



LA ACCIÓN TUTORIAL PARA EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: OPINIÓN DE ORIENTADORES DE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN

TUTORIAL ACTION FOR COMPETENCY-BASED LEARNING IN PRIMARY EDUCATION: OPINION OF SCHOOL COUNSELORS IN GUIDANCE TEAMS

Olga Ruiz-Rodríguez

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica León 1. León, España

María-José Vieira¹

Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. León, España

RESUMEN

Las competencias clave son un elemento curricular esencial en el marco del aprendizaje permanente promovido por la Unión Europea. En España, este enfoque competencial del aprendizaje ha sido impulsado por la actual ley de educación. Este estudio tiene como objetivo conocer la percepción de los orientadores y las orientadoras provenientes de Equipos de Orientación sobre su contribución al desarrollo del enfoque competencial del aprendizaje en Educación Primaria a través del asesoramiento a la acción tutorial. Se han realizado entrevistas semiestructuradas a 15 de los 17 profesionales de la orientación que componen los Equipos de Orientación Educativa de la ciudad de León. Las entrevistas han sido transcritas y su contenido ha sido analizado mediante el software de análisis cualitativo MAXQDA 2022. Los resultados indican que la tutoría es un factor determinante para el aprendizaje competencial por dos motivos: por una parte, la tutoría guarda estrecha relación con la Competencia Personal, Social y de Aprender y Aprender, junto con otras como son la Competencia Ciudadana y la Competencia Emprendedora y, por otra, favorece la coordinación horizontal y vertical en el uso de metodologías activas y criterios de evaluación para el aprendizaje competencial. No obstante, se concluye que, aunque la tutoría es

¹ *Correspondencia:* María-José Vieira: Facultad de Educación. Campus de Vegazana, s/n. León. CP. 24071. Correo-e: maria.vieira@unileon.es, web: <https://www.evori.net>

una función asignada a los docentes, debe ser impulsada desde el liderazgo de los equipos directivos, compartida por toda la comunidad educativa con distintos grados de responsabilidad entre agentes, entre los que los orientadores y las orientadoras deben jugar un papel fundamental en su función de asesoramiento y dinamización.

Palabras clave: Acción tutorial; competencias clave; tutoría; aprendizaje competencial; Equipos de Orientación Educativa; Educación Primaria

ABSTRACT

Key competencies are an essential curricular element in the framework of lifelong learning promoted by the European Union. In Spain, this competency-based approach to learning has been promoted by the current education law (LOMLOE). The aim of this study is to know the perception of school counselors working in external guidance teams on their contribution to the development of the competency-based approach to learning in Primary Education through counseling and tutorial action. Almost all the school counselors who make up the Educational Guidance Teams of the city of León were interviewed (n= 15 out of 17). The interviews were transcribed, and their content was analyzed using MAXQDA 2022 qualitative analysis software. The results indicate that tutoring is a determining factor for competency learning, for two reasons: on the one hand, tutoring is closely related to the Personal, Social and Learning to Learn Competence, together with others such as the Citizenship Competence and the Entrepreneurial Competence and, on the other hand, it favors horizontal and vertical coordination in the use of active methodologies and evaluation criteria for competency learning. However, it is concluded that, although tutoring is a function assigned to classroom teachers, it should be promoted from the leadership of the management teams, shared by the entire educational community with different degrees of responsibility according to the agents, among which guidance counselors should play a fundamental role as advisors and facilitators.

Key Words: Tutorial action; key competencies; competency-based learning; Educational Guidance Teams; Primary Education

Cómo citar este artículo:

Ruiz-Rodríguez, O. y Vieira, M-J., (2023). La acción tutorial para el aprendizaje competencial en educación primaria: opinión de orientadores de equipos de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 46-64. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38886>

Introducción

Las competencias clave se conforman como un elemento curricular esencial que ha sido objeto de informes y acuerdos internacionales (OCDE, 2018a, 2018b). En la Unión Europea, las recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) y del Consejo de la Unión Europea (2018) sobre las competencias clave del aprendizaje permanente son consideradas el punto de partida del enfoque curricular basado en competencias. Las competencias

son definidas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes (Consejo de la Unión Europea, 2018: 7).

En España, las competencias se introducen con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOE), con las denominadas competencias básicas. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE (LOMLOE), ha impulsado la enseñanza basada en las mencionadas competencias clave a través del denominado enfoque competencial del aprendizaje. Actualmente, siguiendo los acuerdos de la Unión Europea en el marco del aprendizaje permanente, las competencias clave son ocho: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

En el desarrollo normativo de la LOMLOE, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su artículo 2 describe las competencias clave como el desempeño de los aprendizajes que deberán haberse adquirido al finalizar la enseñanza obligatoria, así como los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al acabar la Educación Primaria. Además, para cada una de las áreas se fijan las competencias específicas previstas para la etapa.

La combinación de competencias clave, de carácter transversal, global y aplicables a diferentes situaciones y contextos, con las competencias específicas de las áreas que conforman el currículo genera dificultades en su implementación por parte del profesorado debido, precisamente, al carácter transversal y, por tanto, desvinculado de las áreas, de las competencias clave (Coll Salvador y Martín Ortega, 2021). La dificultad del enfoque competencial es elevada (Caena y Redecker, 2019; Contreras et al., 2019; Llorent et al., 2022; González-Mayorga et al., 2017; Hortigüela et al., 2016). Coll Salvador y Martín Ortega (2021), asesores en el diseño del nuevo currículo de la LOMLOE, son conscientes de las dificultades por el cambio cultural que supone en los centros educativos este enfoque: metodologías que garanticen la utilidad de aprendizajes integrados, actividades que impliquen activar diferentes tipos de conocimientos, procedimientos y actitudes, y tareas vinculadas a contextos reales, con un componente de actuación o ejecución (aprender haciendo).

Con el fin de abordar en la práctica el enfoque competencial, se han desarrollado diferentes propuestas. Algunos autores plantean la incorporación de estas competencias a través de programas, mediante metodologías o actividades específicas (Llorent et al., 2022; Zabaleta, 2017), institucionalizándolo como proyecto de centro mediante la programación del proceso de aprendizaje por competencias (Pérez-Pueyo, 2012; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012) o mediante la evaluación, valorando los aprendizajes según el grado de consecución de las competencias. Independientemente de la propuesta, su implantación trae consigo dificultades como el desconocimiento de las fórmulas concretas para aplicarlo por parte del profesorado (Reimers, 2021) o la dificultad para la evaluación (Pérez-Pueyo, 2012). Por tanto, podemos afirmar que el profesorado necesita formación específica, asesoramiento, y espacios para compartir sus experiencias y avances respecto al enfoque competencial.

En este contexto educativo en el que se constata la dificultad en la práctica para implementar el enfoque competencial del aprendizaje en Educación Primaria (Ramírez García, 2014), planteamos la contribución de la orientación educativa, partiendo de la función de asesoramiento al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen asignada los profesionales de la orientación (Cobos Cedillo, 2022). Esta función de asesoramiento específico en aspectos metodológicos es determinante como figura dinamizadora en los centros educativos (Balsalobre Aguilar y Herrada Valverde, 2018; Barrero et al., 2021; Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018).

A nivel estatal, la orientación se estructura en tres niveles: aula, como primer nivel, centro educativo y sector. En el aula, la función tutorial es asumida por un docente que será el responsable de un grupo-clase, que coordina la labor del profesorado del grupo, y se configura como el nexo entre el centro y la familia. La influencia de la tutoría sobre el desarrollo de los aprendizajes ha sido objeto de investigación. Sin embargo, apenas hay estudios sobre la relación entre la acción tutorial y el aprendizaje competencial, a excepción de estudios en enseñanzas superiores, donde se obtienen claros resultados sobre la importancia de la tutoría en el desarrollo de competencias (De León Huertas et al., 2019; Pàmies García y Galindo Rivera, 2015; Zambrano, 2018). Se han realizado propuestas para desarrollar las competencias a través de asignaturas concretas o tareas específicas coordinadas por los tutores (Zabaleta, 2017) que han demostrado mejoras en la adquisición de aprendizajes competenciales. Pero, por lo general, se describe mayor eficacia cuando las propuestas se configuran como proyectos para un aprendizaje global y transversal (Pérez-Pueyo, 2012), favoreciendo la generalización de los aprendizajes al desarrollarlo en diferentes materias y situaciones. Tareas, en cualquier caso, complejas por la escasez de medios, la necesidad de planificación, coordinación, formación específica y la sobrecarga de trabajo (Caena y Vuorikari, 2022; Contreras et al., 2019; Urosa y Lázaro, 2017).

Como apoyo a la acción tutorial, se prevé el asesoramiento específico de los profesionales de la orientación. No obstante, a pesar de la mencionada intervención en niveles compartidos en el territorio español (aula, centro, sector), la legislación estatal no concreta ni la estructura organizativa de la provisión de orientación ni las funciones de los orientadores, ya que su regulación corresponde a cada Comunidad Autónoma (CCAA). Por una parte, respecto a las funciones de los profesionales de la orientación, la función de asesoramiento metodológico al profesorado es una constante en los diversos territorios (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018; Vélaz de Medrano et al., 2016). Por otra parte, respecto a la estructura organizativa de la provisión de orientación, aunque podríamos referirnos a tantos modelos organizativos de la orientación como Comunidades Autónomas, se observan importantes similitudes, especialmente en Educación Secundaria. Así, en el estudio comparativo realizado por González-Tejerina y Vieira (2019), se indica que en Educación Secundaria el modelo es homogéneo, los institutos cuentan con Departamentos de Orientación lo que implica que en el centro trabaja permanentemente un profesional de la orientación. Por el contrario, en Educación Primaria, se observan, simplificando su diversidad, dos modelos: aquellas CCAA que cuentan, al igual que en Secundaria, con Departamentos o Unidades de Orientación en los colegios, y aquellas otras que cuentan con Equipos de Orientación Educativa externos formados por orientadores que tienen asignados varios colegios de un sector geográfico. Los colegios de estas Comunidades Autónomas no disponen de un profesional de la orientación a tiempo completo, su disponibilidad media es de uno a dos días a la semana en colegios ubicados en las ciudades y mucho menor en el ámbito rural. Esta estructura organizativa dificulta enormemente su capacidad para atender a funciones como el asesoramiento a la acción tutorial. Castilla y León, en cuyo sistema educativo se ubica este estudio, pertenece a este último modelo organizativo. En esta Comunidad, las funciones de los orientadores de equipos están reguladas en la Orden EDU 987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. De las diez funciones que tienen asignadas, cuatro se refieren al asesoramiento a la comunidad educativa: en el diseño y desarrollo de planes y programas de centro; en la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas; en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el asesoramiento a familias sobre programas educativos.

En este contexto, en el que varias Comunidades Autónomas disponen de orientadores y orientadoras de Equipos de Orientación externos a los colegios y que, a pesar de su poca disponibilidad en los centros, cuentan entre sus funciones con el asesoramiento a la acción tutorial, se plantea el objetivo de este estudio: conocer la percepción de orientadores que trabajan en Educación Primaria en Equipos de Orientación Educativa de la ciudad de León sobre la contribución de la acción tutorial al desarrollo del enfoque competencial del aprendizaje. Este objetivo general se concreta en objetivos específicos:

1. Conocer cómo definen los orientadores y las orientadoras el concepto de competencia y cómo perciben la relación entre la acción tutorial y el desarrollo de las competencias clave.

2. Conocer la opinión de los orientadores y las orientadoras sobre su rol en el desarrollo del aprendizaje competencial en el marco del asesoramiento a la acción tutorial en relación a las funciones que tienen asignadas.
3. Identificar qué debilidades y fortalezas del sistema educativo perciben los orientadores y las orientadoras que impidan o promuevan un aprendizaje competencial, y las consiguientes propuestas de mejora.

Método

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo e interpretativo, basado en el análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas al grupo de interés.

Muestra

Han participado en este estudio 15 de los 17 orientadores y orientadoras que conforman los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) de la ciudad de León (León 1 y León 2). Estos EOEPs, de carácter sectorial, atienden a un total de 40 Centros Educativos de Infantil y Primaria: la totalidad de los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) de la ciudad de León, Centros Concertados que no tienen cedidas las funciones y Centros Educativos de los alrededores (ámbito de actuación de hasta 61 km.).

La representatividad de la muestra es elevada ya que participó el 88,2% del total de orientadores de estos dos equipos. Todos ellos cumplían los siguientes requisitos: (a) ejercen sus funciones en EOEPs de León, (b) en Educación Infantil y Primaria, (c) con formación en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía, y (d) cuentan con un mínimo de experiencia de un curso académico.

Respecto al sexo, el 13,3% fueron hombres, frente al 86,6% de mujeres, porcentajes similares a la propia población (11,7% hombres; 88,2% mujeres). En cuanto a la formación, proceden mayoritariamente de Psicología (53,3%), seguida de Pedagogía y/o Psicopedagogía (40%) y, por último, una persona de Ciencias de la Educación (6,7%). Más de la mitad de los participantes (n=8) cuenta con estudios oficiales complementarios, destacando la titulación de Magisterio y diversos másteres. La media de años de servicio es de 11,2 años, con una dispersión elevada (DT= 9,6). Alrededor del 75% (n=11), cuenta además con experiencia en Departamentos de Orientación en la etapa de Educación Secundaria.

Instrumentos

El instrumento de recogida de información fue una entrevista semiestructurada, con el fin de posibilitar la aclaración de conceptos y ahondar sobre informaciones pertinentes. El guion de entrevista consta de dos partes (ver Anexo). La primera incluye datos personales de los entrevistados (formación previa, años de experiencia y otra experiencia docente). La segunda parte responde a los objetivos del estudio, profundizando primero en el concepto de competencias y, posteriormente, abordando aspectos prácticos y experienciales sobre la utilidad de la tutoría para el aprendizaje competencial, así como el rol de los orientadores en el asesoramiento al profesorado.

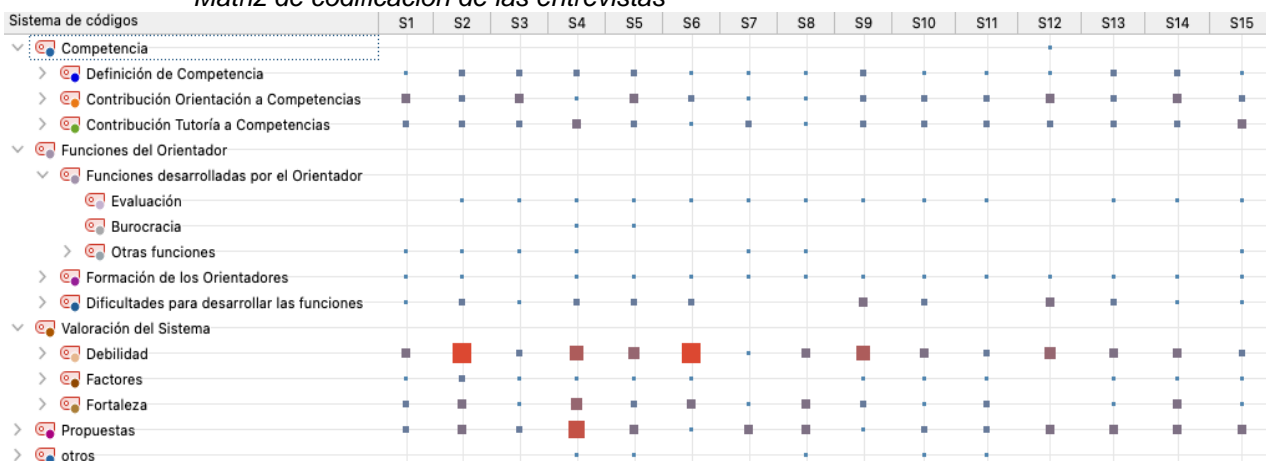
Finalmente, la entrevista se ha focalizado en puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora para favorecer la adquisición de competencias en la etapa de Educación Primaria.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en junio de 2022. Para garantizar un adecuado registro, se grabaron en audio previo acuerdo con los entrevistados. La duración media fue de 20 minutos. Posteriormente se transcribieron con el dictador de voz del procesador de textos, en paralelo a una supervisión manual.

Para su análisis, se utilizó el programa de análisis cualitativo MAXQDA 2022 al que se importaron los documentos correspondientes a las transcripciones. Los 15 documentos correspondientes a los sujetos entrevistados (columnas de la Figura 1) se codificaron atendiendo a categorías de análisis estructuradas respecto a los objetivos específicos: concepto de competencia, funciones de los orientadores, valoración del sistema y propuestas (ver filas en Figura 1). Se han codificado un total de 1034 segmentos de texto.

Figura 1
Matriz de codificación de las entrevistas



Fuente: Elaboración propia

Resultados

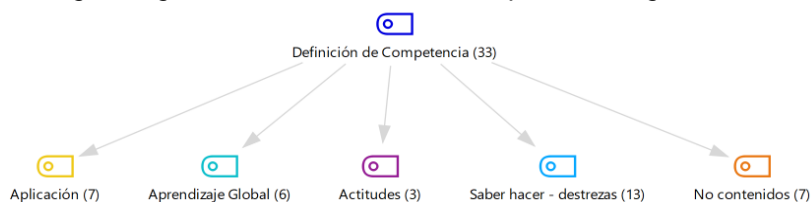
Definición de competencias clave y su relación con la tutoría

Los orientadores entrevistados describen las competencias clave como la aplicación en diferentes situaciones de los aprendizajes que desarrolla un sujeto a lo largo de su vida (ver Figura 2). En esta línea, casi la mitad de los entrevistados (n=7) manifiestan que las competencias se caracterizan por su aplicación en la vida cotidiana. Existe mayor consenso, siendo casi la totalidad de los entrevistados (n=13) en reconocer que el aprendizaje competencial implica el aprendizaje de

destrezas. Solo tres entrevistados las vinculan con las actitudes, y más de la mitad (n=7) creen que se alejan de la adquisición de contenidos. El 40% los orientadores (n=6) afirma que se vincula con un aprendizaje global, interdisciplinar, donde las áreas están relacionadas.

Figura 2

Códigos asignados a la definición de competencia según los orientadores



Fuente: elaboración propia

Respecto a la relación entre la tutoría y el desarrollo de las competencias clave, en la totalidad de las entrevistas (n=15) se reconoce la acción tutorial como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más aún en el aprendizaje competencial, precisamente por la consideración de que implica un trabajo global e interdisciplinar que debe ser coordinado desde la tutoría en su faceta de elemento de coordinación del profesorado del grupo-clase.

Para la mayoría de los entrevistados (n=11), la tutoría guarda una relación muy estrecha con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, contribuye al desarrollo de todas las competencias. Por el contrario, varios de los orientadores entrevistados (n=4) consideran que la tutoría favorece solo algunas de las competencias. A pesar de esta diferencia, el 80% (n=12) señala la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender como la más relacionada con la tutoría, ya que la acción tutorial pone el foco en aspectos sociales, afectivos y personales. A continuación, consideran por orden de importancia para la tutoría, la competencia ciudadana (n=9) y la competencia emprendedora (n=6). No obstante, se apunta que, *“al no haber una hora específica de tutoría en el horario en Primaria, estas competencias que están menos relacionadas con áreas concretas corren el riesgo de ser menos trabajadas que otras”* (n=1).

Respecto a cómo la tutoría puede favorecer el aprendizaje por competencias, la mitad de los entrevistados (n=7) considera que el rol de la tutoría es fundamental para el enfoque competencial ya que son los tutores los que tienen un conocimiento más individualizado y más proximidad al alumnado.

“Los tutores son quienes más conocen a cada niño o niña, están más tiempo con ellos, y generalmente tienen más en consideración sus diferencias, motivaciones y habilidades” (S2).

Por otra parte, el 45% de los entrevistados creen que el elemento determinante es la metodología de enseñanza-aprendizaje. Algunos (n=6), lo concretan en la forma de impartir la clase, las rutinas implementadas y las estrategias de trabajo.

Que el tutor no sea un transmisor de conocimientos. Sino que haga más... , organizar el trabajo de los alumnos, darles autonomía. No es esa transmisión de conocimientos tal cual, sino que igual tiene que buscar ese tipo de metodologías para enseñar, motivar y... tutorizar (S4).

Creo que la tutoría contribuye en lo que es la dinámica habitual de la clase. Se va trabajando en el día a día y las competencias se deben trabajar de forma transversal, en cualquier momento (S7).

Otras estrategias planteadas pueden desarrollarse por parte de los orientadores o de los tutores, destacando las actividades concretas de tutoría o la coordinación entre agentes. En su opinión, la

acción tutorial puede ser clave en la coordinación vertical y horizontal de metodologías adecuadas entre el profesorado del grupo-clase y del centro. Los orientadores entrevistados diferencian entre la coordinación ejercida por los tutores con el profesorado del grupo-clase, procurando una coordinación y normas comunes, es decir, una coordinación horizontal, y la que deben ejercer ellos como orientadores y orientadoras, fomentando una coordinación vertical, con otros agentes, organismos, instituciones, etc.

...Poder coordinar los aprendizajes de las diferentes áreas, hacia una responsabilidad más global. No localizarlo tanto en los tutores, que ya tienen los suyos... Pero sí la tutoría entendida como coordinación, como un elemento aglutinador que busque la valoración conjunta y el compromiso (S6).

En síntesis, los orientadores consideran que el aprendizaje competencial se corresponde fundamentalmente con la adquisición de destrezas transversales, frente a contenidos teóricos. Respecto a la relación con la tutoría, opinan que es un factor clave para el desarrollo de las competencias, especialmente la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender. La acción tutorial debe contribuir al aprendizaje competencial a través de la personalización de los aprendizajes y del empleo de metodologías activas, las cuales deben ser coordinadas tanto horizontalmente desde la tutoría como verticalmente por el profesional de la orientación en el centro educativo a través de su participación en los órganos de coordinación.

El rol de los orientadores en el aprendizaje competencial

Los orientadores y orientadoras entrevistados distinguen entre asesoramiento general y asesoramiento específico. El asesoramiento general mencionado por todos los entrevistados responde a su función de dinamizadores de propuestas de trabajo, colaborando en el desarrollo de metodologías y sistemas de evaluación, así como facilitando recursos. También consideran eficaz el asesoramiento específico (n=12), mediante el desarrollo de actividades concretas para fomentar el aprendizaje competencial en el marco de la tutoría, materiales de trabajo para casos concretos, etc. La mayoría apuestan por la combinación de ambos tipos de asesoramiento.

Consideran que existe una estrecha relación entre asesoramiento y coordinación debido a que para que el asesoramiento sea eficaz debe ser continuo y prolongado en el tiempo, para lo que es necesario trabajar en equipo. En este sentido, destacan el rol del profesional de la orientación como asesor de los tutores para mejorar la coordinación metodológica entre el profesorado, tanto mediante el asesoramiento en el diseño y desarrollo de programas y proyectos (n=6), como en la coordinación para la participación de las familias (n=5) en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

No obstante, a pesar de que los orientadores consideran que su función como asesores y dinamizadores es importante, sostienen que existen dificultades para ejercerla. Como principal dificultad señalan el escaso margen que tienen en los centros educativos para esta función (n=11). En su opinión, esto es debido a que, probablemente, al ser orientadores de Equipos que acuden pocos días a la semana a los centros, la percepción tanto de los centros como del profesorado sobre sus funciones son, casi en su totalidad, relativas a la atención a la diversidad y, en concreto, a la evaluación psicopedagógica (n=9).

Además, esta percepción coincide con la realidad que los orientadores experimentan en la práctica. La mayoría afirman que carecen del tiempo necesario para el asesoramiento a la acción tutorial, ya que dedican la mayor parte de su tiempo a la evaluación psicopedagógica y a tareas burocráticas (n=14).

...Creo que se destina más tiempo a la evaluación psicopedagógica porque es lo que se demanda. De entre todas las funciones que tenemos asignadas, no nos preocupa no hacer

las demás, pero si no estamos al día en evaluaciones, parece que vamos mal. Es con lo que se te presiona y es lo que esperan de ti (S3).

Solo una entrevistada reconoce que ha conseguido reducir el tiempo dedicado a la evaluación psicopedagógica, cambiando el orden de prioridades en sus funciones: *“He conseguido organizarme mejor (...) reduciendo la evaluación psicopedagógica casi a la mitad. Entonces, lo que hago es mucha escucha al profesorado, detectar cuáles son sus necesidades concretas y fomentar el apoyo y la prevención dentro del aula”* (S13).

Por último, respecto a su formación, los orientadores se consideran más preparados para la atención a la diversidad que para el asesoramiento. Así, aunque la percepción mayoritaria es que cuentan con una formación inicial adecuada y que están motivados por seguir formándose, la mayoría valoran su formación como mejorable. Consideran que necesitan *“formación continua que ayude a implementar los cambios legislativos, como el aprendizaje competencial, ya que la formación inicial se centraba fundamentalmente en las necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad...”* (S10). En este punto, las respuestas varían según la formación y la experiencia previa. Quienes tienen estudios de Pedagogía o Psicopedagogía consideran tener mayor capacitación; mientras que quienes cuentan con formación en Psicología creen que necesitan formación específica en asesoramiento al aprendizaje competencial a tutores y resto del profesorado. Según el tiempo de experiencia también se recogen respuestas diferentes: el grupo de los que tienen menos de 3 años de experiencia es más homogéneo (n=7), consideran que tienen una formación suficiente para promover el enfoque competencial; en cambio, entre los que tienen más de tres años de experiencia se observa más variabilidad, la mayoría considera que necesitan más formación (n=6), seguido de los que consideran que no tienen formación suficiente (n=2) y una persona que considera que sí tiene formación suficiente.

En síntesis, los orientadores y orientadoras entrevistados consideran que su función de asesoramiento para la acción tutorial es muy relevante para fomentar el enfoque competencial del aprendizaje. A pesar de ello, indican que le dedican muy poco tiempo ya que, estando en Equipos y atendiendo a varios colegios, se dedican fundamentalmente a la evaluación psicopedagógica y a la atención a la diversidad. Este peso de la evaluación psicopedagógica y el seguimiento de casos entre sus funciones proviene de la presión de los centros, de las familias, y de su propia percepción, ya que consideran que es su función más importante. Además, es para la que se sienten mejor preparados, mejor que para el asesoramiento a la tutoría, y concretamente para el enfoque competencial, con lo cual, se produce cierta inercia en su autonomía de gestión al no distribuir el horario laboral de una forma más equitativa hacia funciones de prevención y asesoramiento.

Debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el aprendizaje competencial

En este apartado se presentan las debilidades y fortalezas identificadas por los orientadores de Equipos de Orientación sobre su rol para promover el aprendizaje competencial, y las consiguientes propuestas de mejora.

Debilidades

Las debilidades son el aspecto en el que se han centrado la mayor parte de los entrevistados. Para el 80%, la mayor debilidad para el aprendizaje competencial es la inflexibilidad en la planificación de la estructura del sistema educativo: rigidez de horarios, no incluir hora de tutoría en el horario de Educación Primaria ni tiempos específicos en el marco de la acción tutorial para la coordinación del profesorado del grupo-clase, cumplir estrictamente con los contenidos del currículo y las tareas

burocráticas: “La rigidez del sistema es la principal debilidad. Todo tiene que estar medido; y si te sales de ahí, el profesor se tiene que justificar” (S6).

Otra debilidad es la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin ser considerada como la más restrictiva, es la más repetida (n=14), aludiendo a que el diseño de actividades, la organización de tiempos, la forma de tratar los contenidos y las experiencias de aprendizaje no son adecuadas. Concretamente, se hace referencia a la metodología de enseñanza, asociada a la evaluación. Para los orientadores entrevistados, la forma de enseñanza es determinante: relacionan las clases magistrales con aprendizajes teóricos y las metodologías activas con el desarrollo de competencias. Con esta premisa, la fórmula más extendida en los centros es la clase magistral y el uso de libros de texto; como consecuencia, aseguran que hay mayor trabajo en contenidos teóricos que en un aprendizaje competencial. No sostienen que sean las únicas herramientas empleadas por el profesorado, pero se percibe cierto abuso, siendo las más comunes y donde los profesores, e incluso las familias, se sienten más cómodos (n=9). Además, el cambio metodológico no es una tarea individual del profesorado, sino que requiere de la colaboración de todos los docentes (n=13). En algunos casos, se unen ambas debilidades: la estructura del sistema impide, o al menos dificulta, el desarrollo de ciertas metodologías de enseñanza.

No tienes herramientas para trabajar con ello (...) herramientas personales o de otro tipo, metodológicas incluso. Son todo trabas, porque a ver qué metodologías diferentes permiten aplicar en los centros que la administración te dé el visto bueno, que no sea más allá de tu aula, de la clase magistral (S14).

Muy vinculada a la metodología, un tercio de los entrevistados concreta como debilidad la evaluación. Aunque se apliquen metodologías que promuevan aprendizajes competenciales, sin una evaluación acorde, con instrumentos que valoraren las competencias, no es útil. Se alude al desconocimiento y a la falta de técnicas e instrumentos. El condicionante principal son las calificaciones, vinculadas generalmente a exámenes, que para muchos profesores es la única herramienta que permite justificar las calificaciones.

Si no hubiese calificación numérica, cambiaría gran parte del sistema. Pero claro, hay que justificar la nota. Y, además, los profesores se ven muy presionados. Dicen, a mí me apetece hacer cosas más innovadoras, pero es que al final tengo que terminar este tema, me lo exige el centro y las propias familias (S3).

Aproximadamente la mitad de los entrevistados consideran que la formación del profesorado es insuficiente (n=8) respecto a cómo aplicar nuevas metodologías y para la gestión del aula. Algunos manifiestan inseguridad ante la innovación pedagógica (n=6), señalando específicamente el desconocimiento de la legislación (n=8): “La adecuación normativa se realiza solo a través de los documentos burocráticos, donde hay control e inspección, pero no existe seguimiento en la práctica diaria” (S3).

Fortalezas

Dos aspectos señalados como debilidad son destacados también como fortalezas que pueden proporcionar oportunidades de cambio: la estructura del sistema educativo y la formación y actitud del profesorado. Así, respecto a la rigidez del sistema educativo, la estructura de la Educación Primaria se interpreta como fortaleza si se compara con la de Secundaria. Así, si bien es un sistema *rígido, controlado* y, en ocasiones, *disfuncional*, refieren que la etapa de Primaria y, aún más Infantil, tiene cierta flexibilidad (n=11).

Se valora positivamente la LOMLOE (n=13) por facilitar el desarrollo de tareas innovadoras al amparo de la ley. Se manifiesta que, al menos teóricamente, es la base de la práctica educativa y

se configura como contenido básico en la formación de los nuevos profesionales de la educación. Esto no significa que sea percibida como concluyente, se apunta a que es un respaldo legal para quienes quieran aplicar metodologías activas que promuevan las competencias.

Al igual que ocurre con la estructura del sistema, la formación y la actitud del profesorado se percibe a la vez como debilidad y como fortaleza (n=8).

“Creo que la gente tiene que abrir un poco la mente. Es que hay profesores muy ilusionados, pero que tienen miedo a salirse de lo que han hecho siempre y hacerlo mal” (S4).

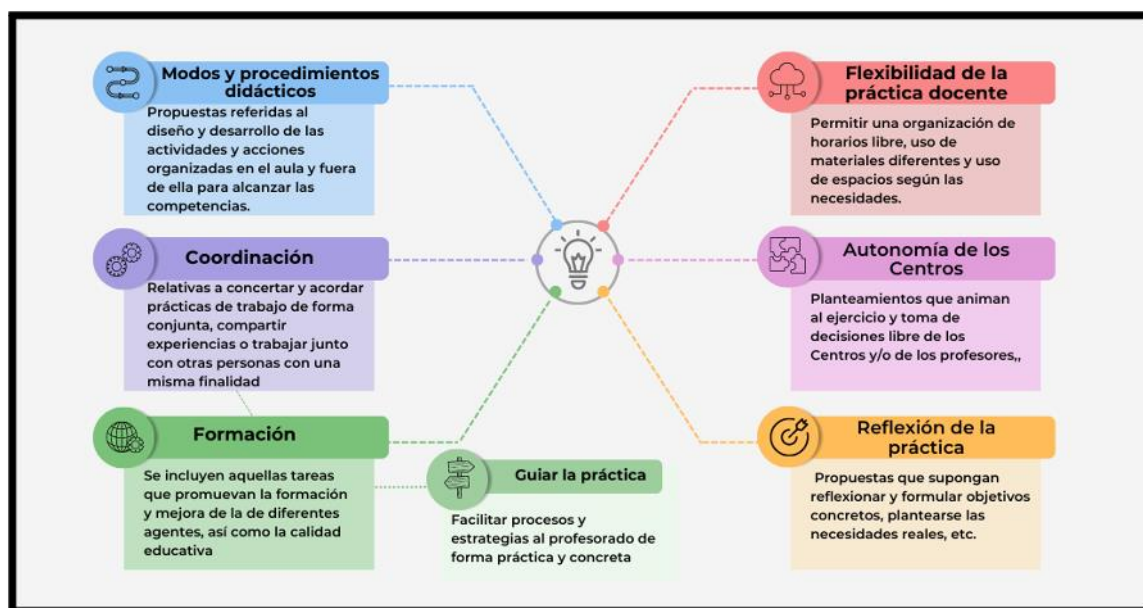
En concreto, respecto a la formación inicial perciben una progresiva mejora entre los egresados de la universidad (n=7), a la vez que consideran que el sistema permite la formación continua, tanto de docentes como de orientadores: *“Hay muchos cursos, seminarios y muchas opciones para continuar formando y aprendiendo” (S7).*

Propuestas de mejora

Se han codificado las propuestas atendiendo a la clasificación de García-Madrid (2000) (ver Figura 3).

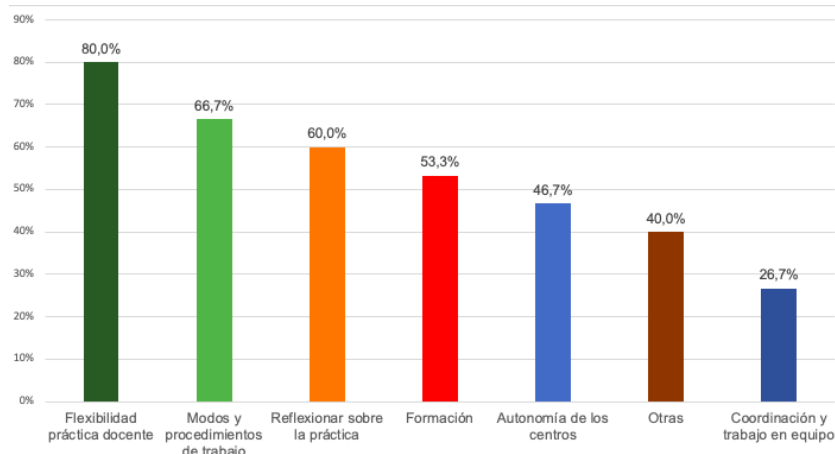
Figura 3

Clasificación de las propuestas de mejora realizadas por los orientadores



Fuente: Elaboración propia a partir de García-Madrid (2000)

Respecto a su frecuencia (ver Figura 4), la mayoría de los entrevistados destacan como propuesta mejorar la flexibilidad de la práctica docente, seguida de los modos y procedimientos didácticos. Ambas podrían aunarse en la necesidad de dar libertad al profesorado para emplear los métodos y estrategias didácticas que consideren oportunas: *“Libertad para poder trabajar de manera mucho más práctica. Que hubiera más libertad para los profesores que no tuvieran que estar ceñidos al libro de texto” (S13).*

Figura 4*Frecuencia de las propuestas de mejora realizadas por los orientadores**Fuente:* Elaboración propia

Vinculada a la propuesta de aplicar otros procedimientos de trabajo y metodologías, se describe la necesidad de crear espacios para la reflexión sobre la práctica docente. Se expone que el desarrollo de la práctica docente se guía por la inercia, sin espacio para reflexionar sobre los objetivos, la adecuación de las actividades o el ajuste a las necesidades del alumnado. La opinión más recogida es que, aunque se debería reflexionar sobre la práctica en la elaboración y mejora de documentos de centro (programaciones, memorias, plan de acción tutorial, etc.), se realizan de forma rápida para cumplir con la burocracia, sin realizar un análisis real de trabajo en grupo.

Más de la mitad de los entrevistados incluye como propuesta de mejora la formación. Especialmente se refieren a la formación continua en el contexto del centro, planteándola como un proceso de acompañamiento en la práctica, preferiblemente con todo el equipo docente, en detrimento de formaciones teóricas e individuales o cursos esporádicos desvinculados de la realidad del centro en el que trabajan. También se hace referencia a crear una conciencia de centro y dotarlos de autonomía para la autogestión, la organización interna y las condiciones y pautas de actuación.

Dejar trabajar a la gente, dar autonomía a los centros y buscar proyectos de centro con implicación del profesorado. Es la mejor forma (S6).

Institucionalizar el aprendizaje por competencias sería importante, no como imposición, pero un poco sí. Porque no puede ser que uno trabaje realmente por competencias y el de al lado vaya por libre a otras formas... (S11).

Por último, se propone la coordinación y trabajo en equipo, aspecto ya destacado anteriormente como elemento clave de la tutoría. Finalmente, se incluyen propuestas que no se incluyen en ninguna categoría anterior, como fomentar la continuidad de los docentes, mayor reconocimiento de la labor tutorial, o que los orientadores sean internos a los centros, como ocurre en otras Comunidades Autónomas, con el fin de disponer de más tiempo para la colaboración con el equipo directivo y el asesoramiento al profesorado.

Conclusiones y Discusión

El objetivo general de este estudio es conocer la percepción de orientadores y orientadoras de Equipos de Orientación Educativa de la ciudad de León sobre la contribución de la acción tutorial en Educación Primaria al desarrollo del aprendizaje competencial, potenciado por la LOMLOE. Su visión es muy relevante ya que, por una parte, conocen la realidad de diversos colegios y, por otra, padecen las limitaciones de un modelo externo de orientación educativa que limita su disponibilidad temporal en los mismos. Además, más de un tercio de sus funciones se refieren al asesoramiento al profesorado y, en concreto, a la acción tutorial como elemento clave de coordinación del profesorado y de formación competencial del alumnado.

En primer lugar, respecto al concepto de competencias, los orientadores entrevistados las definen como aprendizajes prácticos, relacionados con el saber hacer y desvinculados de aprendizajes teóricos. Atendiendo a la definición del Consejo de la Unión Europea (2018), las competencias resultan, efectivamente, de la combinación del aprendizaje de capacidades y actitudes, pero con conocimientos teóricos. Esto permite reafirmar que, aunque las competencias están asumidas como parte del sistema, suscitan confusión tanto en su definición, en los elementos que las componen o en su aplicación (Contreras et al., 2019; Hortigüela et al., 2016; Reimers, 2021).

Respecto a la relación entre la acción tutorial y las competencias clave, consideran que la tutoría contribuye al desarrollo de todas las competencias, aunque favorece en mayor medida a aquellas competencias más transversales: la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, la Competencia Ciudadana y la Competencia Emprendedora. Destacan la Competencia Social, Personal y de Aprender a Aprender ya que presenta una relación directa con las dimensiones educativa, personal y social de la acción tutorial (García-García et al., 2022; Saiz Linares y Ceballos López, 2021).

Además del papel de la acción tutorial como elemento clave para contribuir al desarrollo de determinadas competencias, los orientadores enfatizan su contribución a la coordinación horizontal del profesorado del grupo-clase, que consideran imprescindible para abordar un enfoque competencial del aprendizaje (De León Huertas et al., 2019; Fernández Batanero, 2020; González-Benito et al., 2019; Pàmies García y Galindo Rivera, 2015), y por la esencia de la tutoría de contribuir a personalizar el proceso educativo según la situación personal, necesidades y opciones del alumnado (Béjar, 2018; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2021). En este contexto de coordinación horizontal de la actuación docente a través de la tutoría, los orientadores enfatizan el trabajo en equipo para incluir de forma transversal metodologías de enseñanza-aprendizaje activas. Esto refuerza la relevancia del cambio metodológico para el enfoque competencial con el fin de fomentar capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad o el trabajo en equipo mediante el empleo de metodologías activas, aspecto ampliamente apoyado en estudios previos (Llorent et al., 2022; Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021).

En segundo lugar, respecto a la opinión de los orientadores sobre su rol en el desarrollo del aprendizaje competencial en relación a las funciones que tienen asignadas, consideran de forma unánime que tienen asignadas diversas funciones relacionadas: asesoramiento metodológico al profesorado y fomento de la coordinación vertical y horizontal entre agentes como dinamizadores de la acción tutorial. Para estas funciones, los orientadores consideran que cuentan con la formación suficiente para asesorar en la innovación y mejora del proceso educativo (Vélaz de Medrano et al., 2013, 2016; González-Mayorga et al., 2017).

Sin embargo, a pesar de que consideran que el asesoramiento al profesorado está entre sus funciones y que tienen la formación suficiente, aunque mejorable, para fomentar el aprendizaje competencial, manifiestan que dedican muy poco tiempo de su jornada laboral a esta función, siendo la mayoritaria la evaluación psicopedagógica. Esta falta de tiempo se refuerza, en su opinión, al ser orientadores de varios centros según el modelo de Equipos de Orientación en Castilla y León.

Además de la falta de tiempo, hacen referencia a otros motivos para que el asesoramiento al profesorado respecto a la formación en competencias sea muy escaso. En primer lugar, porque no se les demanda y porque hay una visión en los centros de que su figura está centrada en la atención a la diversidad del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Y, en segundo lugar, porque ellos mismos asumen este rol, respondiendo únicamente a las demandas, sin iniciativa para desarrollar otras funciones. En términos de colaboración entre tutores y orientadores, si el profesional de la orientación fuera interno al centro se facilitarían su asesoramiento a la acción tutorial (González-Tejerina y Vieira, 2019), aunque consideran que no es un factor determinante para su desempeño. En Educación Secundaria y en modelos de orientación en Educación Primaria donde los orientadores forman parte del centro, se observa una mayor dedicación al asesoramiento al profesorado (Lago y Onrubia, 2011) y, aunque se vincula su actuación mayoritariamente con la atención a la diversidad (Vélaz de Medrano et al., 2013), se potencia su función asesora (Balsalobre Aguilar y Herrada Valverde, 2018; Barrero et al., 2021).

Por último, respecto a la identificación de debilidades, fortalezas y propuestas de mejora, el mayor impedimento al enfoque competencial del aprendizaje en opinión de los orientadores es la rigidez del sistema, vinculado a la realización de tareas burocráticas que no tienen repercusión directa en el alumnado: registro de actuaciones, solicitud de permisos, elaboración de documentos, etc., que sobrecargan y dificultan el trabajo diario tanto de tutores como de orientadores. Esto repercute en la organización del proceso educativo, siendo esta la segunda debilidad, ya que no se desarrollan de forma generalizada en los centros educativos proyectos para promover el enfoque competencial del aprendizaje a pesar del impulso que consideran que ha dado la LOMLOE. Esto conlleva actuaciones desiguales en el profesorado, percibidas como debilidad y como fortaleza. Se encuentran, por una parte, con profesorado con actitud negativa hacia el cambio y formación insuficiente, en línea con los estudios de Hortigüela et al. (2016) y Contreras et al. (2019): el desconocimiento, la escasez de recursos y la inflexibilidad del sistema, provocan, a su vez, inseguridad para instaurar nuevas formas de trabajo que permitan el desarrollo competencial. Y por otra, con profesorado con interés por favorecer la formación en competencias y motivación hacia la formación continua (López Rupérez, 2022). Se observa, por tanto, un problema que afecta al centro educativo, así la falta de pautas para coordinar la formación en competencias (Pérez-Pueyo, 2012), provoca dejar en manos del interés y la capacidad del profesorado la efectividad del proceso educativo.

En este contexto, los orientadores realizan diversas propuestas para mejorar el enfoque competencial del aprendizaje en los centros. La más destacada tiene que ver con las metodologías, así, la acción tutorial debe ser reforzada aprovechando la mayor relación de los tutores tanto con el alumnado como con el profesorado de su grupo-clase, dando más importancia al trabajo interdisciplinar y a la formación en competencias del alumnado. Para organizar este papel reforzador de la acción tutorial, la segunda propuesta es dar más flexibilidad a los centros educativos para organizarse, para distribuir tiempos, espacios, agrupamientos, el uso de materiales curriculares y los propios contenidos y competencias. En relación con esta propuesta, se propone fomentar la formación en los centros educativos enfocada hacia el acompañamiento en momentos de inexperiencia o ante la implantación de nuevas fórmulas de trabajo (García-Bracete et al., 2014). Como orientadores, su función de coordinación y asesoramiento a los centros también debe ser mejorada, pero para ello es fundamental el liderazgo del equipo directivo en los centros educativos.

En resumen, estas propuestas destacan la necesidad de liderazgo en los centros educativos para fortalecer la acción tutorial como herramienta clave para la cooperación entre los docentes en el intercambio de información, metodologías y buenas prácticas para un enfoque competencial. La tutoría es una función asignada a los docentes, pero además es una tarea compartida por toda la comunidad educativa con distintos grados de responsabilidad entre agentes, entre los que los orientadores deben jugar un papel fundamental como asesores y dinamizadores. No obstante, por sus ventajas, sería conveniente que todas las Comunidades Autónomas cuenten con orientadores permanentes en los colegios de Educación Primaria, lo cual facilitaría que se sientan parte interna del centro, mejorando la cultura colaborativa y el tiempo del que disponen.

Este estudio aporta datos relevantes para ser considerados en la formación inicial y permanente de los docentes de la educación obligatoria, en el diseño de políticas educativas o en el propio enfoque del aprendizaje competencial, aportando realismo a sus posibilidades de éxito. Sin embargo, debe profundizarse considerando sus limitaciones. En primer lugar, la muestra recoge información únicamente de los orientadores de Equipos de Orientación Educativa de una provincia, impidiendo la extrapolación de resultados a otras Comunidades Autónomas con diferentes modelos organizativos de la orientación educativa. Por lo que futuras investigaciones deberían ampliar la muestra incluyendo otros agentes educativos, especialmente los tutores, y otras Comunidades Autónomas con modelos internos de orientación educativa en Educación Primaria con el fin de contrastar el efecto de los diferentes modelos en el asesoramiento de los orientadores a la acción tutorial que permita dinamizar al aprendizaje competencial.

Referencias bibliográficas

- Balsalobre Aguilar, L. y Herrada Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *REOP – Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(3), 45–60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Barrero, B., Domingo, J. y Fernández, J. (2021). Calidad de la Educación y el Orientador Educativo. *Educação & Sociedade*. 42. <https://doi.org/10.1590/es.233311>
- Béjar, L. H. (2018). La tutoría como instrumento esencial para el desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52-58. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/761/862>
- Caena, F. y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54, 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Caena, F. y Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 456-475. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699>
- Cobos Cedillo, A. (2022). *Manual de Orientación Educativa: Teoría y Práctica de la Psicopedagogía*. Narcea
- Coll Salvador, C. y Martín Ortega, E. (2021). La LOMLOE: una oportunidad para la modernización curricular. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 35(1) 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2018/C 189/01), de 04/06/2018. <https://bit.ly/3pcfdRA>

- Contreras, O.R., González-Martí, I. y Gil, P. (2019). The difficulty of implementing teaching-based competencies in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 27(121). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4053>
- De León Huertas, C., González López, I. y Eslava Suanes, M. D. (2019). La tutoría como estrategia de trabajo compartido. *Revista de Innovación y Buenas prácticas docentes*, 8(2), 23-33. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12164>
- Fernández Batanero, J. M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, 30, 7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7062>
- García Bracete, F.-J., García Castellás, R. y Doménech Betoret, F. (2014). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 16(2), 199-224. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11371>
- García Madrid, A. (2000). *Educación utopía, educación realidad*. Kadmos.
- García-García, F. J., López-Francés, I., Gargallo-López, B. y Pérez-Pérez, C. (2022). Content validation of the 'learning to learn' competence in undergraduate studies. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 513-530. <https://doi.org/10.6018/rie.466271>
- Gatica-Saavedra, M. y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-12. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- González-Benito, A., Vélaz de Medrano Ureta, C. y López-Martín, E. (2019). La tutoría en Educación Primaria y Secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP - Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 29(2) 105-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- González-Mayorga, H., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2017). Opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias y el apoyo del departamento de orientación. *REOP - Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 28(2), 96-112. González-Mayorga, H. (2017). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20121>
- González-Tejerina, S. y Vieira, M.J. (2019). Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(2), 89-107. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>
- Hernández Rivero, V. y Mederos Santana, Y. (2018) Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hortigüela, D., Pérez, A. y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1348>
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011) Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martíny J. Onrubia (Eds.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Graó.
- León-Carrascosa, V. y Fernández-Díaz, M. J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles Educativos*, 43(174), 114-131. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.174.59882>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 04/05/2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30/12/2020.
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P. y Zych I. (2022) Improving Literacy Competence and Social and Emotional Competencies in Primary Education Through Cooperative Project-Based Learning. *Psicothema*, 34(1), 102-109 <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372>
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias: Un análisis de la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, 80(281), 161–174. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- OCDE (2018a). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE (2018b). *The future of education and skills. Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Orden EDU 987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León, *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 227, de 14/11/2012.
- Pàmies García, M. A. y Galindo Rivera, C. F. (2015). Tutoría como herramienta académica del desarrollo de competencias transversales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 165-178. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6987.pdf>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2006/962/CE), de 30/12/2006. <https://bit.ly/3p940AV>
- Pérez-Pueyo, A. (2012) Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las materias y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 398, 13-33. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i398.159>
- Ramírez García, A. (2014). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de educación primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 329–346. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11285>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52 de 2/03/2022.
- Reimers, F. M. (2021). *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms Building an Education Renaissance After a Global Pandemic*. Springer Link. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2>
- Saiz Linares, A. y Ceballos López, N. (2021). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32(1), 41–58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30739>

- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez Méndez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Urosa, B. y Lázaro, S. (2017) La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 111-138. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298541>
- Vélaz de Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707
- 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*, nº extraordinario 2013, 261-292. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>
- Zabaleta, J. M. (2017). *Innovación metodológica para desarrollar y evaluar competencias transversales clave en educación secundaria: aplicación en el ámbito de tecnología*. [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional de la Universidad Pública de Navarra. Académica-e. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/29168>
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82 <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Anexo

DATOS PERSONALES

Nombre:

Formación:

Experiencia docente (años):

¿Has trabajado en Departamentos de Orientación?

1. ¿Qué entiendes por aprendizaje competencial o aprendizaje por competencias?
2. ¿De qué forma crees que la tutoría puede contribuir al aprendizaje competencial?
3. En la LOMLOE, y en concreto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se establecen ocho competencias clave. De ellas, ¿Cuáles crees que deben ser objetivo específico de la tutoría?
4. El Real Decreto 157/2022 indica que “Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad”, además el RD establece el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que identifica las competencias clave que necesariamente deberán haberse adquirido y fija descriptores operativos. En este marco, y considerando el art. 157 de LOMLOE que describe que los Servicios de Orientación son un recurso para la mejora de los aprendizajes

¿Cómo piensas que puede contribuir el profesional de la orientación al aprendizaje competencial?

5. ¿Crees que la formación de los orientadores es adecuada para asesorar sobre la evaluación y desarrollo del enfoque competencial?
6. ¿Cuánto tiempo destinas en tus funciones a la acción tutorial y al asesoramiento de estrategias de aprendizaje competencial? / De entre las funciones descritas en la Orden Edu 987/2012 ¿cuáles son a las que te dedicas principalmente?
7. ¿Piensas que un nuevo currículo (con sus contenidos, saberes, etc.) conseguirá un verdadero aprendizaje competencial? ¿Qué factor crees que es relevante?
8. Indica, en tu opinión, los principales puntos fuertes, puntos débiles y propuestas para promover el aprendizaje competencial.

Fecha de entrada: 3 de febrero de 2023

Fecha de revisión: 14 de junio de 2023

Fecha de aceptación: 21 de julio de 2023