015_013.pdf
- Programa Xcelence-Escuelas Que Inspiran de la Fundación Bertelsmann (Barcelona) y Empieza Por Educar (Madrid): <https://www.fundacionbertelsmann.org/xcelence/proyecto-xcelence-escuelas-que-inspiran/>

Medidas y apoyos de orientación de carácter adicional

Experiencias internacionales:

- Intervención grupal psicopedagógica en el marco del modelo de la ASCA, Estados Unidos. [45]
- Intervención grupal de orientación con estudiantes con bajo rendimiento académico basada en el modelo AOM (*Achievement Orientation Model*), Estados Unidos. [46]
- Intervención grupal de orientación con estudiantes de habla hispana en el marco del programa *Student Success Skills*, Estados Unidos. [16]
- Intervención grupal de orientación basada en el modelo ASE (*Achieving Success Everyday*) con estudiantes que están aprendiendo inglés en el primer ciclo de la educación secundaria, Estados Unidos. [47]

Experiencias nacionales:

- Programa de orientación en el Instituto El Castell (Esparreguera) [19], [20]: https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_014.pdf
- Modalidad «Oficio compartido» del Programa Enginy del Consorcio de Educación de Barcelona (Barcelona): https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_convocatoria_unificada_programes/2021_2022/I0101_Enginy_DESCRIPTIVA_2021_2022.pdf
- Programa de mentoría social Rossinyol de la Universidad de Girona, Girona [40], [41]: <https://www.projecterossinyol.org/>

Medidas y apoyos de orientación de carácter intensivo

Experiencias internacionales:

- Programa *Big Brothers Big Sisters*, Estados Unidos y otros países de todo el mundo. [48]
- Programa *Check and Connect*, Estados Unidos. [2]-[5]
- Programa *Horizon High Schools*, Estados Unidos. [49], [50]
- Programa ALAS (*Achievement for Latinos through Academic Success*), Estados Unidos [51]

Experiencias nacionales:

- Acciones de orientación en el marco del Apoyo intensivo escolarización inclusiva (SIEI), el Aula integral de apoyo (AIS) y Apoyos intensivos a la audición y lenguaje (SIAL) del Departamento de Educación (Generalitat de Cataluña): <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/mesures-i-suports/intensius/>
- Programa de mentoría social Modum de la Asociación Educativa Integral del Raval, Barcelona [42]: <https://www.aeiraval.org/>

Condiciones de implementación de los programas

Perfil de los orientadores: formación inicial y desarrollo profesional

Experiencias internacionales:

- Programa de mentoría de las personas orientadoras noveles en el marco de un convenio entre el *Missouri Comprehensive School Counseling Program* i el *Department of Elementary & Secondary Education* del estado de Misuri, Estados Unidos. [12], [23], [24]
- Experiencias de mentoría de las personas orientadoras noveles en diversos estados de Estados Unidos: Maine [52], Carolina del Norte [53], Georgia [54] y en distritos escolares del suroeste del país [55].

Experiencias nacionales:

- Mentoría del profesorado novel en el marco del modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf)

Instrumentos de recogida de información y uso de los datos

Experiencias internacionales:

- Programa *Recognized ASCA Model Program* (RAMP), Estados Unidos. [17], [18]
- Programa *Check and Connect*, Estados Unidos. [2]-[5]
- Programa *Missouri Comprehensive School Counseling Program*, Estados Unidos. [12], [23], [24]
- Programa *Student Success Skills*, Estados Unidos. [13]-[16].
- Programa *Diplomas Now*, Estados Unidos. [44]
- Programa *Early College High Schools*, Estados Unidos. [21], [22]
- Programa de prevención del suicidio, basado en el diagnóstico y el acompañamiento en el aula *Depression Screening Program*, Estados Unidos. [33]

- Programa de prevención y de intervención en casos de acoso STAC (*Stealing the show, Turning it over, Accompanying others and Coaching compassion*), Estados Unidos [34], [35].
- Programa de prevención y de intervención en casos de acoso *KiVa*, Finlandia y otros países [36]–[39]

Experiencias nacionales:

- Modelo orientador de inclusión del Instituto Torre Roja (Viladecans) [9]: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2012/premios_2012_3B.pdf
- Programa de orientación académica y profesional de los Jesuitas Sarrià-Sant Ignasi (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2012_020.pdf
- Proyecto de vida en continua revisión de la escuela Garbí Pere Vergés (Esplugues de Llobregat): https://www.educaweb.cat/premis/projectes/uploads/pdf/2015_013.pdf
- Programa de orientación en el Instituto El Castell (Esparreguera) [19], [20]: https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2013_014.pdf
- Programa de orientación personal, académica y profesional en 4º de la ESO, el Instituto Front Marítim (Barcelona): https://www.educaweb.com/premios/proyectos/uploads/pdf/2020_027.pdf

Referencias

- [1] P. Musset and L. M. Kureková, "Working it out: Career guidance and employer engagement," *OECD Education Working Papers*, n.º. 175, p. 93, 2018.
- [2] Q. Capsada, "Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar," in *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022*, A. Tarabini, Ed. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2022, pp. 426–462.
- [3] M. Oliveras, J. L. Segú, and S. Amblàs, *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. L'orientació, un repte de país*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2018. [en línia]. Disponible en: https://www.mendeley.com/catalogue/12f9afbe-8123-3634-8f8e-9988b117d588/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.4&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7B468dce65-9e27-4cec-bb6c-fc50412b7c15%7D
- [4] M. Martínez and L. Arnau, *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. 2015.
- [5] COPOE, "Informe: Orientación en las Comunidades Autónomas," 2020.
- [6] IVALUA, "Anàlisi d'experiències internacionals de les principals Actuacions dels Plans Educatius d'Entorn 0-20," Barcelona, 2020.
- [7] M. Martínez and C. Pinya Salomó, "Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació," *Quaderns d'avaluació*, no. 24. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Barcelona, pp. 0018–0043, 2013.
- [8] P. Botnariuc, D. Goia, L. Căpița, and M. Iacob, "Preventing ESL through Career Guidance. Study of best practices." Institute of Education Sciences, Romania, 2016. [En línia]. Disponible en: <http://www.guidingcities.eu/wp-content/uploads/2016/07/Study-on-Good-practices.pdf>
- [9] S. Escapa and A. Julià, "Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes?," 2018. [En línia]. Disponible en: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_12_assessoramentalumnes.pdf
- [10] G. Ferrer-Esteban, "Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament?," *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa.*, no. 15. Fundació Jaume Bofill i Ivalua, p. 30, 2019. [En línia]. Disponible en: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/w/3/6/6/i/1/t/r/u/que_funciona_15_diversificaciocurricular251119.pdf
- [11] S. C. Whiston, T. L. Sexton, and D. L. Lasoff, "Career-Intervention Outcome: A Replication and Extension of Oliver and Spokane (1988)," *J Couns Psychol*, vol. 45, n.º. 2, pp. 150–165, 1998, doi: 10.1037/0022-0167.45.2.150.
- [12] L. W. Oliver and A. R. Spokane, "Career-Intervention Outcome: What Contributes to Client Gain?," *J Couns Psychol*, vol. 35, n.º. 4, pp. 447–462, 1988, doi: 10.1037/0022-0167.35.4.447.
- [13] S. Whiston, W. Tai, D. Rahardja, and K. Eder, "School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions," 2011. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x.
- [14] M. J. Hoag and G. M. Burlingame, "Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: a meta-analytic review.," *J Clin Child Psychol*, vol. 26, n.º. 3, pp. 234–246, 1997, doi: 10.1207/s15374424jccp2603_2.
- [15] S. M. Prout and H. T. Prout, "A Meta-Analysis of School-Based Studies of Counseling and Psychotherapy: An Update," *J Sch Psychol*, vol. 36, n.º. 2, pp. 121–136, 1998, doi: 10.1016/S0022-4405(98)00007-7.
- [16] M. F. Sinclair, S. L. Christenson, and M. L. Thurlow, "Promoting School Completion of Urban Secondary Youth with Emotional or Behavioral Disabilities," *Except Child*, vol. 71, n.º. 4, pp. 465–482, Jul. 2005, doi: 10.1177/001440290507100405.

- [17] A. Berger et al., "Early College, Early Success: Early College High School Initiative Impact Study," no. September. American Institutes for Research, pp. 1–121, 2013. [En línea]. Disponible en: https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/ECHSI_Impact_Study_Report_Final1_0.pdf
- [18] J. A. Edmunds et al., "Smoothing the Transition to Postsecondary Education: The Impact of the Early College Model," *J Res Educ Eff*, vol. 10, n.º. 2, pp. 297–325, 2017, doi: 10.1080/19345747.2016.1191574.
- [19] G. Luna and M. Fowler, "Evaluation of achieving a college education plus: A credit-based transition program," *Community Coll J Res Pract*, vol. 35, n.º. 9, pp. 673–688, 2011, doi: 10.1080/10668920903527050.
- [20] M. Dynarski, P. Gleason, A. Rangarajan, and R. Wood, *Impacts of dropout prevention programs: Final report*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc. (Boston JFY High School and University High), 1998. [En línea]. Disponible en: <papers3://publication/uuid/51298D7E-6E92-4760-A39C-BD7DC096CC6F>
- [21] N. A. Gonzales, J. J. Wong, R. B. Toomey, R. Millsap, L. E. Dumka, and A. M. Mauricio, "School Engagement Mediates Long-Term Prevention Effects for Mexican American Adolescents," *Prevention Science*, vol. 15, n.º. 6, pp. 929–939, 2014, doi: 10.1007/s11121-013-0454-y.
- [22] V. L. Johnson, P. Simon, and E. Y. Mun, "A peer-led high school transition program increases graduation rates among Latino males," *Journal of Educational Research*, vol. 107, n.º. 3, pp. 186–196, 2014, doi: 10.1080/00220671.2013.788991.
- [23] R. C. Neild, C. Boccanfuso, and V. Byrnes, "Academic Impacts of Career and Technical Schools," *Career and Technical Education Research*, vol. 40, n.º. 1, pp. 28–47, 2015, doi: 10.5328/cter40.1.28.
- [24] M. Warner et al., "Taking Stock of the California Linked Learning District Initiative. Sixth-Year Evaluation Report." SRI International, Menlo Park, CA, p. 133 pgs, 2015. [En línea]. Disponible en: <https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/yr6linkedlearningevalreportdec2015.pdf>
- [25] D. Anderson-Butcher, H. A. Lawson, A. Iachini, P. Flaspohler, J. Bean, and R. Wade-Mdivanian, "Emergent evidence in support of a community collaboration model for school improvement," *Child Sch*, vol. 32, n.º. 3, pp. 160–171, 2010, doi: 10.1093/cs/32.3.160.
- [26] N. Axford et al., "How Can Schools Support Parents' Engagement in Their Children's Learning? Evidence from Research and Practice." Education Endowment Foundation, London, pp. 1–212, 2019. [En línea]. Disponible en: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/parental-engagement/>
- [27] J. Bryan and L. Henry, "A model for building school-family-community partnerships: Principles and process," *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n.º. 4, pp. 408–420, 2012, doi: 10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x.
- [28] L. Wood, E. Bauman, Z. Rudo, and V. Dimock, "How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform," no. February. Nellie Mae Education Foundation, Quincy, MA, pp. 1–24, 2017. [En línea]. Disponible en: <https://uj9a82.p3cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2021/12/Final-Report-Family-Engagement-AIR-1.pdf>
- [29] M. M. Kirby and M. F. DiPaola, "Academic optimism and community engagement in urban schools," *Journal of Educational Administration*, vol. 49, n.º. 5, pp. 542–562, 2011, doi: 10.1108/09578231111159539.
- [30] C. Dimmitt and J. Carey, "Using the ASCA National Model ® to Facilitate School Transitions," *Professional School Counseling*, vol. 10, n.º. 3, pp. 227–232, 2007, doi: 10.5330/prsc.10.3.q0g7108523603342.
- [31] B. R. Maynard, E. K. Kjellstrand, and A. M. Thompson, "Effects of Check and Connect on Attendance, Behavior, and Academics: A Randomized Effectiveness Trial," *Res Soc Work Pract*, vol. 24, n.º. 3, pp. 296–309, 2014, doi: 10.1177/1049731513497804.

- [32] What Works Clearinghouse, "Check & Connect (Dropout Prevention)," WWC Intervention Report, Institute of Education Sciences, 2015. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_checkconnect_050515.pdf
- [33] E. S. Amatea, I. A. Thompson, L. Rankin-Clemons, and M. L. Ettinger, "Becoming partners: A school-based group intervention for families of young children who are disruptive," *Journal of School Counseling*, vol. 8, n.º. 36, p. n. 36, 2010, [En línea]. Disponible en: <https://jsc.montana.edu/articles/v8n36.pdf>
- [34] P. Lord *et al.*, "Families and Schools Together (FAST): Evaluation report and executive summary," 2018. [En línea]. Disponible en: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15144/pdf/fast_evaluation.pdf
- [35] M. Merino Valencia, "L'orientació educativa, eix vertebrador del PEC de l'Institut Torre Roja (Viladecans)," *Ambits de psicopedagogia i orientació*, vol. 52, n.º. 52, pp. 71-78, 2020, [En línea]. Disponible en: <http://ambitsaaf.cat/article/view/2117>
- [36] Departament de Treball Afers Socials i Famílies, "Catàleg de serveis. Xarxa Nacional d'Emancipació Juvenil." Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2020. [En línea]. Disponible en: https://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_recurs/documentacio/arxiu/cataleg-serveis-XNEJ.pdf
- [37] G. Català, M. Balañá, M. Alegre, and M. Peraire, "Jo de gran vull ser! Programa d'orientació acadèmica i professional per a nens i joves d'entre 8 i 17 anys." Educaweb, Barcelona, 2012. [Online]. Available: https://www.educaweb.cat/premis/projectes/uploads/pdf/2012_029.pdf
- [38] S. Bodilly, C. Augustine, and L. Zakaras, "Revitalizing Arts Education Through Community-Wide Coordination," *Revitalizing Arts Education Through Community-Wide Coordination*, 2018, doi: 10.7249/mg702.
- [39] L. Donato and C. Nanni, "Valutazione di Obiettivo Orientamento Piemonte. I profili degli operatori. Rapporto 2021." IRES - Istituto di Ricerche EconomicoSociali del Piemonte, Torino, 2022. [En línea]. Disponible en: https://www.ires.piemonte.it/pubblicazioni_ires/ValutazioneInAnnoliTriennioOOP_IRES_Piemonte.pdf
- [40] K. Wilkerson, R. Pérusse, and A. Hughes, "Comprehensive School Counseling Programs and Student Achievement Outcomes: A Comparative Analysis of RAMP versus Non-RAMP Schools," *Professional School Counseling*, vol. 16, no. 3, p. 2156759X1701600, 2013, doi: 10.1177/2156759x1701600302.
- [41] J. Carey, K. Harrington, I. Martin, and D. Hoffman, "A Statewide Evaluation of the Outcomes of the Implementation of Asca National Model School Counseling Programs in Rural and Suburban Nebraska High Schools," 2012. doi: 10.1177/2156759x0001600202.
- [42] G. Bardhoshi, K. Duncan, and B. T. Erford, "Effect of a Specialized Classroom Counseling Intervention on Increasing Self-Efficacy among First-Grade Rural Students," *Professional School Counseling*, vol. 21, n.º. 1, pp. 1096-2409-21.1., 2017, doi: 10.5330/1096-2409-21.1.12.
- [43] S. Steen, "Group counseling for African American elementary students: An exploratory study," *Journal for Specialists in Group Work*, vol. 34, n.º. 2, pp. 101-117, 2009, doi: 10.1080/01933920902791929.
- [44] R. Curtis, J. van Horne, P. Robertson, and M. Karvonen, "Outcomes of a School-Wide Positive Behavioral Support Program," *Professional School Counseling*, vol. 13, n.º. 3, pp. 159-164, 2010, doi: 10.5330/psc.n.2010-13.159.
- [45] R. Reback, "Schools' mental health services and young children's emotions, behavior, and learning," *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 29, n.º. 4, pp. 698-725, 2010, doi: 10.1002/pam.20528.
- [46] S. E. Carrell and M. Hoekstra, "Are school counselors an effective education input?," *Econ Lett*, vol. 125, n.º. 1, pp. 66-69, 2014, doi: 10.1016/j.econlet.2014.07.020.

- [47] C. A. Sink and H. R. Stroh, "Raising Achievement Test Scores of Early Elementary School Students Through Comprehensive School Counseling Programs," *Professional School Counseling*, vol. 6, n.º. 5, p. 350, 2003, [En línea]. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/42732452>
- [48] M. Mariani, C. Berger, K. Koerner, and C. Sandlin, "Operation Occupation: A College and Career Readiness Intervention for Elementary Students," *Professional School Counseling*, vol. 20, n.º. 1, pp. 1096-2409-20.1., 2016, doi: 10.5330/1096-2409-20.1.65.
- [49] N. C. Gysbers, J. B. Stanley, L. Kosteck-Bunch, C. S. Magnuson, and M. F. Starr, "Missouri Comprehensive School Counseling Program: A Manual for Program Development, Implementation, Evaluation, and Enhancement." Missouri Department of Elementary and Secondary Education, pp. 1-50, 2022.
- [50] E. Villares, M. Lemberger, G. Brigman, and L. Webb, "Student Success Skills: An evidence-based school counseling program grounded in humanistic theory," *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, vol. 50, n.º. 1, pp. 42-55, 2011, doi: 10.1002/j.2161-1939.2011.tb00105.x.
- [51] L. Webb *et al.*, "Results of a Randomized Controlled Trial of the Student Success Skills Program on Grade 5 Students' Academic and Behavioral Outcomes," *Journal of Counseling and Development*, vol. 97, n.º. 4, pp. 398-408, 2019, doi: 10.1002/jcad.12288.
- [52] H. Bowers, M. E. Lemberger, M. H. Jones, and J. E. Rogers, "The influence of repeated exposure to the student success skills program on middle school students' feelings of connectedness, behavioral and metacognitive skills, and reading achievement," *Journal for Specialists in Group Work*, vol. 40, n.º. 4, pp. 344-364, 2015, doi: 10.1080/01933922.2015.1090511.
- [53] S. Jones, J. Ricks, J. Warren, and G. Mauk, "Exploring the Career and College Readiness of High School Students Serviced by RAMP and Non-RAMP School Counseling Programs in North Carolina." 2019.
- [54] R. T. Lapan, T. Poynton, R. Balkin, and L. Jones, "ASCA National Model Implementation and Appropriate School Counselor Ratios Promote More Informed College Decision-Making." 2019. [En línea]. Disponible en: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/123d57f8-7424-421f-bf39-561bad495ea9/Effectiveness-App-Ratios-Infographic.pdf>
- [55] S. Hoibian and C. Millot, "Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans." Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Crédoc), 2018. [Online]. Available: <https://hal.science/hal-03249689/document>
- [56] Global Education Monitoring Report Team, *Inclusion and education: All means all*. UNESCO, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.locale=en>
- [57] Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya), "L'orientació educativa i l'acció tutorial al llarg i en cada una de les etapes educatives i dels ensenyaments. Apreneatge i formació continuats." Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2018. [En línea]. Disponible en: <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/orientacioeducativa/Documents/n1.pdf>
- [58] E. Goodman-Scott, C. A. Sink, B. E. Cholewa, and M. Burgess, "An Ecological View of School Counselor Ratios and Student Academic Outcomes: A National Investigation," *Journal of Counseling and Development*, vol. 96, n.º. 4, pp. 388-398, 2018, doi: 10.1002/jcad.12221.
- [59] B. Cholewa, C. K. Burkhardt, and M. F. Hull, "Are School Counselors Impacting Underrepresented Students' Thinking about Postsecondary Education? A Nationally Representative Study," *Professional School Counseling*, vol. 19, no.º. 1, pp. 1096-2409-19.1., 2015, doi: 10.5330/1096-2409-19.1.144.
- [60] R. Lapan, N. Gysbers, B. Stanley, and M. Pierce, "Missouri Professional School Counselors: Ratios Matter, Especially in High-Poverty Schools," *Professional School Counseling*, vol. 16, n.º. 2, pp. 108-116, 2012, doi: 10.5330/psc.n.2012-16.108.

- [61] C. Pham and T. Keenan, "Counseling and college matriculation : Does the availability of counseling affect college-going decisions among highly qualified first-generation college-bound high school graduates?," *Journal of Applied Economics and Business Research*, vol. 1, n°. February, pp. 12–24, 2011, [En línea]. Disponible en: http://www.aebrjournal.org/uploads/6/6/2/2/6622240/3_cp_tk_college.pdf
- [62] J. L. Parzych, P. Donohue, A. Gaesser, and M. M. Chiu, "Measuring the impact of school counselor ratios on student outcomes." American School Counselor Association, pp. 1–4, 2019. [En línea]. Disponible en: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/5157ef82-d2e8-4b4d-8659-a957f14b7875/Ratios-Student-Outcomes-Research-Report.pdf>
- [63] S. C. Whiston and R. F. Quinby, "Review of school counseling outcome research," *Psychol Sch*, vol. 46, n°. 3, pp. 267–272, 2009, doi: 10.1002/pits.20372.
- [64] A. León, E. Villares, G. Brigman, L. Webb, and P. Peluso, "Closing the Achievement Gap of Latina/Latino Students: A School Counseling Response," *Counseling Outcome Research and Evaluation*, vol. 2, n°. 1, pp. 73–86, 2011, doi: 10.1177/2150137811400731.
- [65] S. Steen, X. Liu, Q. Shi, J. Rose, and G. Merino, "Promoting School Adjustment for English-Language Learners Through Group Work," *Professional School Counseling*, vol. 21, n°. 1, p. 2156759X1877709, 2017, doi: 10.1177/2156759X18777096.
- [66] R. T. Lapan, N. C. Gysbers, and M. A. Kayson, "Missouri school counselors benefit all students." Missouri Department of Elementary and Secondary Education, Jefferson City, MO, 2007. [En línea]. Disponible en: <https://archive.org/details/2007SchoolCounselorsStudy>
- [67] R. T. Lapan, S. A. Whitcomb, and N. M. Aleman, "Connecticut Professional School Counselors: College and Career Counseling Services and Smaller Ratios Benefit Students," *Professional School Counseling*, vol. 16, n°. 2, p. 2156759X0001600, 2012, doi: 10.1177/2156759X0001600206.
- [68] J. Bryan, C. Moore-Thomas, N. Day-Vines, and C. Holcomb-Mccoy, "School counselors as social capital: The effects of High School College counseling on College application rates," *Journal of Counseling and Development*, vol. 89, n°. 2, pp. 190–199, 2011, doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x.
- [69] C. Covacevich, A. Mann, C. Santos, and J. Champaud, "Indicators of teenage career readiness : An analysis of longitudinal data from eight countries." OECD, Paris, p. 177, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19939019>
- [70] J. S. Watkinson and A. A. Hersi, "School counselors supporting african immigrant students' career development: A case study," *Career Development Quarterly*, vol. 62, n°. 1, pp. 44–55, 2014, doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00069.x.
- [71] M. Marsico and Y. Q. Getch, "Transitioning Hispanic Seniors from High School to College," *Professional School Counseling*, vol. 12, n°. 6, p. 2156759X0901200, 2009, doi: 10.1177/2156759X0901200610.
- [72] R. Rumberger, H. Addis, E. Allensworth, R. Balfanz, D. Duardo, and M. Dynarski, "Preventing dropout in secondary schools," National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, pp. 1–97, 2017. [En línea]. Disponible en: [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf%0AAll Papers/R/Rumberger et al. 2017 - Preventing Dropout in Secondary Schools.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf%0AAll%20Papers/R/Rumberger%20et%20al.%202017%20-%20Preventing%20Dropout%20in%20Secondary%20Schools.pdf)
- [73] K. Caspary and M. Warner, *Linked Learning and Postsecondary Transitions: A Report on the Early Postsecondary Education Outcomes of Linked Learning Students*. Menlo Park, CA: SRI International, 2017. [Online]. Available: https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/II_postsecondarybrief_2018aug27.pdf
- [74] J. E. Cross and W. Peisner, "Recognize: A Social Norms Campaign to Reduce Rumor Spreading in a Junior High School," *Professional School Counseling*, vol. 12, n°. 5, p. 2156759X0901200, 2009, doi: 10.1177/2156759X0901200502.

- [75] C. Dimmitt and B. Wilkerson, "Comprehensive School Counseling in Rhode Island: Access to Services and Student Outcomes," *Professional School Counseling*, vol. 16, n°. 2, pp. 125–135, 2012, doi: 10.5330/psc.n.2012-16.125.
- [76] K. Malott, T. Paone, K. Humphreys, and T. Martinez, "Use of Group Counseling to Address Ethnic Identity Development: Application with Adolescents of Mexican Descent," *Professional School Counseling*, vol. 13, n°. 5, pp. 257–267, 2010, doi: 10.5330/psc.n.2010-13.257.
- [77] Ò. Prieto-Flores, J. Feu, and X. Casademont, "Assessing Intercultural Competence as a Result of Internationalization at Home Efforts: A Case Study From the Nightingale Mentoring Program," *J Stud Int Educ*, vol. 20, n°. 5, pp. 437–453, 2016, doi: 10.1177/1028315316662977.
- [78] J. Feu Gelis, "How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin," *Child Youth Serv Rev*, vol. 52, pp. 144–149, 2015, doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.11.008.
- [79] AEIRaval, "MODUM. Mentoría para el éxito educativo." Educaweb, Barcelona, 2021. [En línea]. Disponible en: https://static.educaweb.com/pdf/premi/14-edicio/proyecto_Instituciones_cast.pdf
- [80] Fundació Impulsa, "Impulsa Mentoría. Programa de formació i acompanyament de joves i mentors." Fundació Impulsa, Vic, 2022. [En línea]. Disponible en: <https://www.fundacioimpulsa.org/Mentoria/DossierProgramaImpulsaMentoria2022.pdf>
- [81] A. Erickson and N. R. Abel, "A High School Counselor's Leadership in Providing School-Wide Screenings for Depression and Enhancing Suicide Awareness," *Professional School Counseling*, vol. 16, n°. 5, p. 2156759X1201600, 2013, doi: 10.1177/2156759x1201600501.
- [82] A. Midgett, D. Doumas, and A. Johnston, "Establishing School Counselors as Leaders in Bullying Curriculum Delivery: Evaluation of a Brief, School-Wide Bystander Intervention," *Professional school counseling*, vol. 21, no. 1, p. e2156759X18778781-e2156759X18778781, 2017, doi: 10.1177/2156759X18778781.
- [83] A. Kärnä, M. Voeten, T. D. Little, E. Poskiparta, E. Alanen, and C. Salmivalli, "Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9," *J Consult Clin Psychol*, vol. 79, n°. 6, pp. 796–805, 2011, doi: 10.1037/a0025740.
- [84] A. Nocentini and E. Menesini, "KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial," *Prevention Science*, vol. 17, n°. 8, pp. 1012–1023, 2016, doi: 10.1007/s11121-016-0690-z.
- [85] G. Huitsing, G. M. A. Lodder, W. J. Browne, B. Oldenburg, R. van der Ploeg, and R. Veenstra, "A Large-Scale Replication of the Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: a Randomized Controlled Trial in the Netherlands," *Prevention Science*, vol. 21, n°. 5, pp. 627–638, 2020, doi: 10.1007/s11121-020-01116-4.
- [86] S. Menard and J. K. Grotmeter, "Evaluation of Bully-Proofing Your School as an Elementary School Antibullying Intervention," *J Sch Violence*, vol. 13, n°. 2, pp. 188–209, 2014, doi: 10.1080/15388220.2013.840641.
- [87] C. Salmivalli and E. Poskiparta, "Making bullying prevention a priority in Finnish schools: the KiVa antibullying program.," *New Dir Youth Dev*, vol. 2012, n°. 133, pp. 41–53, 2012, doi: 10.1002/yd.20006.
- [88] A. Midgett, D. Doumas, and R. Trull, "Evaluation of a Brief, School-Based Bullying Bystander Intervention for Elementary School Students," *Professional School Counseling*, vol. 20, n°. 1, pp. 1096–2409–20.1., 2016, doi: 10.5330/1096-2409-20.1.172.
- [89] J. Freeman and B. Simonsen, "Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature," *Rev Educ Res*, vol. 85, n°. 2, pp. 205–248, 2015, doi: 10.3102/0034654314554431.

- [90] W. Corrin, S. Sepanik, R. Rosen, and A. Shane, "Addressing early warning indicators: Interim impacts from the Investing in Innovation (i3) Evaluation of Diplomas Now," New York, NY, 2016.
- [91] H. Kayler and J. Sherman, "At-Risk Ninth-Grade Students: A Psychoeducational Group Approach to Increase Study Skills and Grade Point Averages," *Professional School Counseling*, vol. 12, n°. 6, pp. 434–439, 2009, [En línea]. Disponible en: https://search.proquest.com/scholarly-journals/at-risk-ninth-grade-students-psychoeducational/docview/213315919/se-2?accountid=14511%0Ahttps://ucl-new-primo.hosted.exlibrisgroup.com/openurl/UCL/UCL_VU2?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:
- [92] C. Berger, "Bring Out the Brilliance: a Counseling Intervention for Underachieving Students," *Professional School Counseling*, vol. 17, n°. 1, pp. 86–96, 2013, doi: 10.5330/psc.n.2013-17.80.
- [93] VVAA, "Institut El Castell. Projecte Educatiu de Centre." Esparreguera, p. 20, 2018.
- [94] Carme Rabadán, "L'orientació a l'institut. Tutoria, acompanyament i continuïtat dels estudis." Educaweb, Barcelona, 2013. [Online]. Available: https://static.educaweb.com/notaprensa/Premi_educaweb/2013/A1.pdf
- [95] National Center on Safe Supportive Learning Environments, Engagement. Washington, DC: American Institutes for Research, 2016. [Online]. Available: <https://safesupportivelearning.ed.gov>
- [96] N. Rodríguez-Planas, "Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States," *Am Econ J Appl Econ*, vol. 4, n°. 4, pp. 121–139, 2012, doi: 10.1257/app.4.4.121.
- [97] J. E. Rhodes, "Improving youth mentoring interventions through research-based practice," *Am J Community Psychol*, vol. 41, n°. 1–2, pp. 35–42, 2008, doi: 10.1007/s10464-007-9153-9.
- [98] M. Dynarski, P. Gleason, A. Rangarajan, and R. Wood, *Impacts of dropout prevention programs: Final report*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc. (Las Vegas Horizon High Schools), 1998.
- [99] What Works Clearinghouse, "ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success. What Works Clearinghouse Intervention Report," *WWC Intervention Report, Institute of Education Sciences*, 2006. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Project_ALAS_100506.pdf
- [100] M. F. Sinclair, S. L. Christenson, D. L. Evelo, and C. M. Hurley, "Dropout Prevention for Youth with Disabilities: Efficacy of a Sustained School Engagement Procedure," *Except Child*, vol. 65, n°. 1, pp. 7–21, 1998, doi: 10.1177/001440299806500101.
- [101] R. M. Ingersoll and M. Strong, "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research," *Rev Educ Res*, vol. 81, n°. 2, pp. 201–233, 2011, doi: 10.3102/0034654311403323.
- [102] S. A. Armstrong, R. S. Balkin, and C. Caldwell, "Mentoring Programs for First-Year Elementary School Counselors: An Exploratory Study," *Journal of School Counseling*, vol. 4, n°. 19, 2006, [En línea]. Disponible en: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n19.pdf>
- [103] C. VanZandt and N. S. Perry, "Helping the rookie school counselor: A mentoring project," *School Counselor*, vol. 39, n°. 3, pp. 158–163, 1992, [En línea]. Disponible en: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ538894>
- [104] S. D. Peace, "Addressing school counselor induction issues: a developmental counselor mentor model," *Elementary School Guidance & Counseling*, vol. 29, no. 3, pp. 177–190, 1995, [En línea]. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/42871164>
- [105] C. P. Loveless, "New School Counselor Perceptions of Their Mentoring and Induction Program New School Counselor Perceptions of Their Mentoring and Induction Program," *Georgia School Counselors Association*, vol. 17, N°.1, pp. 26–33, 2010, [En línea]. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909075.pdf>

- [106] T. Hatch and S. F. Chen-Hayes, "School Counselor Beliefs about ASCA National Model School Counseling Program Components Using the SCPCS," *Professional School Counseling*, vol. 12, n.º. 1, p. 2156759X0801200, 2008, doi: 10.1177/2156759x0801200104.
- [107] J. Carey, K. Harrington, I. Martin, and D. Stevenson, "A Statewide Evaluation of the Outcomes of the Implementation of ASCA National Model School Counseling Programs in Utah High Schools," 2012. doi: 10.5330/psc.n.2012-16.89.
- [108] M. Hurwitz and J. Howell, "Estimating causal impacts of school counselors with regression discontinuity designs," *Journal of Counseling and Development*, vol. 92, n.º. 3, pp. 316–327, 2014, doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00159.x.
- [109] J. Bryan, C. Holcomb-McCoy, C. Moore-Thomas, and N. Day-Vines, "Who Sees the School Counselor for College Information? A National Study," *Professional School Counseling*, vol. 12, n.º. 4, pp. 280–291, 2009, doi: 10.5330/psc.n.2010-12.280.
- [110] U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, "State Nonfiscal Public Elementary / Secondary Education Survey," 2021. [En línea]. Disponible en: <https://nces.ed.gov/ccd/ccddata.asp>
- [111] A. Mayer, H. Kalamkarian, B. Cohen, L. Pellegrino, M. Boynton, and E. Yang, *Integrating technology and advising: Studying enhancements to Colleges' iPASS Practices*, n.º. July. 2019.
- [112] A. Bruce, Y. Getch, and J. Ziomek-Daigle, "Closing the Gap: A Group Counseling Approach to Improve Test Performance of African-American Students," *Professional School Counseling*, vol. 12, n.º. 6, pp. 450–457, 2009, doi: 10.5330/psc.n.2010-12.450.
- [113] K. E. Cortes, J. Goodman, and T. Nomi, "Intensive Math Instruction and Educational Attainment: Long-Run Impacts of Double-Dose Algebra," *SSRN Electronic Journal*, 2021, doi: 10.2139/ssrn.2543929.
- [114] J. Carey and C. Dimmitt, "School Counseling and Student Outcomes: Summary of Six Statewide Studies," *Professional School Counseling*, vol. 16, n.º. 2, pp. 146–153, 2012, doi: 10.5330/psc.n.2012-16.146.
- [115] Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa, "Accions prioritàries dels PEE 0-20," Barcelona, 2020. [En línea]. Disponible en: https://xtec.gencat.cat/web/contenut/comunitat/entorn-pee/documents/Accions_prioritaries_PEE_0_20.pdf



Investigación **y acción!**

Evidencias
que transforman
la educación

Eduevidencias

 **FUNDACIÓ
BOFILL**