universidad de león

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

CURSO ACADÉMICO 2014-15

La incidencia de los Departamentos de Orientación en la evaluación por competencias en Educación Secundaria

The influence of Guidance Departments
at the competency assessment in Secondary School

Autor: Héctor González Mayorga

Tutora: María José Vieira Aller

Fecha: 26 de junio de 2015

VºBº TUTORA AUTOR

Dra. María José Vieira Aller Héctor González Mayorga

ÍNDICE

1. Introducción 1
1.1 La evaluación por competencias en el sistema educativo español 1
1.2 Orientación al profesorado en la evaluación por competencias 4
1.3 Informe PISA: Evaluación internacional por competencias 6
2. Objetivos 8
2.1 Objetivo general 8
2.2 Objetivos específicos 8
3. Procedimiento 8
3.1 Fases y participantes 8
3.2 Recogida y análisis de información 10
4. Resultados 10
4.1 La evaluación por competencias en la práctica educativa 10
4.2 El tipo de evaluación 17
4.3 Recomendaciones para la Orientación Educativa 23
5. Conclusiones y valoración 24
5.1 Conclusiones 24
5.2 Valoración personal 26
6. Referencias 27
Anexos 31
Anexo I: Guión de las entrevistas 31
Anexo II: Ranking de resultados de PISA 2012 32
Anexo III: Ejemplos de ítems liberados PISA de Matemáticas 33
Anexo IV: Ejemplo de ítem liberado PISA de Lectura 34

RESUMEN

Los objetivos del estudio son describir el tipo de pruebas de evaluación que realizan el profesorado de Secundaria y el grado de incidencia que tiene el Departamento de Orientación en el planteamiento de las mismas, así como analizar la opinión del profesorado sobre la evaluación por competencias tomando como referencia a las pruebas PISA. Para alcanzar estos objetivos se han realizado entrevistas semi-estructuradas a un total de trece docentes, entre los que se incluyen profesorado de Lengua y Matemáticas, así como orientadores. Los datos recogidos se han analizado mediante el programa de análisis cualitativo NVivo 10. Los principales resultados demuestran que una mayoría del profesorado desarrolla un modelo de evaluación mixta, basada en competencias y contenidos, encontrando una mayor incidencia de esta modalidad entre el profesorado de Matemáticas; mientras que un porcentaje importante sigue evaluando por contenidos a pesar de las indicaciones proporcionadas por la Administración. Por otro lado, se observa que en general, el profesorado tiene una opinión positiva de la evaluación por competencias, no tanto así de la prueba internacional PISA como evaluación de referencia. En base a los resultados se proporcionan recomendaciones para la práctica de la Orientación Educativa.

Descriptores: Evaluación por competencias, PISA, orientación educativa, Educación Secundaria Obligatoria

ABSTRACT

The aims of this study are to describe the type of assessment performed by the Secondary School teachers and the influence of the Guidance Departments on it, as well as analyze the opinion of the faculty on the competency assessment taking PISA as the main reference. To achieve these objectives we conducted interviews to thirteen teachers, including Spanish Language and Mathematics ones, as well as counselors. The data collected were analyzed using NVivo 10 qualitative software. The main results show that a majority of the faculty develops a mixed model of assessment, based on skills and contents, seeing a greater incidence of this modality among the Mathematics teachers, while an important percentage of them continue to assess by contents in spite of the indications provided by the Administrations. On the other hand, it is noted that the faculty have a positive opinion of the assessment by competencies, but not of PISA as a baseline assessment. On the basis of the results we provide recommendations for the practice of educational guidance.

Key words: Assessment by competencies, PISA, educational guidance, Compulsory Secondary School

1. Introducción

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) en mayo de 2006, y la aparición de la nueva terminología de competencias básicas, el sistema educativo español se ha visto inmerso en un proceso de cambio a nivel organizativo, metodológico y didáctico con el fin de dar respuesta a las demandas en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, uno de los procesos que más ha preocupado al colectivo docente es el de la evaluación por competencias, proceso que a día de hoy no se ha terminado de consolidar en las diferentes etapas y niveles de la educación obligatoria.

El interés del tema de investigación propuesto en este trabajo radica en el análisis de la práctica evaluativa y de asesoramiento de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y su adecuación a las orientaciones metodológicas centradas en el trabajo y evaluación por competencias aportadas desde el marco legal educativo, primero por la LOE (2006), y posteriormente por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Por otro lado, nos permitirá analizar la percepción del profesorado sobre los resultados españoles de una evaluación por competencias como es PISA, así como la relevancia que tienen y el uso que le da el colectivo docente a los mismos. Por último, se proponen una serie de recomendaciones al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria para la elaboración de pruebas y herramientas de evaluación por competencias, con el fin de que garantizar que éstas tengan una cierta homogeneidad con respecto a las propuestas de las evaluaciones externas como PISA.

Los resultados de este estudio permiten dar una visión global a la comunidad educativa en torno a los aspectos descritos anteriormente. Por otro lado, cabe destacar que apenas existe literatura científica relativa a la comparación y contraste de la práctica evaluativa del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, por lo que otra de las aportaciones de este estudio podría ser la de abrir futuras y novedosas líneas de investigación.

1.1 La evaluación por competencias en el sistema educativo español

Desde un punto de vista etimológico, la palabra competencia procede del griego clásico *ikanos*, que significa capacidad, y de *ikanotita*, que añade la acepción de vocacional o profesional. También está vinculado con las raíces latinas *competens* y *competentia*, de igual sentido y significado (Mulder, Weigel y Collings, 2008). En la actualidad, aunque

tomando como referencia la acepción clásica, se vincula esta definición (saber qué) con aquellas aptitudes, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar dichas capacidades (saber cómo) (Climent, 2010). Desde un punto de vista psicológico, para De la Orden (2011) la educación basada en competencias parte de las teorías del aprendizaje social de Albert Bandura, las cuales se centran en el entrenamiento y el modelado como las principales herramientas para la consecución de los objetivos educativos.

Si nos remitimos a la legislación educativa española, encontramos la primera referencia a las competencias básicas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, concretamente en el artículo 6.1, refiriéndose este a "un nuevo elemento del currículo". Sin embargo, no es hasta la aparición del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria Obligatoria en donde encontramos la primera explicitación del término, definiéndose éste como (R.D. 1513/2006, p. 43058; R.D. 1631/2006, p. 685):

> Aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En dichos Reales Decretos también se hacía referencia por primera vez a ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. Sin embargo, la llegada de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa conlleva una pequeña reestructuración de las mismas, basándose en el Informe de la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice) de 2012, estableciéndose siete competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia matemático-científica-tecnológica, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales-cívicas, sentido de la iniciativa-espíritu emprendedor, y competencia de conciencia-expresiones culturales (R.D. 126/2014, p. 19352; R.D. 1105/2014, p. 172).

La incorporación de manera progresiva de las competencias básicas o clave en los marcos legislativos ha ido generando diferentes y novedosos cambios de perspectiva en el

diseño, el desarrollo y la evaluación de los currículos académicos de Educación Infantil y Primaria por un lado, y de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por el otro (De la Orden, 2011; Tiana, 2011). Esto también exige cambios en la propia práctica educativa con respecto al modelo tradicional, incorporando nuevas metodologías, un sentido de trabajo interdisciplinar y, sobre todo, una orientación práctica de las tareas y los contenidos. Asimismo, llevar a cabo dichos cambios implica asumir la complejidad que entraña una enseñanza para la vida cotidiana, con el cambio que ello supone también, como comentábamos antes, para el proceso de evaluación (Zabala y Arnau, 2007).

Así pues, la evaluación por competencias es uno de los aspectos que más ha preocupado en particular a la comunidad docente desde la aparición de las mismas. Ya desde mediados de los años ochenta, las prácticas evaluativas han ido cambiando de forma gradual, desde el uso exclusivo de pruebas de lápiz y papel al desarrollo de una evaluación mixta "con cuestiones que pueden incluir portafolios, tareas de desempeño, redacción de ensayos, cartas, respuestas cortas, resolución secuencial de problemas, elaboración de proyectos, presentaciones orales y otras muchas aproximaciones" (Castro, 2011, p. 112).

La propia Ley Orgánica de Educación (2006) establece como característica esencial del proceso de evaluación el carácter global y continuo del mismo, teniendo en cuenta en todo momento el progreso del alumno en el conjunto de áreas del currículo. Concretamente, tanto en el Real Decreto 1513/2006 como en el Real Decreto 1631/2006, anteriormente mencionados, se establece que los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en un referente fundamental para valorar el grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas. Por otro lado, en el marco de la LOMCE, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, establece que (Orden ECD/65/2015, p. 6989):

> Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

En este sentido, para Casanova (2012) es fundamental que el profesorado deje atrás los modelos evaluativos que implican un aprendizaje memorístico y rutinario en favor de aquellos que permitan medir estrategias y procesos que requieran de una mayor

complejidad cognitiva, como la resolución de problemas o el pensamiento crítico. Por su parte, Monereo y Castelló (2007) definen como una evaluación auténtica de competencias aquella que demanda la solución de situaciones-problema y conflictos de la vida cotidiana para los que el alumnado ha adquirido unos conocimientos sostenibles y duraderos, que le permitan afrontar las demandas del contexto social en el que vive y se desarrolla. Para Pérez-Juste (2014) la evaluación por competencias ha de tener un carácter instrumental, siendo una herramienta al servicio de la enseñanza y no al revés, el objeto final de la misma.

1.2 Orientación al profesorado en la evaluación por competencias

Una figura clave en el proceso de homogeneización de los criterios a tener en cuenta en la evaluación por competencias es la del orientador, teniendo en cuenta a éste como un "guía para la acción" (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005, p. 119). Así pues, el orientador tiene entre sus funciones la de asesorar al profesorado en la elaboración y elección de los instrumentos de evaluación, sin perder la perspectiva de promotor de cambio y mejora escolar y dirigiendo sus esfuerzos al trabajo conjunto para hacer realidad dichos cambios (Luque, Crespo, Rodríguez y Toucedo, 1995; Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010).

Diversos estudios han puesto de manifiesto el rol del orientador como asesor y colaborador del profesorado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Domingo, 2006; Escudero, Vallejo y Botías, 2008; García, Rosales y Sánchez, 2003; Vallejos y Rodríguez, 2000; Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013), y más concretamente en el proceso de evaluación del aprendizaje. En este sentido, Lobato (2014) pone de manifiesto el rol de liderazgo pedagógico que los orientadores en aspectos como la innovación y la investigación educativa (en el que se enmarcaría la profundización en el trabajo por competencias), mediante la dinamización, motivación y asesoramiento durante el proceso, así como la búsqueda de consensos en torno a la puesta en marcha y seguimiento del mismo. Así pues, el orientador "puede promover proyectos de investigación sobre orientación en los diferentes niveles y sobre aspectos educativos como: desarrollo de aprendizajes, adquisición de estrategias, aplicación de nuevas metodologías, uso de modalidades de evaluación…" (Lobato, 2014, p. 8).

Centrándonos en el trabajo por competencias, para Martín (2011) el asesoramiento psicopedagógico ha de comenzar con una profunda reflexión acerca de las novedades que conlleva para el centro la enseñanza y evaluación a través de competencias para, una vez que dicha reflexión haya conseguido motivar a los docentes, revisar el proceso de diseño, planificación y evaluación conjuntamente con los profesores implicados. Parte de esa

reflexión pasa por el planteamiento de una nueva evaluación, cambiando las herramientas tradicionales por otro tipo de instrumentos más relacionados con la función de *feedback*, como la observación sistemática, la coevaluación y los portafolios. No obstante, Martín (2007) plantea la dificultad que supone adecuar los niveles de adquisición de las competencias a los objetivos didácticos. Será pues el orientador uno de los partícipes en el proceso de explicitar los criterios de evaluación básicos para cada uno de los descriptores de las competencias, ayudando así a dar un sentido de coherencia horizontal (objetivos-actividades-evaluación) y vertical al conjunto del Proyecto Curricular de Centro basado en el trabajo por competencias (Martín y Luna, 2011).

A nivel legislativo, la anteriormente citada Orden ECD/65/2015 desarrolla en su Anexo II una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo y evaluación de las competencias básicas, destacando las metodologías activas como elemento fundamental para el cambio de paradigma educativo en las aulas. Entre ellas se citan algunas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el trabajo por centros de interés, los estudios de caso o el aprendizaje basado en problemas. Así pues, y de acuerdo con Martín y Luna (2011), el orientador educativo puede ser una pieza clave en el proceso de implementación de nuevas metodologías interviniendo, al menos, de dos maneras: a través de la propuesta de estrategias de análisis y diseño de actividades didácticas y recursos adecuados para el desarrollo y evaluación de las competencias, y mediante la transmisión de conocimiento y reflexión con el profesorado sobre las nuevas metodologías emergentes.

En el plano autonómico que nos ocupa, dicho rol de asesoramiento e implicación en los procesos de innovación curricular se encuentra perfectamente delimitado en la legislación educativa vigente. Así pues la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León explicita, en su Artículo 5, apartado 2.b, que como actuaciones a llevar a cabo está la de “proporcionar orientaciones para el diseño de las medidas de apoyo y refuerzo del alumnado, en la organización de agrupamientos flexibles, en el diseño de programas de respuesta educativa a las necesidades de apoyo educativo y en la evaluación del alumnado” (Orden EDU/1054/2012, p. 75371). Asimismo, en su Artículo 7 referido al apoyo de la acción tutorial, se señala en el apartado 2.b que los Departamentos de Orientación deberán elaborar propuestas de intervención con los tutores de un mismo curso o nivel, “tales como actividades de coordinación, recuperación y refuerzo, evaluación y desarrollo de otros programas” (Orden EDU/1054/2012, p. 75373). Por último, y haciendo referencia a la figura del profesor de

Secundaria especialista en Orientación Educativa, encontramos que en el Artículo 8, apartado 2.d, se indica que entre sus funciones específicas la siguiente (Orden EDU/1054/2012, p. 75374):

> Asesorar en las decisiones de carácter metodológico, en el establecimiento de criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción del alumnado así como en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, colaborando en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado.

Un agente externo que puede ayudar a arrojar luz en la implantación de la evaluación por competencias son las evaluaciones externas. Como se muestra en el siguiente apartado, evaluaciones como PISA ofrecen pistas de cómo se debe llevar a cabo una evaluación por competencias "auténtica", vinculada con la vida cotidiana y el mundo real en la que el estudiante tenga que aplicar su conocimiento en la práctica para alcanzar una solución (Álvarez, 2005). De este modo, la tarea del orientador adquiere una doble dimensión: por un lado, de asesoramiento y colaboración con el equipo docente para el diseño actividades y pruebas a partir de los resultados y de los recursos, como los ítems liberados, que proporcionan los organismos responsables de evaluaciones como PISA; y por otro lado, de análisis y reflexión en torno a la coherencia en la forma de enseñar de todos aquellos profesores que intervienen en el proceso educativo de un mismo grupo de alumnos. Así pues, el orientador adquiere un papel protagonista en el asesoramiento, configuración y consolidación del equipo docente, creando un eje vertebrador que se verá reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (Martin, 2011).

1.3 Informe PISA: Evaluación internacional por competencias

El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, *Programme for International Students Assessment*, en inglés) es un proyecto de evaluación educativa a nivel internacional, creado en el año 1997 y llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El objetivo de dicho programa es evaluar la formación de los alumnos de 15 años, los cuales se encuentran finalizando la etapa de enseñanza obligatoria, en base a tres competencias: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica. Dicho programa ha sido creado con el objetivo de aportar información detallada que permita a los países participantes tomar decisiones y adoptar las políticas educativas necesarias con el fin de mejorar su sistema educativo (OCDE, 2008). En PISA 2012 participaron un total de 65 países, los 34 miembros de la OCDE y 31 estados asociados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Las

evaluaciones se llevan a cabo cada tres años, publicándose los resultados a finales del año siguiente de la aplicación de las mismas.

Las señas de identidad que distinguen a PISA de otros estudios internacionales de evaluación de estudiantes, como pueden ser TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*), radican en: el carácter orientador del mismo, puesto que permite que los gobiernos puedan extraer conclusiones útiles para sus políticas educativas; el compromiso de aplicación regular cada tres años (TIMSS es cuatrienal y PIRLS quinquenal); su naturaleza participativa y colaborativa, puesto que en él colaboran instituciones internacionales proporcionando un suporte técnico, científico y pedagógico; su amplia cobertura geográfica; la proporción de información interna para los centros docentes, la proporción de información a la investigación educativa, su rigurosidad metodológica y la obtención de información general del funcionamiento del sistema educativo (Calero y Choi, 2012; Hansen-Rojas, 2005; OCDE, 2002).

No obstante, algunos autores han señalado las limitaciones que presenta PISA, entre las que podemos destacar: el diseño transversal del estudio, por lo cual no se puede medir la causalidad; la falta de adecuación de los ítems del estudio en términos transculturales; el hecho de que se evalúe en una muestra de sujetos siguiendo un criterio de edad y no de curso; y la falta de control de variables extrañas como puede ser la motivación del alumnado a la hora de realizar la evaluación, o el hecho de que éstos puedan recibir un entrenamiento específico para llevar a cabo la prueba (Goldstein, 2004; Pedró, 2012). Otros ponen de manifiesto la opacidad que caracteriza a este tipo de evaluaciones internacionales (Rutkowski & Rutkowski, 2010), a pesar de los esfuerzos de los responsables de PISA por poner a disposición de la sociedad manuales, guías y bases de datos (Domínguez, Vieira & Vidal, 2012).

Para Álvarez y Gómez (2009), el contexto en el que se sitúan estudios como PISA es fácilmente identificable, puesto que en su mayoría se trata de situaciones-problema de índole cotidiana que suelen resultar atractivos para los estudiantes. Así pues, la propia OCDE define dichas situaciones-problema como competencias clave o básicas, de acuerdo con el programa *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), las cuales implican la “capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos aplicación de los conocimientos adquiridos ante nuevas circunstancias” (Ministerio de Educación, 2007, p. 11). Así pues, la propuesta de evaluación de PISA se centra en averiguar hasta qué punto los alumnos son capaces de utilizar aquellos conocimientos y destrezas que han adquirido en la escuela cuando se ven ante situaciones, en ocasiones novedosas, en los que dichos conocimientos y destrezas

pueden resultar relevantes para su completa participación en la sociedad (Pérez-Juste, 2014; Pérez-Pueyo *et al*, 2013).

El presente trabajo de investigación se centra en el análisis del enfoque evaluativo que profesores de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria llevan a cabo en su práctica educativa habitual, así como del papel del profesor especialista en orientación educativa en dicho proceso de evaluación. Para ello tomamos como referencia la evaluación PISA debido al impacto mediático de los resultados. Asimismo se describe la opinión y el uso que se hace de los resultados de PISA con el fin de valorar la influencia de estos en la práctica educativa del profesorado. Por último, se proporcionan una serie de recomendaciones destinadas al profesorado para la elaboración de actividades y herramientas de evaluación por competencias en Educación Secundaria.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es describir el tipo de evaluación que utiliza el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y la incidencia que tiene el Departamento de Orientación al respecto, teniendo como marco de referencia las pruebas de PISA.

2.2 Objetivos específicos

- Describir el tipo de pruebas de evaluación que realizan los docentes en ESO y la incidencia que tiene el Departamento de Orientación en las mismas.
- Analizar la opinión del profesorado y orientadores sobre la evaluación por competencias, las pruebas de evaluación por competencias PISA, los resultados de dicha evaluación y el uso que se hace de los mismos en la práctica educativa.
- Proporcionar recomendaciones para la práctica de la Orientación Educativa en materia de evaluación por competencias.

3. Procedimiento

3.1 Fases y participantes

Una primera fase se centró en la revisión bibliográfica sobre el estado del arte y el análisis documental de los informes oficiales generados en el marco del proyecto PISA, y de

la legislación en materia de desarrollo y evaluación de las competencias básicas o clave en el currículo. Esta revisión nos facilitó, por un lado la construcción del marco teórico de este estudio, y por otro la concreción de los objetivos del mismo, ya que de esta forma se pudo comprobar cuál es el estado de la cuestión en la actualidad respecto a la evaluación por competencias y la incidencia de los Departamentos de Orientación en la misma. La segunda fase del proyecto consistió en la construcción del guión de la entrevista y su aplicación para la recogida de los datos (ver Anexo I). Para la preparación del mismo se consultaron diversas fuentes oficiales, como la página web del INEE[1] para la obtención de ítems liberados a modo de ejemplo para los participantes entrevistados, o el Informe español de PISA 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Finalmente se construyeron dos modelos de entrevista, una para el profesorado de las materias de Lengua y Matemáticas, y otro para los orientadores. Posteriormente se llevó a cabo la recogida de la información. Por último, se llevó a cabo el análisis de los datos extraídos y la obtención de los resultados de los mismos delimitados por objetivos, los cuales permitieron la elaboración de las conclusiones del estudio.

Respecto a los participantes en este estudio, éstos han sido seleccionados mediante un muestreo intencional. En total son cuatro profesores de Matemáticas, cuatro profesores de Lengua Castellana y Literatura y cinco profesores especialistas en Orientación Educativa, todos ellos de Educación Secundaria Obligatoria provenientes cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria (titularidad pública) y dos colegios privados concertados, todos ellos localizados en la provincia de León y repartidos tal y como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los centros educativos de los entrevistados en función de si pertenecen al ámbito urbano o rural, la titularidad del centro y la especialidad del profesorado.

Titularidad del centro educativo	Ámbito de localización	Profesor de Matemáticas	Profesor de Lengua Castellana	Profesor especialista en Orientación Educativa
Colegio privado-concertado	Entorno urbano	✓	✓	✓
Instituto público	Entorno rural	✓	✓	✓
Colegio privado-concertado	Entorno urbano	✓	✓	✓
Instituto público	Entorno urbano	✓	✓	
Instituto público	Entorno rural			✓
Instituto público	Entorno urbano			✓

[1] Instituto Nacional para la Evaluación Educativa: http://recursostic.educacion.es/inee/pisa/

3.2 Recogida y análisis de información

La técnica de recogida de datos empleada ha sido la entrevista semiestructurada, realizadas a los participantes entre los meses de mayo y junio de 2015, tanto de manera presencial como telefónica. Se ha elegido este instrumento de recogida de datos puesto que da respuesta al reducido número de entrevistas realizadas, además de que nos permite obtener una gran riqueza y detalle de la información y las opiniones de los participantes en torno a la temática objeto de estudio. Las entrevistas han sido registradas en grabaciones de voz mediante un dispositivo móvil *smartphone* y las aplicaciones Easy Voice Recorder y Automatic Call Recorder Pro.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa de análisis cualitativo NVivo 10 mediante una categorización y codificación de la información obtenida en las entrevistas realizadas. Dicha categorización se ha llevado a cabo en función de los objetivos específicos planteados: Tipo de evaluación, formación del profesorado en competencias, presiones por la elección de la evaluación, incidencia del Departamento de Orientación en la evaluación, opinión general sobre PISA, relevancia de los resultados en el centro educativo y utilidad para la práctica docente de los resultados.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, teniendo en cuenta la importancia que se le ha concedido a cada una de las categorías en el desarrollo de las entrevistas: a) la evaluación por competencias (la opinión del profesorado sobre las competencias, la opinión sobre PISA, la relevancia de los resultados de PISA a nivel individual y de centro, y la opinión de los resultados españoles); y b) el tipo de la evaluación (tipología de las pruebas, formación del profesorado en competencias, presiones y la incidencia del Departamento de Orientación en la evaluación por competencias). Por último, y en base al análisis de los resultados, se propone un tercer objetivo en el que se desarrollan una serie de recomendaciones para la Orientación Educativa en torno a la evaluación por competencias.

4.1 La evaluación por competencias en la práctica educativa

La mayoría del profesorado entrevistado tiene una **opinión** *positiva* de la evaluación por competencias (N=11), puesto que consideran que a la hora de hacer una prueba de

evaluación, “al ponerles ejemplos reales, de la vida real y de temas que les interesa, les dice mucho más y están con una actitud positiva a la hora de enfrentarse a ellos”. Uno de los entrevistados manifiesta que las competencias es una buena herramienta para “valorar los procedimientos y la evolución desde el inicio hasta el final del proceso”. Por su parte, un profesor de orientación educativa opina que las competencias son el camino a seguir, ya que hay que tender hacia un modelo de evaluación del alumno “del día a día y de cómo se desenvuelve (el alumno) en las actividades y en la vida diaria”.

Por otro lado, una pequeña parte del profesorado entrevistado (N=2) tiene una visión *negativa* de las competencias, manifestando que se trata de un sistema de evaluación “que no da respuesta a la realidad de aula ni a las necesidades del alumnado”, e incluso calificándolas como “una entelequia, algo intangible y excesivamente inaprensible”. Ambos casos de opinión negativa responde a un rango de edad específico (mayores de 55 años), por lo que el rechazo al trabajo por competencias podría deberse a un factor de veteranía del profesorado. En este sentido, uno de los entrevistados opina que “los profesores con más rodaje en ciertas materias tienden a lo seguro, a lo que les ha funcionado bien y ellos dominan más”.

Respecto a la **opinión sobre PISA** como una de las pruebas de referencia en evaluación por competencias, un número reducido de participantes tienen una visión totalmente positiva de la misma (N=3), alegando que se trata de “prueba objetiva, más que otras de referencia como la Evaluación de Diagnóstico, debido a su carácter aleatorio” o que “es una buena idea para establecer criterios comunes a nivel internacional”. Por otro lado, el 61,5% de participantes (N=8) tienen una opinión neutral sobre PISA, alegando que tiene ventajas pero también diversas limitaciones. Respecto a las ventajas, más de la mitad de la muestra entrevistada (N=7) coincide que se trata de una herramienta útil para conocer el nivel del alumnado e reflexionar sobre qué es lo que falla en el sistema educativo. De ello, algunos profesores (N=3) coinciden en que los resultados de PISA son de gran utilidad, ya que aportan datos objetivos que permiten “tener una idea generalizada, global y general de cómo es el nivel de los discentes”. Otros (N=3) hacen alusión a que los resultados “nos ofrecen una perspectiva clara de lo que no estamos haciendo bien” y que invitan a la reflexión sobre qué es lo que está fallando. En este sentido, un orientador afirma que “para mí los resultados son un buen indicador de hacia dónde debemos caminar”.

En cuanto a las *limitaciones* de PISA, varios profesores (N=3) manifiestan que no tienen en cuenta a la diversidad del alumnado debido a su estandarización. En palabras de un profesor, “todo lo estándar es lo contrario a un traje hecho a medida, y si no es un traje hecho a medida del alumno se sacan conclusiones genéricas porque cada alumno es un

mundo en sí mismo". Otra de las limitaciones comunes en varios profesionales (N=3) es que se trata de pruebas descontextualizadas, ya que "la forma en que se plantean las pruebas de PISA no corresponden a la forma en que se trabaja en España".

Por otro lado, otros profesores (N=2) cuestionan la validez de los estudios PISA para determinar si realmente evalúan de forma objetiva los aprendizajes del alumnado. En este sentido, uno de los entrevistados opina "que los resultados tampoco aclaran excesivamente cuáles son los puntos en los que se falla y por qué. Decir que se falla en Matemáticas, se falla en Lengua, se falla en Ciencias Naturales es tan genérico…". En el caso concreto de Lengua, uno de los entrevistados opina que "los criterios que utilizan para valorar la enseñanza de la lengua son aplicables desde determinados puntos de la lengua", argumentando que para hacer una valoración objetiva del nivel de una asignatura se debería incidir en más aspectos globales de una materia como lectura, escritura, comprensión, poniendo como ejemplo "las pruebas de lenguas extranjeras (Cambrigde, Trinity, etc.)".

Por su parte, dos de los profesionales entrevistados tienen una opinión totalmente negativa de PISA, ofreciendo argumentos como que "lo que hay detrás de PISA es un contubernio del mundo capitalista" o calificando a dicha prueba como "un cuento chino y una soberana estupidez". A pesar de que no ofrecen argumentos de peso, ambos profesores manifiestan un total desacuerdo con la política económica de la OCDE.

En base a lo anteriormente expuesto, es una mayoría de los profesores (N=8) la que afirma que los resultados de PISA tienen cierta **relevancia en su práctica educativa**, ya que permiten tener una referencia de lo que se está haciendo a nivel internacional. Un profesor de matemáticas en concreto opina que los resultados "son útiles como referencia en el sentido de que trato de que, si por ejemplo hace años me centraba más en hacer operaciones o actividades muy concretas, ahora trato de ponerles problemas o casos más prácticos". Sin embargo, otro grupo de profesores (N=5) manifiesta que no tienen en cuenta los resultados en su aplicación al aula, ya que opinan que el profesorado "no va a cambiar su metodología ni su forma de hacer las cosas por los resultados de PISA". En concreto, un profesor afirma que no le afectan en su práctica educativa porque "siempre se oyen los mismos rumores: hay países que obtienen notas muy altas, pero es que ellos se preparan específicamente para el Informe PISA". Por lo tanto, podemos observar que no existe una homogeneidad en cuanto a la utilidad de los resultados en el día a día del profesorado.

A nivel de **centro educativo**, tan sólo un 23,1% (N=3, pertenecientes a dos institutos públicos) de los entrevistados afirman que en su centro educativo se lleva a cabo alguna reunión formal para informar de los resultados de PISA, bien sea en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en un claustro de profesores o en una reunión de etapa o ciclos

educativos. El hecho de que estos participantes pertenezcan a centros de titularidad pública no puede ser generalizable, ya que otros participantes (N=4) también pertenecen a centros públicos en los que no se convoca ningún tipo de reunión para comentar los resultados de PISA. Sin embargo, cabe destacar que ninguno de los participantes pertenecientes a centros privados-concertados afirma que se convoquen reuniones en sus respectos centros de manera formal para comentar los resultados. Por otro lado, tan sólo un orientador afirma que en su centro se convocan reuniones para tratar los resultados de PISA, mientras que el resto de los orientadores entrevistados (N=4) niegan la existencia de tales reuniones en sus respectivos centros educativos. En este sentido, uno de estos orientadores opina que "quizá desde las Direcciones Provinciales o desde Inspección Educativa no se ha sabido explicar la relevancia que tienen (los resultados de PISA) o cómo trabajarlos, por lo que falta ese punto de enlace". Por último, cabe destacar que, en palabras de un orientador, así como los resultados de PISA no se tienen en cuenta, "sí que se tienen en cuenta los resultados de la Evaluación de Diagnóstico (de la Junta de Castilla y León) para realizar el plan de acción para el curso siguiente y que afecte a todas las materias, no sólo a las competencias lingüística y matemática".

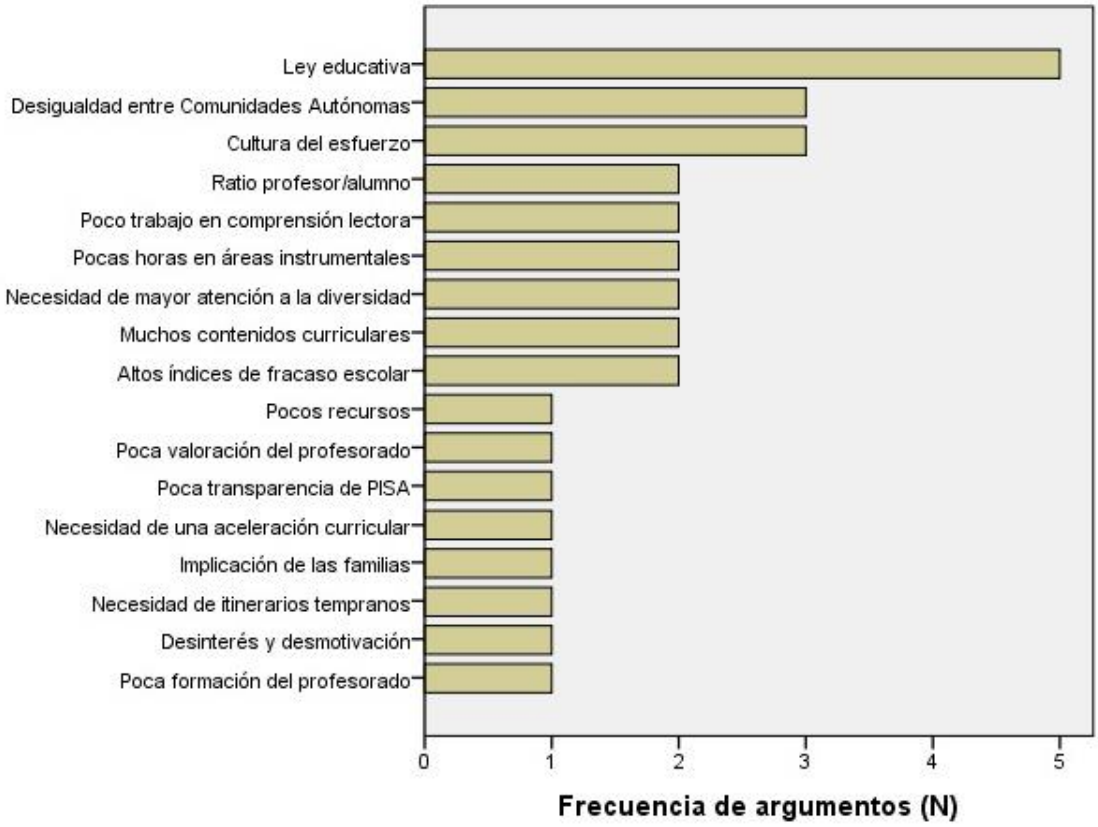


Figura 1. Argumentos dados por los entrevistados para explicar los resultados españoles en PISA.

En torno a los **resultados españoles de PISA** (ver Anexo II), son muchos los argumentos desgranados por parte de los entrevistados, tal y como podemos ver en la Figura 1, por lo que se puede decir que no existe un consenso generalizado sobre los factores que intervienen en las puntuaciones de España en las competencias abordadas.

Para varios de ellos (N=5), la clave es que no existe una *ley educativa* coherente, flexible y estable en el tiempo. Uno de los orientadores entrevistados manifiesta que si la Administración quiere que se trabaje por competencias en Secundaria, "habría que prescindir de pruebas como la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), o la nueva reválida que van a instaurar al final de la ESO con la LOMCE. Supongo que el problema es ese, que debería haber una mayor coherencia en la Ley". Es decir, se trataría de renunciar a pruebas que exijan al profesorado abordar la totalidad de los contenidos curriculares bajo la presión de la superación de dichas pruebas por parte del alumnado con el fin de "dar tiempos al profesorado para trabajar por competencias y con las nuevas metodologías que propone la ley"[2]. En esta misma línea se argumenta que "se debería dar una mayor autonomía y flexibilidad en el marco normativo a la hora de implantar el currículo". En este sentido, otra de las personas preguntadas manifiesta que "si nos ciñéramos a los mínimos del currículo, sí que daría el curso para hacer muchos trabajos y para hacer muchas cosas extra-contenidos, de creatividad, de llevarles a ver cosas, de hacer trabajos en grupos, de hacer investigaciones, de poner videos…", por lo que "habría que bajar el nivel de exigencia de contenidos para que suba el trabajo con las competencias básicas". En base a esta aportación, llama la atención la percepción que tienen algunos profesores respecto al término competencia, desvinculándolas totalmente de los contenidos como una forma de trabajar extracurricularmente. Respecto a la inestabilidad de las leyes educativas en España, algunos participantes (N=2) manifiestan que no le sorprende que los resultados sean bajos, ya que "los profesores estamos un poco cansados porque como hay tantas leyes educativas y tan variables…", por lo que, en este sentido, "sería importante contar con un sistema político más estable que marcara unas pautas y que de alguna manera se mantuviera en el tiempo".

Otro de los argumentos aportados es la *desigualdad entre las Comunidades Autónomas* (N=3). Un orientador opinaba que la lectura de los resultados de PISA no

[2] En el Anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se proponen una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula, insistiendo en metodologías como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos.

debería hacerse de manera general, “sino por Comunidades Autónomas, pues vemos que hay comunidades como la nuestra, como Castilla y León, que no tienen una distancia importante respecto a países como Finlandia. Hay tres o cuatro Comunidades Autónomas que tienen unos niveles muy altos, y sin embargo hay otras cuyos resultados se alejan muchísimo. Entonces claro, si se analiza ese planteamiento desde el punto de vista general del país… Pero si se hace un análisis por comunidades vemos que hay comunidades que tienen características más específicas y por eso influyen otros factores en la diferenciación de los resultados”. Por su parte, otro profesor especialista en Orientación Educativa destacaba que “en Castilla y León parece que estamos satisfechos con los resultados, porque como siempre quedamos bien… parece que con eso nos vale. Castilla y León queda siempre de las mejores, y siempre piensas: fíjate, nosotros trabajamos de una forma diferente (al planteamiento de PISA), y luego en los resultados no quedamos tan mal...”. Esto conlleva a interpretar que en Castilla y León los resultados de PISA no preocupan tanto, ya que tradicionalmente la Comunidad Autónoma ha obtenido, por lo general, unos buenos resultados tanto en lectura, matemáticas y ciencias con respecto a la media española, tal y como podemos ver en la Figura 2.

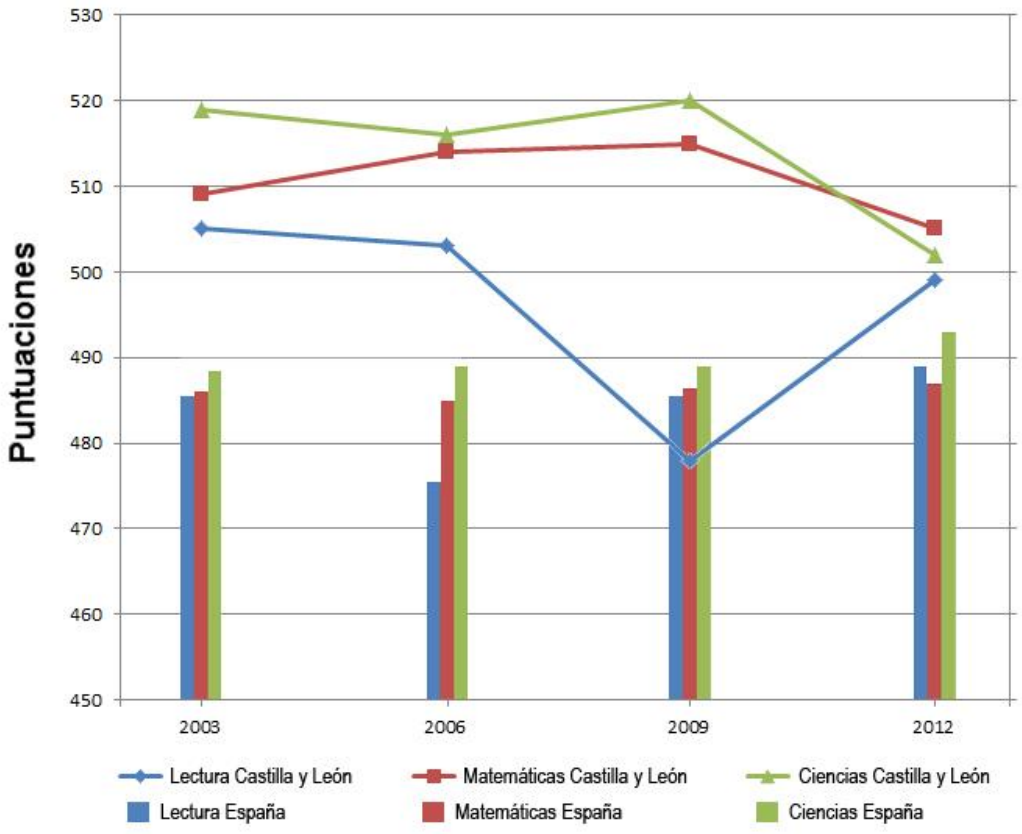


Figura 2. Puntuaciones de Castilla y León y España desde PISA 2003 en adelante (elaboración propia a partir de OCDE, 2004; Ministerio de Educación, 2007, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Un tercer argumento de peso entre las opiniones registradas es que no hay una *cultura del esfuerzo* entre el alumnado en la actualidad (N=3), ya que "nuestros chicos muestran cada día menos esfuerzo en el estudio". Uno de ellos opina que la responsabilidad directa recae en las familias, ya que "la protección que las familias ejercen en los hijos ha incidido negativamente en la educación", por lo que "es una parte que los padres y las familias han de trabajar". Otro profesor por su parte opina que "la cultura del esfuerzo se ha visto perjudicada por el uso indiscriminado o poco guiado de las nuevas tecnologías, ya que puedes obtener cosas inmediatamente. Tú quieres un disco y te lo bajas de internet, o una película, y no te cuesta nada. Eso hace que la gente quiera las cosas inmediatamente. Un aprendizaje de lo que sea, para que sea sólido, requiere de tiempo, de mucha paciencia y mucha constancia. Entonces es algo en lo que hay que educar a los chicos, porque les cuesta verlo". Otro profesor concluye que "un mayor esfuerzo, trabajo y dedicación se traduciría en mayores posibilidades de garantizar un resultado optimizado". Por lo tanto, podemos decir que entre el profesorado existe una visión general en torno a que el nivel de auto-exigencia y esfuerzo por parte del alumnado en general ha bajado en los últimos años, apoyada en opiniones como que "es cierto que la cultura del esfuerzo ha bajado en general de un tiempo a esta parte, tanto en los chicos que estudian más como en los que menos."

Otros argumentos (N=2) para explicar los resultados españoles de PISA son la excesiva *carga curricular* que propone la Ley (anteriormente comentada) para las programaciones de aula, la elevada *ratio profesores/alumnos*, el poco trabajo que se desarrolla en los centros educativos en torno a la *comprensión lectora*, la necesidad de implementar más *horas en las áreas instrumentales* (Lengua Castellana y Matemáticas), los altos índices de *fracaso escolar* y la necesidad de invertir en más recursos para la *atención a la diversidad* del alumnado. Respecto a estos dos últimos argumentos, algunos profesores opinan que "sería necesario reforzar a los chicos que tienen más problemas desde los cursos más bajos para evitar el fracaso escolar", puesto que, "aunque está bajando, creo que ahora mismo se sitúa en torno al 22% en los últimos datos nacionales". No obstante, se vuelve a tomar como referencia el plano autonómico para justificar que "en Castilla y León el índice de fracaso escolar está en un 16%, y nuestros resultados en PISA son relativamente buenos". Por otro lado, a nivel local, algunos de los entrevistados defienden que hay diferencias entre centros, dependiendo de si este se sitúa en el entorno urbano o en el entorno local. Incluso dentro de la misma ciudad se opina que pueden existir diferencias dependiendo de si el centro es un centro privado-concertado o un centro público, "ya que estos últimos albergan una mayor diversidad de alumnado que puede ser una causa de las malas puntuaciones".

Cabe destacar que, de forma individual, se aportaron otros argumentos como los pocos *recursos* con los que cuenta el profesorado para implementar la evaluación por competencias, la poca *valoración que se le da al profesorado* por parte de la sociedad, la poca *transparencia de PISA* en cuanto a qué es lo que pide exactamente, la necesidad de una *aceleración curricular* para equipararnos a otros países, la *implicación de las familias* en el proceso educativo de los alumnos, la posibilidad de elegir *itinerarios* a edades más tempranas con el fin de luchar contra *el desinterés y la desmotivación*, y la poca *formación* que tiene el profesorado en materia de competencias y su evaluación. Este último argumento se analiza con más detalle en los resultados del segundo objetivo del estudio.

4.2 El tipo de evaluación

En torno a la pregunta acerca del **tipo de evaluación** que utilizan en su práctica docente, una mayoría de los profesores entrevistados (N=8) afirma evaluar de manera mixta, mezclando preguntas que dan respuesta a la adquisición de contenidos teóricos, y otras con un carácter aplicado. Para algunos de estos profesores, es necesario introducir el componente competencial, puesto que a través de la evaluación de conocimientos objetivos no se hace sino beneficiar a una determinada tipología de alumno con un estilo de aprendizaje más teórico, mientras que "se está perjudicando a otro tipo de alumno más pragmático, que aprende manipulando, tocando, poniendo en práctica…".

En este sentido llama la atención que la totalidad de los *profesores de Matemáticas* a los que se les preguntó por esta cuestión (N=4) aseguran que utilizan esta modalidad mixta de evaluación, ya que, en palabras de uno de ellos, "hay asignaturas que tienen un carácter eminentemente técnico, como pueden ser las matemáticas, la física o la química, en las que uno tiene que buscar recursos para hacer que la disciplina sea mínimamente atractiva, de lo contrario, no deja de ser un ladrillo para el alumno". Otro de estos profesores de esta materia, por su parte, asegura que "las preguntas más teóricas yo las enfoco de otra manera. Al final se trata de saber si lo han entendido o no con ejemplos prácticos. ¿Para qué sirve saber la definición de mediatriz?". Por otro lado, cuando se les muestra dos ítems liberados de PISA (ver Anexo III) y se les pregunta si se asemejan al tipo de actividades que plantean en su evaluación, la totalidad del profesorado de Matemáticas ha respondido que sí que guardan relación, adaptándolos al contenido a trabajar en ese momento. En este sentido, un profesor manifiesta que se trabaja con actividades competenciales "siempre y cuando sea necesario utilizarlo de acuerdo con los contenidos. Es decir, no necesariamente se utilizan si no viene a cuento".

Por otro lado, encontramos que de los cuatro *profesores de Lengua* entrevistados, tan sólo uno lleva a cabo una evaluación mixta, mezclando competencias y contenidos. Este mismo profesor cree que en su materia "se echa mucho en falta todo lo relativo a los diferentes tipos de lectura, no a la lectura en sí, sino a los diferentes tipos de lectura, y a su fórmula de expresión. Es decir, hay un elemento reduccionista a determinados aspectos de la enseñanza de la lengua, y se trabaja poco lo aplicado". Cuando a este profesor se le muestra un ítem liberado de PISA de la prueba de lectura (ver Anexo IV) y se le pregunta si se asemeja a las preguntas de tipo competencial que plantea, éste responde que sí, ya que no sólo se debe de trabajar textos literarios, sino también otro tipo de textos que los alumnos se pueden encontrar en la vida cotidiana.

El resto de profesores de Lengua (N=3) dan diferentes puntos de vista al respecto. Uno de ellos cree que el responsable de que no se pueda aplicar un enfoque competencial es el currículo, puesto que "se impone con todo su peso, es decir, se te obliga a dar mucho más contenido de tipo memorístico, a trabajar menos la redacción, la lectura comprensiva, la expresión oral… Es todo más memorístico: estudiar historia de la literatura, estudiar la gramática pura y dura… y entonces la gramática deja de ser un medio para convertirse en el fin". Este mismo profesor propone que para poder trabajar las competencias de una forma más específica en la asignatura de Lengua "se debería de separar la Lengua y la Literatura por cursos, como estaba en el antiguo B.U.P., es decir, un curso dedicado a la Lengua y otro a la Literatura. Yo no creo que eso fuera negativo para los chavales, puesto que puedes profundizar más en todo y trabajar las competencias a fondo, ya que no tienes la presión de decir: bueno, ahora voy a trabajar la oración simple, y ahora tengo que pasar al Arcipreste de Hita. Tienes todo el año para trabajar gramática y trabajar textos, y luego otro año para trabajar literatura, y trabajar textos también".

Desde el *punto de vista de los orientadores* (N=5) no podemos extraer resultados relevantes, ya que tres de ellos afirman que en sus centros predomina más el trabajo desde los contenidos, mientras que dos de los entrevistados creen que sus compañeros dan un enfoque mixto, basado en contenidos y competencias. Uno de los orientadores entrevistados opina que "las competencias es algo que se ha impuesto y el profesorado no está preparado para ello, por lo tanto es muy difícil trabajar y evaluar por competencias porque no se ha dotado de herramientas para llevarlo a cabo". Por otro lado, otro de los participantes es optimista de cara al futuro, ya que opina que "los profesores de nueva incorporación intentan cada vez más evaluar por competencias".

Respecto a la **formación del profesorado**, la mitad de los profesores de área (N=4) afirman haber realizado cursos sobre evaluación por competencias, mientras que la otra

mitad admiten no haber realizado ningún curso al respecto. Dos de ellos, pertenecientes a un mismo centro educativo, afirman haber recibido *formación interna* organizada por el propio centro. No obstante, cuando al orientador de ese mismo centro se le pregunta por dicha formación, afirma que "en su momento se hizo un curso sobre competencias básicas, pero no hay una formación continua en ese sentido. Ahí quedó". Otro orientador de un instituto público, por su parte, afirma que en su centro también se realizó "un curso de formación donde se analizaron los contenidos y su relación con las competencias, aunque eso quedó ahí porque gran parte del profesorado cada año es nuevo (profesorado interino o con destinos provisionales), entonces no se trabajó más".

El resto de profesores de área (N=6) afirman no haber recibido ningún tipo de formación interna, de su centro educativo, aunque dos de ellos sí que han realizado algún tipo de *formación externa* en la línea de las competencias básicas. En este sentido, la totalidad del profesorado de área conoce de la existencia los CFIE (Centros de Formación e Innovación Educativa), dependientes de la Junta de Castilla y León, los cuales organizan actividades formativas entre las que figuran cursos sobre competencias[3] [4]; u otras entidades como sindicatos o el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado)[5], dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En este sentido recogemos la opinión de un profesor, quien afirma que el problema de la formación externa es que "no es obligatorio hacerla. Quizás, a lo mejor, tener algo de formación en los propios centros vendría muy bien para actualizarse. A mí me quedan bastantes años como docente, y soy consciente de que las cosas cambiarán (tendencia hacia las competencias). Hombre, al final con una pizarra y una tiza puedes dar clase si tienes voluntad de darla, pero adaptarse a nuevas formas de enseñar planteando las cosas de otra manera es necesario. Por eso, tener información en los propios centros podría ser útil. El problema sería que tendría que ser reduciendo horas para el profesorado porque ya vamos muy cargados de horas con clases, corrección, preparación, etc.". Por otro lado, otro profesor afirma que es consciente que muchos de sus compañeros acuden a cursos externos, pero no por una necesidad de actualizarse, sino "por los puntos que te dan para el sexenios. Vamos, que no es por su validez práctica".

---

[3] Cursos convocados por el CFIE de León durante el curso 2014/2015: http://cfieleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=29&wid_item=11

[4] Programa del curso "Competencias y LOMCE en Educación Secundaria" organizado por el CFIE de León en el curso escolar 2014/2015, entre cuyos segundo y tercer objetivo aparece la "evaluación por competencias", así como el contenido 3, que hace referencia a la evaluación de competencias en Educación Secundaria: http://cfieleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/curso_comp_sec.pdf

[5] Página web del INTEF: http://educalab.es/intef

En cuanto a si existe algún tipo de **presión** para llevar a cabo un tipo de evaluación u otro, encontramos que cinco participantes sí afirman sentirse presionados. Cabe destacar que de los cinco, cuatro representan a la totalidad de los profesores de área que pertenecen a centros de titularidad privada-concertada, por lo que podemos decir que el profesorado de área, en este caso de Lengua y Matemáticas, está sometido a una serie de presiones internas y externas. Llama la atención que, sin embargo, los dos orientadores pertenecientes a centros privados-concertados opinan que no hay presión de ningún tipo. En este sentido, uno de estos orientadores opina que "hacer las cosas por exigencia no suelen resultar. Yo creo que resulta cuando es por contagio. Cuando la gente ve que hay compañeros que está haciendo cosas que están funcionando y que los alumnos están motivados, al final se van metiendo poco a poco".

Respecto a las *presiones internas*, tres de los entrevistados afirman que la evaluación es una cuestión que se trata a nivel de departamento didáctico, por lo que cambiar la forma de evaluar podría generar problemas con otros compañeros que imparten la misma materia. En este sentido, un profesor afirma que "las presiones de los centros te marcan cómo tienes que dar la clase y cómo tienes que evaluar". Esta misma persona añade: "Tengo miedo a que mis resultados a través de una evaluación por competencias sean muy altos, y en la verticalidad de mi área en la que inciden otros profesores, eso supusiera que no he trabajado esos contenidos conceptuales que ellos me piden. Yo creo que podría estar preparada para dar el salto por competencias, pero formo parte de un centro en el que no se trabaja de esa manera. La verticalidad me puede generar ciertos problemas". Por otro lado, encontramos que dos personas hacen referencia a *presiones externas* por parte de, por un lado los padres de los alumnos, y por otro a la Administración, y más concretamente a la Inspección Educativa. En este sentido, uno de los entrevistados afirma que "se trata de una presión externa que te pide que tengas pruebas que acredite todo aquello que tú dices".

Por otro lado, ocho profesores han manifestado no estar sometidos a ningún tipo de presión para llevar a cabo la evaluación de una manera o de otra, entre los que se encuentran todos los profesores de área pertenecientes a centros públicos (N=4), y cuatro de los cinco orientadores entrevistados. Uno de los profesores de área manifiesta: "En mis más de treinta años en Secundaria (o equivalentes anteriormente) siempre he sido libre, nunca he tenido presión. Si fuera Bachillerato, sí que tienes la presión de dar el programa (por la PAU), pero en Secundaria no". Otro de ellos añade que "no sólo no hay presión, sino que desde Inspección incluso te animaban a trabajar por competencias e incluirlo en la programación y a darle importancia a eso. Quizá ellos estaban presionados por los resultados de PISA. No te presionaban en absoluto, te animaban y creo que es positivo".

Respecto a la **incidencia de los Departamentos de Orientación** en la práctica evaluativa del profesorado, se han separado los resultados en dos bloques: desde el punto de vista del profesorado de área, y desde el punto de vista de los propios orientadores. Además, a los orientadores se les pregunta si el profesorado es demandante de esa ayuda.

De los ocho *profesores de área* entrevistados, más de la mitad (N=5) asegura que desde el Departamento de Orientación no se les proporciona ningún tipo de asesoramiento en evaluación. Uno de los profesores manifiesta que "no llegan indicaciones sobre cómo trabajar al respecto. Es verdad que siempre se insiste a principios de curso de que hay que añadir el trabajo por competencias en las programaciones, pero hasta ahí". Otro profesor, sin embargo, se muestra más rotundo cuando se le pregunta si se le asesora en evaluación desde la Orientación Educativa: "No, no, para nada. Todo lo que sé sobre esto de las competencias ha sido a través de informarme leyendo y leyendo". Por otro lado, otro grupo más reducido de profesores (N=3) afirma que sí reciben indicaciones y asesoramiento por parte del Departamento de Orientación sobre cómo se debe de realizar la evaluación por competencias. En este sentido, uno de estos profesores de área comenta que "el Departamento siempre está a nuestra disposición para, en la medida de lo posible, orientarnos en aquellos aspectos que nosotros entendamos que hay algún tipo de laguna o que no sepamos bien como ensamblarlo (refiriéndose al trabajo por competencias y a su evaluación)". Otro, por su parte, comparte que "ellos (los orientadores) lo que hacen es supervisar, y cuando algo no se ajusta totalmente, o hay un pequeño descuadre, sí que informan de que hay que tener cuidado en este aspecto, etc. No es tanto una fórmula dirigista como una forma de actuación paralela que está ayudando y orientando realmente".

Varios de los profesores entrevistados (N=3) coinciden en que las tareas del Departamento de Orientación están más centradas en la atención a la diversidad y en dar orientaciones sobre cómo atender a una determinada tipología de alumnado. En este sentido, uno de los participantes manifiesta que "el Departamento de Orientación en este centro está más centrado en la orientación académica y profesional y en la atención a la diversidad, ya que también hay ciclos de Formación Profesional adaptados y una amplia diversidad de alumnado", mientras que otro profesor afirma que el orientador, sobre todo, interviene "cuando queramos ciertas nociones que pueden hacer referencia, de una manera más específica, a un alumno concreto".

En cuanto al punto de vista de los *Departamentos de Orientación*, todos ellos (N=5) afirman que no existe un proceso de asesoramiento específico para trabajar las competencias y su evaluación, por lo que podemos decir que ninguno de los Departamentos de Orientación de los centros entrevistados cumple con un plan de actuación en el que,

motu proprio, se asuma el asesoramiento en práctica de la evaluación por competencias. No obstante, tres de los orientadores entrevistados sí que admiten trasladar al profesorado una serie de indicaciones generales a principio de curso, bien a instancia del Equipo Directivo, o bien propuestas por la Administración Educativa. En esta línea, uno de los orientadores afirma que "se dan orientaciones iniciales, pero al final cada profesor tiene su propia forma de trabajar. No es fácil porque la responsabilidad de la evaluación depende del Departamento de cada área, y es algo que está muy instaurado". Por otro lado, otro orientador dice no dar "ninguna orientación ni ningún tipo de trabajo ni nada de nada. A lo mejor ahora, cuando entre la LOMCE para el curso que viene, en septiembre haya alguna orientación desde la Junta de Castilla y León o desde el Ministerio, o documentación nueva".

En cuanto a la *solicitud de asesoramiento por parte de los profesores*, el 80% de los orientadores (N=4) afirman que nunca han tenido demanda de consulta para recibir orientaciones sobre cómo ha de llevarse a cabo la evaluación por competencias, mientras que tan sólo uno de ellos comenta que ha asesorado a algún profesor de área en esta línea, ya que "sí se dan casos de compañeros que en algún momento comentan dudas, o cómo podrían aplicar esa evaluación, etc., entonces nosotros le comentamos, le valoramos y le asesoramos cómo podría ser". No obstante, uno de los participantes consultados sí que reconoce que recibe solicitudes de orientación en otros aspectos, sobre todo en materia de atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta misma persona comenta que "nos piden asesoramiento (al Departamento de Orientación) sobre qué tipo de pruebas o ejercicios serían más adecuados para atender a ciertos alumnos, o qué estrategias se podrían utilizar para evaluar a alumnos con TDAH, que tenemos varios, o información específica porque necesitan elaborar las Adaptaciones Curriculares Individualizadas".

Por último, cabe destacar el caso concreto de uno de los participantes, el cual afirma que en su caso tiene voluntad y se siente preparado para trabajar por competencias, pero demanda que alguien le ayude: "Lo que no sé de dónde tiene que venir la ayuda, si me tiene que enseñar mi orientador, mi director, alguien ajeno al centro… no sé". Esto pone de manifiesto que las funciones y competencias de los distintos profesionales que trabajan en un centro educativo no son conocidas por la totalidad de los profesores que forman parte del sistema educativo, por lo que, en casos como este, un profesor de área no sabría a quien demandar dicho apoyo y asesoramiento.

4.3 Recomendaciones para la Orientación Educativa

En base a los resultados expuestos, algunas recomendaciones para la práctica de la Orientación Educativa en materia de evaluación por competencias podrían ser:

- Realizar presentaciones periódicas (de forma anual) sobre cuáles son las funciones del Departamento de Orientación, haciendo hincapié en la labor asesora dentro de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que se encuentra la de evaluación.
- Organizar espacios y tiempos de trabajo y coordinación con el profesorado de las diferentes áreas con el fin de revisar, asesorar y actualizar las programaciones propuestas por los departamentos didácticos, así como realizar un seguimiento y evaluación de las mismas para garantizar que el profesorado desarrolle el trabajo por competencia, al igual que se hace para la elaboración y seguimiento de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al Equipo Directivo en la toma de decisiones en torno a los procesos de innovación educativa que tengan que ver con la implantación de líneas metodológicas que favorezcan el desarrollo de las competencias.
- Colaborar con los distintos departamentos didácticos del centro en la elaboración, implementación y evaluación del Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual, documentos en los que se definen las líneas de actuación (entre las que debería estar, al amparo de la LOMCE, el trabajo por competencias), las acciones a realizar, la evaluación de dichas acciones y las propuestas de mejora.
- Asimismo, el Departamento de Orientación puede ejercer de enlace entre el profesorado y las diversas entidades externas al centro que organizan curso de formación en la línea de evaluación por competencias[6] o incluso de conocimiento en torno a cómo son las evaluaciones externas por competencias como lo es PISA.[7]
- Convocar reuniones en el momento de publicación de los resultados de las evaluaciones externas por competencias, como es el caso de PISA, con el fin de informar de los mismos, dando claves para la su interpretación y generando tiempos y

---

[6] Curso “Las competencias clave: de las corrientes europeas a la práctica docente en el aula”: https://sede.educacion.gob.es/dms/catalogo-tramites/profesores/formacion/no-universitarios /formacion-en-red/formacion-en-red-2-2015/18_Ficha_INTEF_Competencias_Clave_2_2015.pdf

[7] Curso “Evaluaciones externas internacionales del sistema educativo”: https://sede.educacion.gob.es /dms/catalogo-tramites/profesores/formacion/no-universitarios/formacion-en-red/formacion-en-red-2-2015/02_Ficha_INTEF_Evaluaciones_2_2015.pdf

espacios de reflexión con el fin de extraer conclusiones y proponer mejoras en torno al trabajo por competencias y su evaluación.

- Tener en cuenta los resultados de PISA en la elaboración de los planes de acción del centro educativo, al igual que se tienen en cuenta los resultados de otras evaluaciones externas como son las Evaluaciones de Diagnóstico propuestas desde las diversas Comunidades Autónomas.
- Elevar al Equipo Directivo o al Coordinador de Formación (si lo hubiese) del centro educativo propuestas de formación específica o de creación de grupos de trabajo para que sean integradas en los Planes de Formación del Centro, con el fin de que la totalidad del claustro de profesores reciba formación específica sobre cómo evaluar a través de competencias básicas, o en la adquisición de estrategias para aplicar nuevas metodologías que favorezcan dicha evaluación. En este sentido, los CFIE pueden asesorar y proporcionar los medios y recursos materiales y humanos suficientes para llevar a cabo dichas formaciones en el propio centro educativo[8].

5. Conclusiones y valoración

5.1 Conclusiones

Se puede decir que el profesorado, por lo general, tiene una opinión muy positiva respecto al trabajo por competencias, ya que consideran que debe existir una transferencia de conocimientos a la aplicabilidad del día a día. Por otra parte, se observa que los profesores más reacios a instaurar el trabajo por competencias en su práctica educativa son los profesores más veteranos y con más experiencia en educación.

En cuanto a la puesta en práctica de dicho trabajo por competencias y su evaluación, la mayor parte de los profesores lleva a cabo una modalidad mixta, en la que se entremezcla el trabajo con un marcado componente competencial y el trabajo desarrollado desde los contenidos que marca el currículo ordinario. En este sentido, se observa que es en el área de Matemáticas donde se realiza una mayor contribución a la adquisición de las competencias básicas, ya que se trata de una disciplina de mayor aplicación práctica que el área de Lengua Castellana y Literatura.

[8] Convocatoria de selección de planes de formación permanente del profesorado a implantar en centros docentes y servicios educativos de apoyo, de enseñanzas no universitarias, sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, durante el curso 2015/2016: https://reforacen.educa.jcyl.es/solicitudes/resources/Convocatoria_Planes_de_Formacion_en_centros.pdf

Por otro lado, se observa que menos de la mitad del profesorado desarrolla un trabajo puramente desde los contenidos, bien porque no tienen formación ni conocimientos para llevarlo a la práctica, o bien porque consideran que el currículo es demasiado amplio como para centrarse en desarrollar un trabajo por competencias. Este dato pone de manifiesto que un alto porcentaje de profesores no sigue las directrices dadas por la Administración Educativa de Castilla y León en referencia a la contribución de cada una de las materias a la adquisición de las competencias básicas, concretadas en el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (dentro del marco de la LOE). En este sentido una futura línea de investigación sería analizar si el profesorado cumple con las indicaciones dadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en cuanto al trabajo por competencias a través de metodologías activas e innovadoras que favorezcan en desarrollo de las mismas, concretadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, a partir del curso 2015/2016, momento en el cual entrará en acción la LOMCE en Educación Secundaria.

Respecto a la incidencia de los Departamentos de Orientación en el asesoramiento al profesorado en torno al proceso de evaluación por competencias, se puede decir que dicho proceso de asesoramiento no se lleva a cabo de manera generalizada, ya que el peso de las tareas de los Departamentos de Orientación recae en otros ámbitos como la atención a la diversidad o la orientación académica y profesional del alumnado. En este sentido se puede observar que, a pesar de haber una normativa específica a nivel autonómico que regula las funciones de los Departamentos de Orientación (ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre), dichas funciones se centran en aspectos específicos de la realidad educativa de los centros. No obstante, estamos de acuerdo con Loizaga (2005) en que existe un exceso de funciones y tareas dentro de los Departamentos de Orientación, y más concretamente en la figura del orientador, al que incluso le pueden recaer horas de docencia como especialista en Educación Especial, o de alguna asignatura en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Este mismo autor propone que una solución podría ser una reorganización de los Departamentos de Orientación, dotándole de mayores recursos humanos estructurados por tareas, e incluso por perfiles y ramas del saber: perfil pedagógico, psicológico y social.

Por otro lado, se ha observado que el profesorado no demanda asesoramiento para la evaluación por competencias, por lo que se puede decir que el modelo de orientación predominante instaurado en los Departamentos es un modelo de programas, centrado en priorizar y satisfacer las necesidades del desarrollo del alumnado teniendo en cuenta el

contexto educativo, más que un modelo de consulta en el que el orientador adquiere un rol de asesor y formador del profesorado (Grañeras y Parras, 2008).

En la opinión del profesorado sobre PISA como evaluación por competencias de referencia a nivel internacional, observamos que un porcentaje muy bajo (23%) del profesorado tiene una visión positiva de la misma, puesto que es generadora de reflexión en torno a cómo se están haciendo las cosas; mientras que una mayoría de los participantes piensa que se trata de una prueba de referencia pero con ciertas limitaciones, como la falta de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la descontextualización con la forma de trabajar en las aulas o la excesiva generalización de sus resultados teniendo en cuenta las diferentes realidades educativas en España. Respecto al tratamiento de los resultados de PISA a nivel institucional, la mayor parte de los centros educativos no llevan a cabo ningún tipo de reunión formal para informar sobre los mismos, por lo que podemos decir que estos resultados no tienen la suficiente relevancia para los Equipos Directivos ni para los distintos Órganos de Coordinación Docente.

Por último, cabe destacar que no existe un consenso sobre cuáles son las razones que expliquen los resultados españoles de PISA, ya que entre el profesorado existe una gran diversidad de argumentos: la incoherencia e inestabilidad de la legislación educativa, la desigualdad de nivel académico y de realidades sociales existente entre las diferentes Comunidades Autónomas, el descenso generalizado de la cultura del esfuerzo en el alumnado, los altos índices de fracaso escolar, la excesiva cantidad de contenidos curriculares, la ratio profesor/alumno o la falta de recursos para la atención a la diversidad.

Entre las limitaciones de este estudio, hay que tener en cuenta que éste se ha realizado en un contexto provincial y con una muestra de participantes pequeña. Es por ello que una posible línea de investigación futura fuera la de ampliar la muestra a un mayor número de provincias y de participantes, con el fin de alcanzar unas conclusiones más sólidas en cuanto a cómo está desarrollando el profesorado la evaluación de los aprendizajes y cuál es la incidencia de los Departamentos de Orientación a nivel autonómico de Castilla y León, como es el caso que nos ocupa.

5.2 Valoración personal

El trabajo aquí expuesto ha cumplido, además de con los objetivos de la investigación planteados, con otros dos objetivos esenciales en mi formación como aspirante a ocupar un puesto de profesor especialista en Orientación Educativa: por un lado, me ha permitido entrar en contacto con la realidad de diversos centros educativos, totalmente diferentes en

cuanto a sus contextos y características, y así poder tener visión global en torno a lo que supone trabajar en un Departamento de Orientación y la multiplicidad de tareas y funciones que ello supone. Por otro lado, he podido enriquecerme como educador de un sinfín de intercambios de impresiones y opiniones (tanto en el desarrollo de las entrevistas como "a micrófono apagado") con diversos profesionales de la educación, tanto que conocía previamente como que no, ya que me han aportado nuevas perspectivas en torno a los contenidos abordados en este trabajo.

Puedo decir que el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster ha supuesto para mí todo un reto y una experiencia positiva, ya que es mi primera toma de contacto con una investigación totalmente cualitativa, "con pocos números y muchas letras". En estos casos siempre suelo recurrir a la misma célebre cita de Franklin D. Roosevelt: *"Siempre que te pregunten si puedes hacer un trabajo, contesta que sí y ponte enseguida a aprender cómo se hace".* ¡Y vaya que si lo hice! Eso sí, siempre guiado por la fantástica labor de mi tutora, María José Vieira, de la cual sólo puedo tener palabras de agradecimiento por su esfuerzo, paciencia y dedicación.

En mi opinión, este trabajo puede aportar conclusiones interesantes para la práctica educativa en general, y de la Orientación Educativa en particular, además de arrojar luz hacia futuras líneas de trabajo en torno a la evaluación de las competencias y a la incidencia de los Departamentos de Orientación en la puesta en marcha de la misma.

6. Referencias

Álvarez, I. M. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, 45*, 45-68.

Álvarez, I. M., y Gómez, I. (2009). PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. En C. Monereo (coord.), *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 91-110). Barcelona: Graó.

Calero, J., y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público, 67*, 29-42.

Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón, 63*(1), 109-123.

Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación, 21*(1), 91-106.

De la Oliva, D., Martín, E., y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. Identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 28*(2), 115-139.

De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía, 63*, 47-61.

Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación, 339*, 97-118.

Domínguez, M., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2012). The impact of the programme for international student assessment on academic journals. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 19*(4), 393-409. doi: 10.1080/0969594X.2012.659175

Escudero, J. M., Vallejo, M., y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(1), 1-22.

García, J. R., Rosales, J., y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación, 15*(2), 129-148. doi: 10.1174/113564003770717431

Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 11*(3), 319-330. doi: 10.1080/0969594042000304618

Grañeras, M., y Parras, A. (coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.

Hansen-Rojas, G. (2005). El paradigma de las competencias en modelos educativos y formativos europeos. *Pensamiento Educativo, 36*, 105-123.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, 10 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 97858-97921.

Lobato, C. (2014). Aproximación al liderazgo pedagógico de los orientadores en los centros educativos. *Àmbits de Psicopedagogía y Orientació, 41*(2), 1-9.

Loizaga, F. (2005). Departamentos de Orientación: Análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15*(2), 47-61.

Luque, A., Crespo, M., Rodríguez, I.R., y Toucedo, M. M. (1995). El psicólogo como orientador en la educación secundaria. *Apuntes de Psicología, 43*, 109-127.

Martín, E. (2007). Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía, 370*, 64-70.

Martín, E. (2011). El asesoramiento en los procesos de evaluación interna de los centros. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza* (pp. 77-98). Barcelona: Graó.

Martín, E., y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centros basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.

Martínez-Garrido, C., Krichesky, G., y García, A. (2010). El orientador como agente de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación, 54*, 107-122.

Ministerio de Educación (2007). *PISA, 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC.

Ministerio de Educación (2010). PISA 2009. *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. Madrid: INEE.

Monereo, C., y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (coord.), *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en determinados países miembros de la U. E.: Un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(3), 1-23.

OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. París: OECD.

OCDE (2004). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

OCDE (2008). *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL,* 17 de diciembre de 2012, núm. 241, pp. 75369-75379.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria,

la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada, 19*, 139-172.

Pérez-Juste, R. (2014). *El Portfolio. Aprendizaje, Competencias y Evaluación*. Madrid: UNED.

Pérez-Pueyo, Á., Heras, C., Barba, J. J., Casado, O. M., Vega, D., y Pablos, L. (2013). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevar la teoría al aula*. León: Grupo Actitudes.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BOE*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE,* 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE,* 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 667-773.

Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2010). Getting it 'better': The importance of improving background questionnaires in international large-scale assessment. *Journal of Curriculum Studies, 42*(3), 411–30. doi: 10.1080/00220272.2010.487546

Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón, 63*(1), 63-75.

Vallejos, A., y Rodríguez, R. (2000). El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función. *Aula Abierta, 4*, 157-167.

Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, extraordinario*, 261-292. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo Aprender y Enseñar Competencias*. Barcelona: Graó.

Anexos

Anexo I: Guión de las entrevistas

Guión entrevista al profesorado de área

0. ***Introducción al trabajo de Investigación y objetivo***.
1. ***Opinión sobre las pruebas***
2. ***Importancia en torno a las pruebas en el centro educativo*** *(reuniones específicas, como punto a tratar en claustro de profesores, etc.).*
3. ***Relevancia para la práctica educativa***
4. ***Planteamiento de las evaluaciones.***
   a. *En caso de que conteste por competencias**: Presión para hacerlo. Semejanza con ítems liberados de PISA** (Anexos III y IV).*
   b. *En caso de que conteste que desde los contenidos: **Presión para hacerlo. Viabilidad de evaluar como PISA** (Anexos III y IV).*
5. ***Incidencia de los Departamentos de Orientación en la evaluación. Asesoramiento.***
6. ***Formación en el trabajo por competencias.***
7. ***Opinión sobre los resultados españoles en PISA. Ránking*** *(Anexo II).*

Guión entrevista a los orientadores

0. ***Introducción al trabajo de Investigación y objetivo***.
1. ***Opinión sobre las pruebas***
2. ***Importancia en torno a las pruebas en el centro educativo*** *(reuniones específicas, como punto a tratar en claustro de profesores, etc.).*
3. ***Relevancia para la práctica educativa***
4. ***Planteamiento de las evaluaciones desde el punto de vista del Departamento de Orientación como experto.***
5. ***Incidencia de los Departamentos de Orientación en la evaluación. Asesoramiento.***
6. ***Demanda de asesoramiento por parte del profesorado de área.***
7. ***Formación en el trabajo por competencias.***
8. ***Opinión sobre los resultados españoles en PISA. Ránking*** *(Anexo II).*

Anexo II: Ranking de resultados de PISA 2012

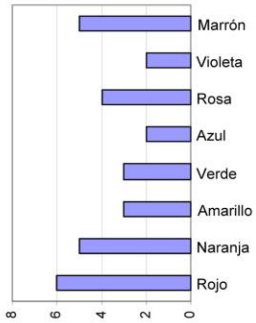
Programme for International Student Assessment (2012)								
Maths			Sciences			Reading		
1	Shanghai, China	613	1	Shanghai, China	580	1	Shanghai, China	570
2	Singapore	573	2	Hong Kong, China	555	2	Hong Kong, China	545
3	Hong Kong, China	561	3	Singapore	551	3	Singapore	542
4	Taiwan	560	4	Japan	547	4	Japan	538
5	Korea	554	5	Finland	545	5	Korea	536
6	Macau, China	538	6	Estonia	541	6	Finland	524
7	Japan	536	7	Korea	538	7	Taiwan	523
8	Liechtenstein	535	8	Vietnam	528	8	Canada	523
9	Switzerland	531	9	Poland	526	9	Ireland	523
10	Netherlands	523	10	Liechtenstein	525	10	Poland	518
11	Estonia	521	11	Canada	525	11	Liechtenstein	516
12	Finland	519	12	Germany	524	12	Estonia	516
13	Canada	518	13	Taiwan	523	13	Australia	512
14	Poland	518	14	Netherlands	522	14	New Zealand	512
15	Belgium	515	15	Ireland	522	15	Netherlands	511
16	Germany	514	16	Macau, China	521	16	Macau, China	509
17	Vietnam	511	17	Australia	521	17	Switzerland	509
18	Austria	506	18	New Zealand	516	18	Belgium	509
19	Australia	504	19	Switzerland	515	19	Germany	508
20	Ireland	501	20	Slovenia	514	20	Vietnam	508
29	Spain	484	25	Spain	496	27	Spain	488

Anexo III: Ejemplos de ítems liberados PISA de Matemáticas

CARAMELOS DE COLORES

Pregunta 1: CARAMELOS DE COLORES

La madre de Roberto le deja coger un caramelo de una bolsa. Él no puede ver los caramelos. El número de caramelos de cada color que hay en la bolsa se muestra en el siguiente gráfico.



¿Cuál es la probabilidad de que Roberto coja un caramelo rojo?

A 10%
B 20%
C 25%
D 50%

CARAMELOS DE COLORES. PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 1

Máxima puntuación

Código 1: B. 20%.

Ninguna puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

EXAMEN DE CIENCIAS

Pregunta 1: EXAMEN DE CIENCIAS

En el colegio de Irene, su profesora de ciencias les hace exámenes que se puntúan de 0 a 100. Irene tiene una media de 60 puntos de sus primeros cuatro exámenes de ciencias. En el quinto examen sacó 80 puntos.

¿Cuál es la media de las notas de Irene en ciencias tras los cinco exámenes?

Media: .....

EXAMEN DE CIENCIAS. PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 1

Máxima puntuación

Código 1: 64.

Ninguna puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?

	Sí	No
1.	Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
2.	Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente débiles y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
3.	Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
4.	Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar un cáncer en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores admiten que no está claro que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
5.	El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que los teléfonos móviles, las líneas eléctricas también emiten radiaciones.	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.
6.	Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.	Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

Punto clave

Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.

Punto clave

Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.

Pregunta 6: LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES

Fíjate en el Punto 3 de la columna ***No*** de la tabla. En ese contexto cuál podría ser uno de esos "otros factores"? Justifica tu respuesta.

.....

LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES: PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 6

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Reflexionar y evaluar: reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo.

Utilizar conocimientos previos para reflexionar sobre la información presentada en un texto.

Máxima puntuación

Código 1: Identifica un factor presente en la vida moderna que podría estar relacionado con la fatiga, el dolor de cabeza o la pérdida de concentración. La explicación puede ser obvia o estar incluida.

- No dormir lo suficiente. Si no lo haces, te fatigarás.
- Estar demasiado ocupado. Es lo que hace que te canses.
- Demasiados deberes, eso te cansa Y te da dolor de cabeza.
- El ruido, te da dolor de cabeza.
- El estrés.
- Trabajar hasta tarde.
- Los exámenes.
- El mundo es, ciertamente, demasiado ruidoso.
- Las personas ya no se toman un tiempo para descansar.
- Las personas no dan prioridad a las cosas importantes, por eso se ponen de malhumor y enferman.
- Los ordenadores.
- La contaminación.
- Ver demasiada TV.
- Las drogas.
- Los hornos microondas.
- Demasiada comunicación a través del correo electrónico.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- La fatiga. *[Repite la información del texto]*
- El cansancio. *[Repite la información del texto]*
- La pérdida de concentración. *[Repite la información del texto]*
- El dolor de cabeza. *[Repite la información del texto]*
- El estilo de vida. [*Vaga]*

Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.

- El dolor de oídos.
- Las hueveras.

Código 9: Sin respuesta.