




LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD COMO FACTOR CONDICIONANTE EN LA ORIENTACIÓN DEL BACHILLERATO

Jon Mikel Luzarraga Martín* 

Universidad del País Vasco
jonmikel.luzarraga@ehu.eus

Esther Cruz Iglesias 

Universidad del País Vasco
esther.cruz@ehu.eus

Elixabete Sáenz Arrizubieta 

Universidad del País Vasco
elixabete.saenz@ehu.eus

RESUMEN: El presente trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación sobre factores que contribuyen a la eficacia y mejora escolar y tiene por finalidad aportar evidencias acerca de la relación existente entre la formación del profesorado de Bachillerato, la formación en competencias del alumnado, la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad y la labor de los Departamentos de Orientación con el fin de identificar aspectos que contribuyan a una mejora de la orientación en esta etapa. Se realiza un estudio de caso de un centro de Bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco con objeto de conocer esta realidad desde la perspectiva de los y las profesionales, progenitores y alumnado de un centro educativo. Los resultados señalan que la EBAU genera una cultura y unas expectativas orientadas hacia la vía universitaria y muestra tener un sistema de evaluación que no evalúa por competencias. La presión que ejerce la preparación de la prueba dificulta el desarrollo competencial en esta etapa. Se concluye que la cultura arraigada y la dinámica de la EBAU, dificulta una orientación académica y profesional individualizada en esta etapa, muchas veces, incluso, dejando en un segundo plano la vía de la Formación Profesional de Grado Superior y la vía de las Enseñanzas de Régimen Especial.

PALABRAS CLAVE: orientación pedagógica, enseñanza superior, examen de ingreso, competencias educativas.

THE UNIVERSITY ACCES EXAM AS A CONDITIONING FACTOR IN ORIENTATION IN THE BACCALAUREATE

ABSTRACT: The present work is part of the line of research on factors that contribute to school efficiency and improvement and its purpose is to provide evidence about the relationship between the training of Baccalaureate teachers, the training in student competencies and the University Entrance Examinations and the work of the Orientation Departments in order to identify aspects that contribute to an improvement of orientation at this stage. A case study of a Baccalaureate center in the Autonomous Community of the Basque Country is carried out for the purpose of knowing this reality from the perspective of professionals, parents and students of an educational center. The results indicate that the University Entrance Examinations generates a culture and expectations oriented towards the university path. In addition, it shows that it has an evaluation system that does not evaluate by competencies. The pressure exerted by preparing for the test also makes it difficult to develop competencies at this stage, as well as being strongly linked to the university pathway. It is concluded that the deep-rooted culture and the dynamics that the test generates make it difficult for individualized academic and professional orientation at this stage, many times, even leaving the path of Higher Level Vocational Training and the path of Teaching of Special Regime.

KEYWORDS: Pedagogical orientation, higher education, entrance examination, educational competencies.

Recibido: 23/09/2022

Aceptado: 19/07/2023

EXTENDED ABSTRACT

This paper brings together the professional experience of different professionals and members of a community in a Spanish Baccalaureate school. Based on their respective perceptions, roles and responsibilities, they reflect on the relationship between the training of Baccalaureate teachers, the training of students in competences, the Baccalaureate Assessment for University Entrance (BAUE) and the work of the Guidance Departments in order to identify aspects that contribute to the improvement of guidance at this stage. The work aims to provide evidence about the differences between the teaching-learning competences and the assessment that has been proposed since its introduction in Royal Decree 1105/2014, of 26 December, which establishes the basic curriculum of Compulsory Secondary Education and the Baccalaureate, and the usual practices in the

Baccalaureate. In addition, it highlights the importance of the culture of the university pathway throughout the Baccalaureate. The voices of the participants are considered key to understanding the work of academic and vocational guidance carried out by the Guidance Departments in the Baccalaureate schools and to identifying aspects that contribute to improving guidance at this stage.

This study is part of a broader research project that aims to identify factors that contribute to the effectiveness and improvement of baccalaureate secondary schools. From the perspective of effectiveness, we seek to identify the factors that make schools of quality and what can be done to promote good schools, while from the perspective of improvement, we analyze and develop the processes that schools should follow to increase their quality, and improve their operation and structure with internal initiatives.

An instrumental case study (Stake, 2005) is carried out using a qualitative approach, a case study typology that aims to understand a phenomenon through the investigation of the subjects themselves. As has been pointed out, the study is carried out in a secondary school in Spain, specifically in the Autonomous Community of the Basque Country (ACBC), with the aim of identifying aspects that contribute to improving the work of the Guidance Departments at this stage. Case studies are commonly used in the field of social sciences, being especially useful in educationally oriented fields.

The case is selected on the basis of school effectiveness criteria, taking into account academic performance and different contextual variables. To this end, a census study is carried out in which all schools in the ACBC (174 schools) participate. Using descriptive statistics, 16 schools are selected that obtain results above what is expected, in terms of school effectiveness, with the aim of being able to select a school that is of special interest for the instrumental case study. Once this initial identification has been carried out, in order to obtain information about the schools in order to make a selection by convenience of the optimal school to carry out the instrumental case study, consultations are made with the management teams of the schools identified as effective in order to gather information from them and thus finally select the successful upper secondary school to be used in this study.

Once the focus of the case study has been selected, the qualitative approach uses grounded theory procedures, characterized by the systematic collection and analysis of data about a phenomenon and its subsequent representation, which produce knowledge that is rooted in and emerges from it.

The selection of the sample of people from the educational school to participate in the study is obtained by means of a non-probabilistic intentional sampling based on five units of analysis, in order to obtain representation of the entire educational community. Thus, 21 people participated in the study, representing the following members of the educational community: Management team (3), Guidance Department staff (1), teaching staff (5), AMPA (2) and students (10).

For the collection of information, qualitative methodology techniques are used, the interview and the analysis of documents, combining the use of primary and secondary sources. As a primary source instrument, individual semi-structured interviews were conducted with the management team, the guidance counsellor, representatives of the teaching staff and the school's AMPA. A focus group with student representatives was also carried out. Both the interviews and the focus group are developed following a thematic

script of open questions aligned on four axes, to determine and understand the way in which competence development and student assessment through the BAUE are combined with teacher training and the guidance function. These are recorded with informed consent. As a secondary source instrument, in order to complement, contrast and validate the information obtained, three of the school's organizational documents were consulted.

Content analysis was used to analyze the information obtained from the primary and secondary sources. This analysis is carried out through the distribution of the information obtained in emerging nodes organized within the four axes that guide the collection of information. The information is analyzed by means of coding matrix queries and comparison queries.

The collection of information is organized along three axes that facilitate an orderly discourse of the information obtained from primary and secondary sources: (1) Teacher profile and in-service training; (2) Teaching-learning and assessment methodologies; (3) School perception of the BAUE. The main results indicate that the BAUE generates a culture and expectations oriented towards the university route and shows an assessment system that does not assess by competences. The pressure exerted by the preparation of the test hinders the development of competences at this stage.

The main conclusion is that the entrenched culture of the Baccaulaureate and the current BAUE has two important consequences at this stage, which are clearly reflected in the academic and professional orientation given at this stage. Firstly, the preparation of the BAUE conditions the contents, methodologies and assessment used, leaving aside the development of students' competences. The demands of the test and the work to develop only and exclusively strategies, knowledge and skills that help to pass it, do not allow the implementation of innovative methodologies that favour the perspective of the required competence development and, consequently, do not facilitate an adequate perception of the need for competence training by the teachers of the stage, necessary for the University pathway, the Higher Vocational Training pathway and the Special Regime Education pathway. And, secondly, this fact leads to the loss of prestige of the Undergraduate Vocational Training pathway and to the lack of suitability and even meaning of this stage for students who do not want to direct their future in the short term towards the university pathway.

As for the limitations of the work, these are to be found in the case study itself. The conclusions obtained from this in relation to the difficulties encountered by the guidance department in its academic guidance functions may not be generalizable to the consequences derived from the characteristics of this stage and the system of access to Higher Education, the conclusions obtained being minor generalizations. In order to reinforce the generalizability of the conclusions obtained, the collective case study is proposed as an approach for future research.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge la experiencia profesional de distintos profesionales y miembros de una comunidad educativa quienes, a partir de sus respectivas percepciones, funciones y responsabilidades, reflexionan acerca de la relación

existente entre la formación del profesorado de Bachillerato, la formación en competencias en esta etapa y la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Pretende aportar evidencias acerca de las diferencias existentes entre las competencias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación que se plantea realizar desde su introducción en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y las prácticas habituales en el Bachillerato. Además, pone en valor la importancia que tiene la cultura de la vía universitaria a lo largo del Bachillerato. La voz de las personas participantes se considera una clave para entender la labor de orientación académica y profesional que realizan los Departamentos de Orientación en los centros de Bachillerato y para identificar aspectos que contribuyan a una mejora de la orientación en esta etapa.

Este estudio se inserta en un proyecto de investigación más amplio, que pretende identificar factores que contribuyen a la eficacia y mejora de los centros de Bachillerato. Desde la eficacia se busca identificar los factores que hacen que las escuelas sean de calidad y qué es lo que se puede hacer para impulsar buenas escuelas, mientras que desde la mejora se analizan y desarrollan los procesos que deben seguir los centros para aumentar su calidad, y mejorar su funcionamiento y su estructura con iniciativas internas (Azpillaga et al., 2021)

Estas dos líneas han generado una gran cantidad de evidencias (Aierbe et al., 2023), dirigidas principalmente a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, que han facilitado a las personas responsables la toma de decisiones trascendentes en aspectos relacionados con el diseño, la elaboración y la implementación de políticas educativas; y a su vez, han posibilitado una mejor configuración, estructuración y organización de los sistemas educativos actuales.

Es preciso indicar que son escasos los estudios que han abordado el análisis del Bachillerato desde la perspectiva de la orientación, puesto que la mayor parte de trabajos e investigaciones se enmarcan en la Educación Obligatoria (Luzarraga et al., 2018) y en la Educación Superior.

1.1. La formación en competencias en Bachillerato y la EBAU

La estructura del Bachillerato, organizada en dos cursos académicos, tiene su origen en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Aunque dicha estructura no ha sufrido grandes modificaciones en los últimos 30 años, la recién aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE), prevé realizar alguna modificación en los próximos años.

El desarrollo de competencias en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato es un elemento fundamental, desde su implantación

en 2006, mediante la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y el Real Decreto 1105/2014, hasta la actual LOMLOE. Las competencias han de ser visualizadas como un saber que combina conocimientos, procedimientos y actitudes que tan solo se pueden definir en la acción y en la experiencia para lograr su desarrollo y práctica (Tejada y Ruíz, 2016). Así, las competencias son aprendizajes complejos que tienen que ser definidos y analizados en la acción. Esto condiciona necesariamente tanto la metodología como la evaluación de las mismas.

En relación al aprendizaje por competencias del Bachillerato, hay que señalar que en esta etapa la evaluación es el elemento crucial del que depende el resto del currículum, y, en parte, las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se utilizan. Aunque mediante el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, se han establecido las bases didácticas y pedagógicas para orientar al nuevo currículum al desarrollo de competencias, permanece el elemento que posiblemente más condiciona dicha etapa, la EBAU.

La EBAU se sitúa en la finalización de un proceso de formación y maduración importante para el alumnado. Sin embargo, no evalúa competencias más allá de la competencia de comunicación escrita o la de resolución de problemas. Y, por supuesto, no tiene el sentido que toda evaluación por competencias debiera tener, el sentido formativo de la propia evaluación (Popham, 2013), centrándose en la mera calificación. Y, entonces, surge la contradicción entre los dos niveles, ¿cómo puede el profesorado de Bachillerato formar en competencias y preparar al alumnado para una prueba centrada en contenidos?

1.2. La formación del profesorado de Bachillerato

La primera vez que se menciona que el profesorado de Bachillerato debe tener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en la Educación Secundaria Obligatoria es en la LOGSE (1990): “Se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria” (Capítulo 3, Sección Segunda, artículo 28). Esta capacitación ha sido objeto de muchas críticas, convirtiéndose finalmente en un requisito formal exigido al profesorado que desee realizar la oposición para la Educación Secundaria, en lugar de en una formación que verdaderamente capacite a enseñar y a evaluar en esta etapa (Viñao, 2013).

En el 2007 el CAP se actualiza con la implantación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria (MFPES), donde se establecen los requisitos que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Implantado en el curso 2009-2010, es un título profesional básicamente

similar en todo el estado, pero con variantes, debidas a la autonomía de las Universidades.

En lo referente a la formación permanente y al asesoramiento del profesorado, la responsabilidad de su planificación y puesta en marcha corresponde a las administraciones educativas, ya que las leyes anteriormente mencionadas hacen un tratamiento genérico de esta formación.

En la práctica la formación permanente del profesorado suele quedar supeditada a la oferta de los Centros de Formación del Profesorado de las comunidades autónomas, con diferentes denominaciones en las distintas comunidades autónomas, a sus correspondientes Departamentos de Educación y, sobre todo, a la iniciativa individual del profesorado a la hora de seleccionar cursos formativos. En la elección de los cursos, la figura del orientador, presente en todos los institutos de Educación Secundaria, es clave, ya que se le han adjudicado funciones vinculadas a la formación y actualización del profesorado en cuestiones metodológicas (Barreira et al., 2015).

A pesar de que el MFPE es profesionalizante y busca adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior y a las demandas del nuevo sistema educativo en el que las competencias deben de estar presentes, existen dudas acerca de la calidad de la capacitación pedagógica que realmente proporciona al profesorado en un único curso académico (Santos y Lorenzo, 2015). La falta de capacitación competencial del propio profesorado del MFPE (Domínguez-Garrido et al., 2022), el vacío en enseñar a enseñar por competencias de los propios programas o la escasa dedicación de tiempo que se invierte en la capacitación pedagógica, son algunos de los argumentos que frecuentemente hacen dudar de la idoneidad de la formación.

1.3. La orientación en Bachillerato

La LOE, y su modificación en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), señala la orientación académica y profesional como uno de sus principios básicos. Así, la orientación académica es indispensable para prevenir situaciones de fracaso y abandono educativo y facilitar la integración del alumnado en niveles educativo superiores (Tahull et al., 2021).

El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, marca las funciones específicas del Departamento de Orientación, señalando que el Departamento debe: “contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales” (p. 18, artículo 42).

En el Bachillerato, concretamente, la orientación que se debe realizar al alumnado se plantea como una cuestión de vital importancia, ya que a lo largo de estos dos años el alumnado debe decidir si elige el camino universitario, el dirigido a los Ciclos Formativos de Grado Superior o la vía de las Enseñanzas de Régimen Especial.

Esta labor orientativa no es una cuestión sencilla, debido a que la cultura de la prueba que da acceso a la Universidad, la EBAU, y la cultura que se ha generado en torno al Bachillerato, influyen notablemente en los contenidos y metodologías empleados por el profesorado (Oliva et al., 2018; Tahull et al., 2021), creando una etapa diseñada casi exclusivamente como antesala del camino universitario.

A pesar de la importancia de una labor orientativa equitativa y personalizada hacia los tres caminos formativos a los que da pie el Bachillerato y los problemas evidentes con los que se encuentran los Departamentos de Orientación en esta etapa para realizar esta labor, desde la publicación del Real Decreto 83/1996, en el que se señalan las funciones de los Departamentos de Orientación, no se han realizado cambios que hagan frente a este problema estructural del Bachillerato, ni en la LOCE¹ (2002), ni en la LOE (2006), ni en la LOMCE (2013), ni en la reciente LOMLOE (2020).

Habida cuenta del marco legislativo actual y de las características tan peculiares de la etapa del Bachillerato, el objetivo del siguiente estudio es identificar aspectos que contribuyan a una mejora de la labor de los Departamentos de Orientación en esta etapa. Para ello se analiza la relación existente entre la formación del profesorado de Bachillerato, la formación en competencias en esta etapa y la EBAU. Asimismo, se pretenden abrir nuevas líneas de reflexión en torno a las características de esta etapa y el sistema de acceso a la Enseñanza Superior.

2. MÉTODO

Los estudios de caso se emplean comúnmente en el campo de las ciencias sociales, siendo especialmente útiles en los campos orientados al ámbito educativo (Yin, 1994). En el presente trabajo se lleva a cabo un estudio de caso instrumental (Stake, 2005), mediante un enfoque cualitativo, tipología de estudio de caso que pretende comprender un fenómeno a través de la indagación de los propios temas. Así, el estudio de caso instrumental que se realiza tiene como finalidad identificar aspectos que contribuyan a una mejora de la labor de los Departamentos de Orientación en esta etapa.

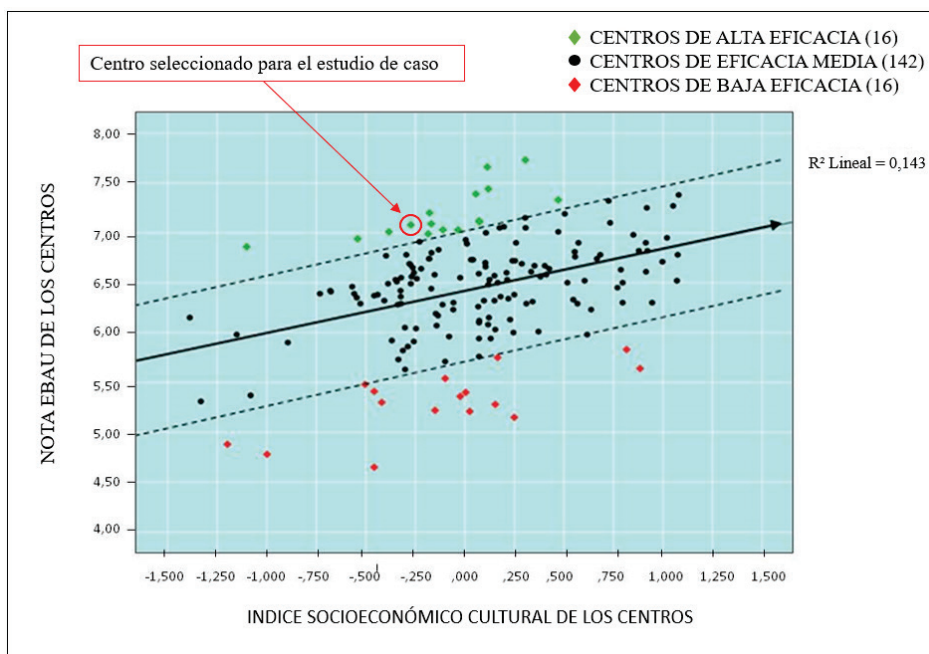
¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. BOE de 24 de diciembre de 2002.

2.1. Selección del caso

Entendiendo que, en los estudios de caso instrumentales, el caso seleccionado se tiene que caracterizar por la capacidad de particularizar el fenómeno estudiado, su cualidad descriptiva y, finalmente su valor heurístico, se opta por seleccionar un centro educativo de bachillerato de la CAPV, caracterizado por sus buenas prácticas, las cuales permite ahondar en la cuestión a investigar. Teniendo en cuenta estos propósitos, la selección del caso que pretende ser referente se realiza en base a criterios de eficacia escolar (Luzarraga, 2019), atendiendo al rendimiento académico y a distintas variables contextuales de los mismos.

En primer lugar, se realiza un estudio censal en el que participan todos los centros de la CAPV (174 centros). A partir de este estudio, y mediante el uso de la estadística descriptiva, se seleccionan 16 centros que obtienen resultados por encima de lo esperado, con el objetivo de poder seleccionar un centro que sea de interés para el estudio de caso instrumental.

Figura 1. Selección de 16 centros de alta eficacia y selección del centro del estudio de caso. Muestra del análisis de regresión



Para la selección de estos primeros 16 centros, en primer lugar, atendiendo a criterios de eficacia escolar, se realiza un estudio longitudinal ex post-facto un

análisis de los residuos de la regresión múltiple (Etxeberria, 2007) de los resultados obtenidos en la prueba de la EBAU por los centros de Bachillerato de la CAPV a lo largo de cinco años, teniendo en cuenta la estabilidad en el tiempo de los resultados, así como otras variables contextuales de los centros escolares (índice socioeconómico cultural, titularidad y tamaño del centro²). Como se ha dicho, el objetivo es identificar centros eficaces, que obtienen resultados por encima de lo esperado. El análisis se realiza mediante el programa SPSS26.

En segundo lugar, una vez realizada esta primera identificación, con el fin de obtener información acerca de los mismos que permita realizar una selección por conveniencia del (Etxeberria y Tejedor, 2005) centro óptimo que posibilite llevar a cabo el estudio de caso instrumental, se realizan consultas telefónicas con los equipos directivos de los centros identificados como eficaces para recabar información de los mismos. Los criterios seguidos para la selección del mismo son cuatro:

1. No haber sufrido cambios relevantes en el equipo directivo en los últimos años.
2. El equipo directivo confirma que se trata de un centro que destaca por sus buenas prácticas.
3. El equipo directivo ve posible la realización de un estudio de caso.
4. Existe un interés propio por parte del equipo directivo sobre el objeto de estudio.

Fruto del análisis de la información recabada, y en base a estos cuatro criterios, se selecciona un centro de bachillerato exitoso, véase figura 1, que sirve para realizar el presente estudio de caso y que aporta elementos de interés para entender una problemática en su conjunto, teniendo en cuenta las particularidades del caso en sí (Sabariego et al., 2004).

2.2. Procedimiento

Una vez seleccionado el centro del estudio de caso, mediante el enfoque cualitativo, se utilizan procedimientos propios de la teoría fundamentada, caracterizada por la recolección y el análisis sistemático de datos acerca de un fenómeno y su posterior representación, que producen el conocimiento que radica y emerge de ellos (Stake, 2005).

La selección de la muestra de personas del centro educativo a participar en él se obtiene mediante un muestreo intencional no probabilístico (Etxeberria y Tejedor, 2005) en base a cinco unidades de análisis, queriendo obtener representación de

² Los datos son cedidos por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa y por la Universidad del País Vasco

toda la comunidad educativa: Equipo directivo (1), personal del Departamento de Orientación (2), profesorado (3), AMPA (4) y alumnado (5). El muestreo intencional se elige mediante el juicio del equipo directivo, el cual indica qué personas pueden ser las más idóneas para ello, atendiendo a (1) la predisposición, (2) el conocimiento y el (3) interés hacia la temática en cuestión que pueden tener las personas de las cinco unidades de análisis. En total participan 21 personas.

Tabla 1. *Unidades de análisis y personas entrevistadas*

Figura	Descripción	Personas entrevistadas	Total
Equipo directivo	Miembros que conforman el equipo directivo	3	3
Orientadora	Persona orientadora del centro	1	1
Profesorado	Profesorado de Bachillerato	5	23
AMPA	Miembros de la junta directiva de la AMPA	2	6
Alumnado	Alumnado de Bachillerato	10	116

2.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos

Para la recogida de información se utilizan técnicas propias de la metodología cualitativas, la entrevista y el análisis de documentos, las que se combina la utilización de fuentes primarias y secundarias.

Como instrumento de fuente primaria, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas individuales al equipo directivo, a la orientadora, a representantes del profesorado y a la AMPA del centro educativo. También se realiza un grupo de discusión con representantes del alumnado. Tanto las entrevistas como el grupo de discusión, se desarrollan siguiendo un guion temático de preguntas abiertas alineado en cuatro ejes, para determinar y comprender el modo en que el desarrollo competencial y la evaluación del alumnado a través de la EBAU se combinan con la formación del profesorado y la función orientadora. Estas se graban previo consentimiento informado.

Tabla 2. *Ejes de análisis*

EJE 1	Perfil y Formación del Profesorado
EJE 2	Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación
EJE 3	Percepción Escolar acerca de la EBAU
EJE 4	Labores del Departamento de Orientación

Cabe señalar que el guion se crea y valida mediante la entrevista previa a un panel de cinco expertos en la temática de investigación del sistema educativo de la CAPV, seleccionados por conveniencia.

Tabla 3. *Especialidad del panel de expertos*

Experto/a	Cargo actual	Experiencia en la temática	Especialidad
Exp. 1	Asesora educativa y expresidenta del Consejo Escolar de la CAPV	> 25 años	Evaluación de Programas Educativos
Exp. 2	Asesor educativo Federación Ikastolas	> 25 años	Formación de equipos directivos y asesoramiento en dirección y liderazgo educativo
Exp. 3	Responsable de la Inspección Educativa de la CAPV	> 25 años	Inspección Educativa
Exp. 4	Responsable de la UPV-EHU de la EBAU de la CAPV	> 25 años	Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad
Exp. 5	Experto reconocido en investigación en Eficacia y Mejora Escolar	> 25 años	Eficacia y Mejora Escolar Justicia Social

En el desarrollo de las entrevistas y el grupo de discusión se hace hincapié en la escucha activa y metódica (Ballester et al., 2014). Dadas las diferentes características de las personas participantes, especialmente las del alumnado, se adaptan las preguntas a cada una de ellas.

Como instrumento de fuente secundaria, con el fin de complementar, contrastar y validar la información obtenida (Massot et al., 2012), se realiza una consulta de tres documentos organizativos del centro.

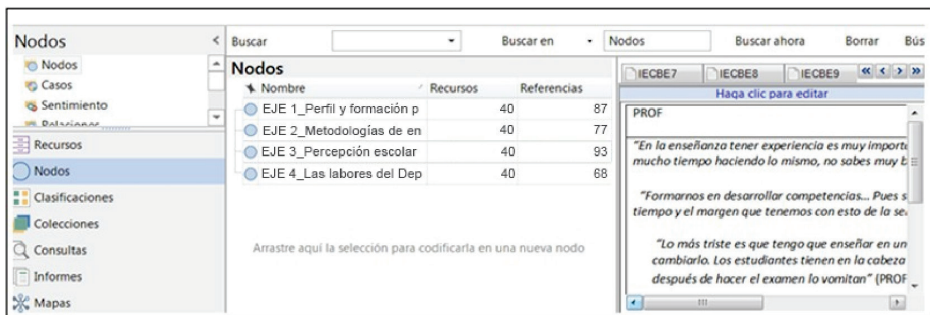
Tabla 4. *Documentos organizativos del centro*

DOC 1 LMC	Líneas maestras del Centro	Documento en el que se reflejan aspectos relacionados con la gestión administrativa y pedagógica, la convivencia, la planificación, la formación del profesorado o la comunicación.
DOC 2 OMC	Objetivos de Mejora del Centro	Documento en el que se reflejan aspectos relacionado con las mejoras que se pretenden conseguir partiendo de las Líneas Maestras del Centro.
DOC 3 PMA	Plan de Mejora de las Asignaturas	Documento en el que se reflejan aspectos relacionados con la mejora en la expresión escrita y comprensión oral, la expresión escrita o el trabajo por proyectos.

La elección de estos documentos se decide conjuntamente con el equipo directivo por su idoneidad en la temática en cuestión. La consulta de documentos se ha organizado en base a los mismos cuatro ejes utilizados en las fuentes primarias.

Para el análisis de la información obtenida de las fuentes primarias y secundarias, se utiliza el análisis de contenido. El vaciado y la clasificación de la información se realiza mediante el programa NVIVO 11. Este análisis se efectúa a través de la distribución de la información obtenida en nodos emergentes organizados dentro de los cuatro ejes que guían la recogida de la información (véase tabla 2). Esta se analiza mediante consultas de matriz de codificación y consultas de comparación.

Figura 2. Ejemplo del proceso de clasificación de la información de los nodos con NVIVO11



3. RESULTADOS

Los resultados del estudio de caso se organizan en base a los cuatro ejes sobre los que versa el objetivo de la investigación.

3.1. Eje 1: Perfil y formación permanente del profesorado

El centro educativo surge de un antiguo centro de Formación Profesional. Una parte del profesorado aún sigue trabajando en el mismo centro. El profesorado destaca por tener un profesorado con una edad comprendida entre los 50 y los 60 años y una amplia experiencia laboral:

El profesorado de Bachillerato, en general, no es joven, lo contrario. En general es un profesorado con mucha experiencia, y eso es bueno. (Prof. 3)

Un miembro del equipo directivo señala que, en general, el profesorado de más edad, dada su experiencia, se caracteriza por explicar mejor, por ser más

estructurado, por guardar más la disciplina en el aula y por tener más respeto con el alumnado, cuestiones que también comparte el alumnado.

Hemos notado mucho cambio de la ESO al Bachillerato. El profesorado es más mayor, es más serio y parece que sabe más. (Alum. 5)

Tanto el profesorado como el equipo directivo consideran que la edad tiene efectos positivos; especialmente en esta etapa, donde la EBAU condiciona el objetivo del Bachillerato de forma tan clara. No obstante, también señalan que tener un profesorado mayor y que ha trabajado en la misma escuela puede tener riesgos, como caer en rutinas o tener dificultades para adecuarse a las nuevas necesidades educativas.

Llevaré unos 12 años en el centro y tengo la EBAU, la selectividad o como se llame, metida entre ceja y ceja. Para lo bueno y para lo malo. (Prof. 2)

Una persona de la AMPA señala que es muy fácil caer en la rutina o en la falta de motivación al acomodarse en un puesto de trabajo.

La clave del funcionamiento del centro es la evolución que ha tenido el profesorado. La forma de trabajo que se tenía en FP es una de las cosas que han conservado. Las relaciones estrechas, el compañerismo, la participación... (AMPA 1)

El equipo directivo y el profesorado señalan que los cambios en la plantilla tienen sus pros y sus contras. Por un lado, el profesorado se renueva y los/as profesionales que entran pueden tener una motivación extra e incluso pueden aportar nuevas prácticas ayudando a no caer siempre en las mismas rutinas; pero conviene tener presente que la interinidad de las personas docentes puede crear un malestar laboral.

La fluctuación de la plantilla también se ve reflejada en los Objetivos de Mejora del Centro del estudio de caso (OMC2), en el que se propone mejorar la bienvenida y la integración del profesorado nuevo.

En cuanto a la formación que recibe el profesorado, el equipo directivo, el profesorado y la orientadora coinciden en que en el Bachillerato se pierde la esencia de formarse. La formación permanente se considera como algo habitual en la ESO y no así en esta etapa. También señalan que sería interesante que el propio profesorado mejorara su formación para trabajar por competencias, ya que la preparación de la EBAU no deja margen para mucho.

Formarnos en desarrollar competencias... Pues sí. Sería interesante. Pero ya te puedes imaginar el tiempo y el margen que tenemos con esto de la selectividad. (Prof. 4)

Acorde con esto y, tal y como se puede contrastar en los documentos LMC y OMC no se contemplan mejoras formales en la formación del profesorado relacionada con el desarrollo de competencias.

3.2. Eje 2: Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación

Prácticamente todas las profesionales coinciden en que la EBAU condiciona tanto esta etapa y ejerce tanta presión en toda la comunidad educativa, que es difícil emplear metodologías y evaluaciones innovadoras y, por este motivo, desde el centro no se contemplan utilizar metodologías que no sean las que tradicionalmente se han usado. De hecho, subrayan que utilizar estas metodologías les hace obtener buenos resultados en la EBAU.

Cuando se habla de la posibilidad de innovación en esta etapa, la percepción que tenemos desde la dirección es que el profesorado se niega a cambiar lo que medianamente les funciona. Lo importante es la selectividad. (Eq.Dir. 2)

También señalan que llevan años utilizando metodologías y evaluaciones tradicionales, especialmente en el segundo curso, donde el profesorado explica y expone conocimientos claramente y de manera progresiva, enfocando su trabajo de manera central al aprendizaje del alumnado y evaluando los contenidos trabajados. De esta manera, el aprendizaje de los conocimientos es puramente memorístico, lo cual no implica necesariamente que el alumnado sea capaz de poder aplicar estos conocimientos de una forma-distinta a la que se pide en la EBAU.

El Bachillerato está totalmente condicionado, sí, sin duda. El profesorado no tiene margen, o, mejor dicho, no se atreve a cambiar las metodologías que utilizan. (Orient.)

El alumnado confirma las diferencias metodológicas y evaluativas señaladas en los dos cursos de Bachillerato. Revela sentirse mucho más presionado con las asignaturas de segundo curso que con las demás. Y subraya que no le gusta nada la presión que se le transmite. La AMPA también ve exagerada la presión que ejerce la EBAU y no cree que esta prueba sea la más adecuada para el alumnado.

Cuando pasamos de la ESO a Bachillerato las cosas cambian. Ahora las cosas son más serias. Hay más deberes y no nos podemos relajar. Y siempre el mismo tema, la selectividad. Algunas veces es un poco cansino... (Alum. 3)

En lo que respecta a las diferencias existentes entre primero y segundo, el profesorado indica que la manera de enseñar y evaluar cambia de un curso a otro.

Así, en las materias de primer curso, el profesorado señala que la manera de enseñar, con sus pequeñas diferencias, va más en la línea de la que se utiliza en cuarto de la ESO. El hecho de no estar supeditadas a la EBAU, permite al profesorado tener un margen de maniobra considerable para poder organizar y evaluar la materia. A pesar de que la tendencia metodológica y evaluativa es bastante tradicional, el profesorado de primer curso se siente con libertad y flexibilidad para organizar su materia de la manera que quiere.

En cambio, las materias de segundo curso destacan por llevar a cabo un sistema de enseñanza decimonónico en el que el margen de enseñanza apenas existe. Para ello, con el fin de preparar al alumnado para realizar la EBAU, el profesorado realiza pruebas cuantificables trimestrales enfocadas a los contenidos de las materias que se examinan en la prueba. Esta evaluación tradicional, constituye un factor importante que condiciona cualquier innovación pedagógica planteada por y para el profesorado.

El profesorado también muestra cierta incomodidad por la falta de flexibilidad y margen en la planificación de las materias debido a la presión de la preparación de la selectividad, cuestión que dificulta cualquier posibilidad de cambio.

Lo más triste es que tengo que enseñar en un sistema bulímico. El alumno es pasivo y es difícil cambiarlo. Los estudiantes tienen en la cabeza que tienen que aprenderse todo de memoria y después de hacer el examen lo vomitan. (Prof. 5)

Uno de los miembros del equipo directivo señala que el sistema no ayuda al alumnado que quiere optar por la vía de la Formación Profesional, ya que el Bachillerato está claramente dirigido a preparar la EBAU.

Una madre de la AMPA señala que muchas familias coinciden con los centros educativos en pensar que la obtención de buenos resultados en la EBAU es primordial; por lo que no ponen en duda las metodologías que emplean los centros educativos, delegando en los mismos la responsabilidad total de la preparación de la prueba.

En general, las familias confían plenamente en el centro, y coinciden en la importancia que tienen los resultados. (AMPA 2)

Dentro de los Planes de Mejora de las Asignaturas no se contempla mejorar el uso eficiente y responsable de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas para hacer frente a situaciones problemáticas. Las mejoras planteadas versan en torno a objetivos (PMA) y no a competencias. En lo que respecta a los OMC y a las LMC, no se contemplan acciones que favorezcan el desarrollo competencial del alumnado, reflejado en el Real Decreto 243/2022.

3.3. Eje 3: Percepción escolar acerca de la EBAU

Todas las personas informantes coincidieron en que la EBAU es el objetivo prioritario del centro educativo; además marca la forma de planificar y organizar el Bachillerato. El profesorado se muestra totalmente condicionado por la prueba y aunque en gran medida no está de acuerdo, afirma que no le queda más remedio que aceptarlo:

¿Y qué podemos hacer? El sistema es así, no es nada nuevo. Hasta que no cambie el sistema, no podemos hacer nada. (Prof. 1)

Desde el último curso de la ESO, se prepara al alumnado para que dé el salto a la siguiente etapa y sean conscientes de la importancia que tiene la EBAU en su futuro. Una madre de la AMPA señala que la presión que tiene el alumnado es muy grande y esa presión se puede percibir en las casas.

Sí. Por lo que comentamos las familias, en general, se les nota que están más nerviosos y más preocupados por sus notas. Bueno, hay de todo... (AMPA 1)

El alumnado, por su parte, señala que realmente no les parece tanto el salto y que solamente deben dedicar más tiempo. De principio, consideran que el Bachillerato no es tan difícil como les hacen creer. El alumnado manifestó sentirse cómodo en el centro escolar, ya que el funcionamiento, el profesorado y el estudiantado es prácticamente el mismo, por lo que no percibe que exista un gran salto de una etapa a otra.

Pensábamos que el Bachillerato iba a ser mucho más difícil. Bueno, aún estamos en primer curso y quizá el próximo curso todo sea distinto. (Alum. 8)

A pesar de la gran importancia que tiene la EBAU, el centro educativo muestra una buena predisposición con el alumnado que no quiere seguir el camino de la Universidad y opta por los grados de formación.

3.4. Eje 4: Las labores del Departamento de Orientación

La función del Departamento de Orientación del instituto es atender a todo el alumnado del centro (LMC). La orientación académica y profesional que se realiza en Bachillerato se comparte con la que se realiza en la ESO. Es decir, no existe una figura exclusiva que pueda encargarse del Bachillerato.

El departamento se ha ido consolidando, ya que, en sus comienzos, incluso al profesorado le costaba comprender cuál era la función real de este. Las necesidades del centro cada vez son más variadas. En sus comienzos, el profesorado no entendía

las labores del Departamento de Orientación, además de orientar al alumnado hacia los estudios superiores. A día de hoy, esta percepción está cambiando, entendiéndose que en Bachillerato existen más necesidades además de la de orientar a los estudios superiores. Actualmente toda la comunidad educativa entiende la importancia de este.

La orientadora señala que su función principal es la de encargarse de la coordinación y el asesoramiento de todas las tareas que se enmarcan en dicho servicio, así como atender a las familias del alumnado. La orientadora detalla que dedica media hora de su planificación diaria a la atención de las familias de todo el centro escolar, y que son muy pocas las veces que se junta con familias exclusivamente de Bachillerato.

Muy pocas veces me junto con las familias de Bachillerato y cuando lo hago, en la mayoría de los casos es porque tienen dudas acerca de la universidad. (Orient.)

La orientadora señala que las tareas más importantes dirigidas al Bachillerato y al futuro académico del alumnado de Bachillerato que se realizan desde el departamento de orientación son las siguientes: (1) Detección de intereses del alumnado, (2) detección de necesidades y problemáticas del alumnado, (3) inscripción individualizada para la EBAU y los nuevos grados, (4) información académico profesional, (5) organización de visitas a las universidades y centros de FP, (6) información acerca del acceso a la universidad y los ciclos formativos, (7) atención de consultas individuales en el Departamento de Orientación y (8) proporción de recursos para búsqueda de información.

La orientadora señala que estas tareas se planifican en colaboración con las personas tutoras de referencia y se llevan a cabo mediante sesiones dirigidas al alumnado que siguieron el Plan de Orientación Académico Profesional. Las sesiones se realizan bajo una planificación y en horario lectivo. Por su parte, las entrevistas y sesiones de preinscripción del alumnado se llevan a cabo en horario no lectivo. Además, se realizan otro tipo de entrevistas personales enfocadas a resolver dudas individuales.

Uno de los Objetivos de Mejora del Centro escolar es aumentar las relaciones con distintos entes del entorno educativo (OMC). Se pretende asentar las relaciones con el centro educativo de Educación Primaria del pueblo, con la Universidad y con las distintas empresas del entorno. El servicio de orientación, pretende favorecer la orientación académica y profesional del alumnado que llega al instituto y del alumnado que se marcha de él.

Desde el equipo directivo se subraya que, así como el centro tiene organizados varios eventos con la Universidad (LMC), echa de menos sistematizar algo similar

con los centros Ciclos Formativos de Grado Superior, ya que se considera que sería una opción muy válida para el alumnado. Según la dirección, hace años los grados formativos tenían otro valor social y eran frecuentes las ferias organizadas por los centros escolares y las empresas. El alumnado de Grados Formativos tiene el mismo derecho que el de la Universidad a estar informado.

En los últimos años, a pesar del auge que oímos en las noticias, los Ciclos Formativos han bajado mucho. La verdad es que las familias siguen queriendo, a toda costa, que el alumnado vaya a la universidad. Esa es la realidad. (Eq.Dir. 1)

Desde el Departamento de Orientación se planificó una reunión mensual con el personal tutor de Bachillerato para la elaboración, puesta en marcha, seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial. En esta reunión se trató dar respuesta a necesidades cotidianas del alumnado. El personal tutor fue el intermediario entre el alumnado y el Departamento de Orientación. Ellos fueron los que recabaron información sobre sus intereses, detectando problemas o necesidades y transmitiendo información puntual. La orientadora señala que este tiempo planificado no da para casi nada, pero, afirma que no puede dedicarle más tiempo a esta tarea.

El profesorado mostró malestar en este sentido. El currículo impuesto desde educación no contemplaba un espacio lectivo para poder realizar labores orientativas. Hace unos años sí que disponían de un tiempo asignado para la tutoría/orientación, pero ahora no. Para solventar este problema, el personal tutor, por voluntad propia, utiliza de manera puntual tiempo fuera de su asignatura para realizar funciones orientativas. El contacto con las familias también quedó a merced de la buena voluntad del personal tutor.

El profesorado de Bachillerato no tenemos margen de tiempo para nada más que no sea preparar la EBAU. A veces, por voluntad propia, realizamos tareas de tutorización fuera de nuestro horario, pero ya te digo, que el que quiere y por voluntad propia. (Prof. 4)

La orientadora señala que la orientación académica y profesional que realiza está muy limitada y condicionada por el tiempo, el número de estudiantes y por la propia prueba de la EBAU.

La EBAU no nos da tregua. No tenemos tiempo ni margen para nada. Ni para realizar orientación individualizada ni nada de nada. (Orient.)

4. DISCUSIÓN

En el Bachillerato, la labor de los Departamentos de Orientación se plantea como una cuestión de vital importancia, ya que a lo largo de estos dos años el alumnado debe decidir si realiza el camino universitario o el dirigido a los Ciclos Formativos de Grado Superior. Desde este trabajo, en línea con otros estudios (Rodríguez et al., 2018), se muestran las dificultades que las características de esta etapa ocasionan en la adecuada realización de las tareas de orientación en el centro educativo objeto de estudio.

Esta etapa postobligatoria, considerada tradicionalmente como la antesala a la Universidad (Arroyo, 2014), tiene unas características arraigadas a una cultura en la que la preparación al acceso a la Universidad prima en el día a día, a la vez que condiciona su funcionamiento y organización, como se concluye de este estudio de caso.

En lo que se refiere al profesorado participante en este estudio, muestra tener unas características propias entre las que destaca la larga experiencia docente en esta etapa. Esta experiencia está ligada a un modelo de enseñanza tradicional, con materiales de corte memorístico, clases magistrales y escasez en innovación metodológica, dirigida a la preparación del acceso a la Universidad por parte del alumnado donde el desarrollo y la evaluación de las competencias del alumnado, recogidas en el Real Decreto 243/2022, queda en un segundo plano. Estas prácticas docentes resultan efectivas para entrenar y preparar calificaciones finales, como por ejemplo la EBAU (Oliva et al., 2018), pero no para entender y aplicar contenidos de forma integrada (Bernabé, 2017).

En coherencia con otros trabajos (Rodríguez et al., 2018), se puede afirmar que el modelo del actual Bachillerato no responde a uno de los pilares básicos del sistema educativo español, que se inició con la LOE y que sigue vigente en la actualidad, garantizar el desarrollo de competencias en el alumnado. Desde la LOMLOE, mediante la Ley Orgánica 3/2020 y el Real Decreto 243/2022, se señala concretamente que, en el proceso de aprendizaje del alumnado de esta etapa, la evaluación de competencias básicas del alumnado es necesaria para su incorporación a estudios superiores, para su inserción laboral en su caso, y para desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones tanto personales como sociales a lo largo de la vida.

Siendo el profesorado el principal responsable de la gestión del aula (Hattie, 2015), del desarrollo de las competencias básicas y de los resultados de aprendizaje que el alumnado obtiene, vistas las dificultades que tiene para el desarrollo de competencias en el alumnado, parece recomendable proponer actividades de perfeccionamiento del profesorado dirigidas a la mejora de su capacitación pedagógica, adecuándola al actual modelo competencial.

En lo que respecta a la orientación académica y profesional, indispensable en esta etapa, desde el estudio realizado y desde otros trabajos (Tahull et al., 2021), esta muestra está muy ligada a la vía de la Universidad y poco a la vía de la Formación Profesional de Grado Superior o a la vía de las Enseñanzas en Régimen Especial. Las expectativas e intereses mostrados por la comunidad educativa, las acciones de orientación identificadas, y las necesidades compartidas por las distintas personas informantes en el estudio evidencian este hecho. Entendiendo que el alumnado de cada centro escolar es distinto y las necesidades, características y perspectivas de futuro que cada estudiante presenta también son distintas, garantizar una orientación académica y profesional integral e individualizada que contribuya al pleno desarrollo de todo el alumnado es fundamental. Para ello, parece indispensable que el trabajo que puedan hacer los Departamentos de Orientación, se vea reflejado en toda la comunidad educativa, familias, profesorado y alumnado. Integrar esta nueva perspectiva de orientación dual e individual en la dinámica de los centros, mediante el Proyecto Educativo de Centro, la Programación Anual o el Plan de Orientación, pueden ser prácticas que favorezcan una orientación académica y profesional más equitativa y justa.

En resumen, la cultura arraigada del Bachillerato y la actual EBAU tiene dos consecuencias importantes en esta etapa y que se reflejan claramente en la orientación académico profesional que se da en esta etapa. En primer lugar, la preparación de la EBAU condiciona los contenidos, metodologías y evaluación utilizadas, dejando de lado el desarrollo competencial del alumnado (Oliva et al., 2018). La exigencia de la prueba y el trabajo por desarrollar única y exclusivamente estrategias, conocimientos y destrezas que ayuden a superarla, no posibilitan la puesta en práctica de metodologías innovadoras que favorezcan la perspectiva del desarrollo competencial exigido y, en consecuencia, no facilita una adecuada percepción de necesidad de formación competencial por parte del profesorado de la etapa (Luzarraga et al., 2018), necesaria para la vía de la Universidad, la vía de la Formación Profesional de Grado Superior y la vía de las Enseñanzas de Régimen Especial. Y, en segundo lugar, este hecho conlleva al desprestigio de la vía de la Formación Profesional de Grado (Tahull et al., 2021) y a la falta de idoneidad e incluso sentido de esta etapa para el alumnado que no quiere encaminar su futuro a corto plazo al camino universitario.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, estas se encuentran en el propio estudio de caso realizado. Las conclusiones obtenidas de este en relación a las dificultades que el departamento de orientación en sus funciones de orientación académica, quizá no se puedan generalizar hacia las consecuencias derivadas de las características de esta etapa y el sistema de acceso a la Enseñanza Superior, siendo las conclusiones obtenidas generalizaciones menores (Stake, 2005). Para reforzar la generalización de las conclusiones obtenidas, el estudio de casos colectivo se plantea como una propuesta metodológica apropiada para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierbe, A., Bartau, I., y Oregui, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de psicología* 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Arroyo, F. (2014). Bachillerato y universidad: selectividad o disfunción. *Tarbiya* 43(2), 147-164.
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A., e Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función el grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. <http://10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Barreira, A., López, A., y Domínguez, J. (2015). School counselors: importance of the personal and participatory dimension in attitudinal competences. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 44-54. <http://doi.org/dpk5aca>
- Bernabé, M. (2017). La Prueba de Acceso a la Universidad como reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje de Historia. *Historia & Ensino* 23(2), 59-83. <http://10.5433/2238-3018.2017v23n2p59>
- Domínguez-Garrido, M. C., González-Fernández, R., Medina-Rivilla, A., y Cacheiro-González, M. L. (2022). Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave: Estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 779-802. <http://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900>
- Etxeberria, J. (2007). *Regresión Múltiple*. Cuadernos de Estadística. La Muralla.
- Etxeberria, J., y Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.
- Hattie, J. (2015). High-Impact Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. D.O. No. 24172.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. 24 de diciembre de 2002. D.O. No. 25037.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. D.O. No. 7899.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. D.O. No. 12886.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. D.O. No. 17264.
- Luzarraga, J.M., Núñez, J.M. y Etxeberria, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 29(14), 1075-1090. <https://doi.org/10.5209/RCED.54683>

- Oliva, J. M., Franco Mariscal, R., y Gil Montero, M. L. A. (2018). Influencia de las pruebas de acceso a la universidad en la metodología docente del profesorado de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.1.3197>
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria. 21 de febrero de 1996. D.O. No. 3834.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 6 de abril de 2022. D.O. No. 5521.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. 3 de enero de 2015. D.O. No. 37.
- Rodríguez, J., Molina, M. D., y Pérez, E. (2018). Percepción del alumnado de segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 509-526. <https://doi.org/10.5209/RCED.53444>
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa (pp. 293-328). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 263-281.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tahull, J., Montero, Y., y Vernet, C. (2021). Limitaciones de la orientación educativa hacia el bachillerato y la universidad: ¿Y si la solución fuese la formación profesional? *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35, 232-262. <http://10.23824/ase.v0i35.690>
- Tejada, J. y Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(11), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Viñao, A. (2013). Modelos de Formación Inicial del profesorado de educación secundaria en España (Siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.