

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO FUNCIÓN TUTORIAL PARA LOS FUTUROS DOCENTES: HACIA UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO

**NORA IMELDA GONZÁLEZ SALAZAR
YOLANDA UVALLE LOPERENA
MA. ANTONIA HERNÁNDEZ YÉPEZ**

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAULIPAS

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

El presente estudio de caso tiene como objetivo en una primera etapa, describir los procesos de acompañamiento pedagógico como una función tutorial ejercida hacia los estudiantes de magisterio, con el fin de hacer una tipología de aquellas estrategias e instrumentos utilizadas por los formadores-tutores que en su conjunto puedan integrar una opción metodológica que mejore la formación inicial en el marco del plan de estudios (SEP, 2012a) de la licenciatura en educación primaria en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas.

Se tiene como supuesto que el acompañamiento pedagógico desde un enfoque socioformativo constituye una opción metodológica requiere de actualización permanente y dominio profesional del tutor. En una segunda etapa del estudio se tiene proyectado, observar la elaboración colegiada de una guía de orientaciones pedagógicas que recupere: a) experiencias de trabajo colaborativo, b) consolide la interacción asertiva con los entornos sociales y ecológicos y c) fortalezca el ejercicio profesional docente.

Metodológicamente se trata de un estudio de caso que para la recopilación de datos se ha diseñado y utilizado un cuestionario semiestructurado y una entrevista a profundidad. Así también, para el análisis de los resultados se ha realizado una descripción cuali-cuantitativa (mixta) y los sujetos involucrados son 16 formadores que han ejercido como tutores.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, formación docente, socioformación.

Introducción

El tema de la formación profesional ha sido de interés en las instituciones de educación superior, con especificidad aquellas prácticas que ponen en contacto a los estudiantes con su campo laboral y en las escuelas formadoras de docentes normalistas no es la excepción. El desarrollo de competencias profesionales durante la formación inicial del docente normalista es un proceso complejo dadas las implicaciones económicas, sociales, políticas, culturales, contextuales y personales que interactúan en la realidad educativa, que la caracterizan y modifican vertiginosamente.

¿Cómo se debe formar al docente en la sociedad actual? Es una pregunta recurrente dada la complejidad de los escenarios que vivimos, tal es el caso del impacto económico, industrial, demográfico, ecológico entre otros, que influyen en detrimento de los entornos ambientales y sociales, los que motivan a pensar un mundo mejor, desde esa línea se concibe a la profesión docente una práctica reflexiva (Shön, 1992).

Al revisar el estado de conocimiento (Boggino, 2005; Boudoin, 2013; Tobón, Pimienta y García, 2010) en torno al tema de la formación profesional docente se encuentran estudios emergentes centrados en un enfoque socioformativo que promueva el desarrollo integral de niños y jóvenes, el cuidado del ambiente, un compromiso con la paz, respeto y tolerancia hacia la diversidad mediante una educación dialógica e inclusiva.

Desde el 2010 se inicia una modificación curricular para las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las escuelas normales, la discusión se centra en un diseño por competencias impulsado por los procesos de formación profesional en el contexto internacional (UNESCO, 1998; OCDE, 2000) y nacional (ANUIES, 2000). De tal enfoque se perfilan 2 tipos de competencias: las genéricas y las profesionales, estas últimas relacionadas con la docencia en donde se fundamenta cada trayecto formativo del currículo.

Ante este reto formativo concretado inicialmente como prueba piloto y de manera definitiva en 2012, los actores educativos de las escuelas normales encuentran en cada elemento que lo integra la posibilidad de reflexionar y proponer acciones que consoliden los procesos formativos iniciales, en este año se está haciendo una evaluación del currículo para actualizar programas de estudio.

En ese sentido el *trayecto de práctica profesional* de los futuros docentes normalistas, constituye para este estudio el objeto de análisis por ser un espacio en donde se movilizan de manera situada (contextos escolares) las competencias de otros trayectos que definen el plan de estudios, que tienen que ver con psicopedagogía, enseñanza y aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, prácticas profesionales y optativas como otras dimensiones que abarca la docencia (SEP, 2012a).

Mediante el trayecto de práctica profesional los estudiantes se acercan a la docencia en las escuelas primarias de manera paulatina y sistemática mediante un acompañamiento pedagógico, que es importante analizar cómo se ha implementado como opción metodológica por parte de los formadores.

En la Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas (BENFT) surge la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento pedagógico personalizado para los estudiantes normalistas en el proceso de inmersión en las escuelas primarias, al respecto se ha establecido para cada formador que integra la academia, la tarea de acompañar al menos 3 alumnos durante sus periodos de práctica intensa, generalmente a lo largo de 2 semanas continuas.

Durante las reuniones de academia de semestre se han tomado acuerdos de manera colegiada al realizar el acompañamiento de tercero a sexto semestres involucrándose todos los formadores en el proceso de manera sistemática y como un espacio reflexivo que contribuya a fortalecer el perfil de egreso de los futuros docentes.

Es importante puntualizar como referente, que desde su ingreso cada estudiante normalista recibe acompañamiento en los 2 primeros semestres, este proceso es de tipo metodológico y técnico, específicamente en lo que se refiere al uso de las técnicas de observación y entrevista, aspectos básicos para su futura inmersión en las escuelas de práctica, también se orienta en algunos casos, hacia situaciones personales que interfieren en su formación.

Con posterioridad de tercero a sexto semestres el proceso de acompañamiento pedagógico se torna más complejo, porque involucran 3 dimensiones más: teórica, pedagógica y didáctica.

De la misma manera el formador orienta al estudiante para el diseño de propuestas didácticas, tarea que implica el diseño reflexivo y fundamentado de planeaciones, estrategias, situaciones didácticas, medios materiales y tecnológicos, evaluación, entornos de trabajo entre otras acciones importantes para el proceso formativo del futuro docente. Sin embargo, es necesario conocer la situación que guarda este proceso, dado que ha faltado un sistema en la escuela normal que actualice de manera permanente a los formadores-tutores.

Preguntas de investigación

Partiendo de lo anterior se pretende desarrollar un proceso investigativo en una primera etapa que permita responder a los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo se caracteriza en la BENFT el proceso de acompañamiento como función tutorial que desarrollan los docentes formadores a lo largo del trayecto de práctica profesional de los futuros normalistas?

- ¿Qué tipo de estrategias e instrumentos metodológicos utiliza el formador-tutor?
- ¿Qué tipo de dificultades enfrenta el docente formador durante el acompañamiento pedagógico y personalizado a los estudiantes normalistas?

- ¿Cuáles atributos ha de poseer un formador-tutor para ejercer el acompañamiento pedagógico como función tutorial?

Supuesto de la investigación

- En la BENFT se requiere sistematizar y diversificar la actualización permanente de los formadores-tutores que acompañan pedagógicamente a los estudiantes en el trayecto de formación profesional.

Objetivos del estudio

- Describir el proceso de acompañamiento pedagógico que desarrollan los formadores-tutores a lo largo del trayecto de práctica profesional de los futuros normalistas.
- Describir el tipo de estrategias e instrumentos metodológicos utilizadas para el proceso de acompañamiento pedagógico.
- Identificar las dificultades que enfrenta el formador-tutor en su función de acompañamiento pedagógico.
- Categorizar los atributos que requiere un formador-tutor para ejercer el acompañamiento pedagógico.

Fundamentación teórica

La práctica docente que realizan los estudiantes normalistas, comprende un conjunto de acciones, estrategias e intenciones que ponen en juego al intervenir ante los problemas que se le presentan en contextos específicos: escuela, aula y comunidad, posibilitándoles la oportunidad de lograr nuevos aprendizajes durante su proceso formativo.

El acompañamiento pedagógico como función tutorial es considerado como uno de los componentes esenciales de la formación docente (Martínez y González, 2010), es conceptualizado como un conjunto de acciones mediadoras y reflexivas entre el formador y el estudiante utilizadas para orientar el acercamiento paulatino y sistemático de este último a la docencia. En la realidad puede observarse que no es una función lineal, más bien es global e implica una tarea interdisciplinaria, en el caso de las escuelas normales hay una interrelación entre los trayectos formativos y tiene convergencia en la gestión de los procesos de formación e innovación.

Desde el punto de vista de Tobón (2010) es esencial que los docentes formadores como tutores mantengan una relación cercana con el futuro docente, estableciendo un vínculo mediador, sutil y dialogante que le permita al estudiante una continua reflexión, es decir que del plano individual trascienda a la interacción colectiva con el propósito de orientarlo al desarrollo de competencias desde un proyecto colaborativo y ético de vida.

El acompañamiento pedagógico constituye entonces un proceso de mediación que relaciona un objeto de estudio y las circunstancias que rodean su apropiación. También puede desarrollarse en los niveles de aula, institución y comunidad, en todos los ámbitos de la gestión y algunas veces se lleva a cabo de manera individual y en otras, grupal.

El trabajo del formador habrá de concentrarse en apoyar al estudiante, en el diseño de estrategias e instrumentos diferenciados que permitan recuperar evidencias de su propia práctica, debido a que uno de los aspectos fundamentales durante estos semestres es propiciar un acercamiento que contribuya a mejorar la docencia. Además de la observación y la entrevista se agregan otro tipo de técnicas e instrumentos, como el diario, el portafolio de evidencias, la videograbación, entre otras (SEP, 2012b, p. 21).

En la literatura sobre el tema se encuentra variación semántica (Chacón, 2012; Jaramillo, Osorio e Iriarte, 2011; Vélaz, 2009; Vera y Vera, 2015) cuando se compara el término de acompañamiento con el de asesoría, orientación, tutoría y mentoría, no obstante, en la práctica los propósitos de estas acciones no son diferentes a la de acompañar, más bien la incluyen como un común denominador. Vélaz (2009) explica el concepto de mentoría como una relación establecida entre una persona mayor con experiencia en un ámbito mentor y otra con menor experiencia en uno mentorizado, con el fin de facilitar el desarrollo de competencias y socialización en el ambiente de la profesión, ocupándose si así se requiere de aspectos personales cuando éstos interfieren en el logro de los propósitos de formación.

En las escuelas normales ha estado presente desde planes de estudio anteriores la figura del formador como asesor pedagógico y metodológico, en el actual modelo curricular se establece la de tutor cuya función de acompañamiento se ejerce en varias dimensiones como la didáctica, pedagógica, metodológica, teórica y en ocasiones cuando se amerita la personal, asociado a la tarea orientadora.

El trabajo del formador contribuirá a que el estudiante recupere sus experiencias y construya diferentes estrategias que permitan mejorar su docencia de manera permanente. De ahí que otra de las tareas para el formador será la de enseñar a reflexionar, analizar la propia docencia, eso implica desarrollar en el estudiante meta-habilidades en las que la reflexión en la acción y la argumentación teórica se constituyen en una pieza fundamental para transformación de la docencia (SEP 2012b, p. 22).

El término pedagógico del acompañamiento se refiere a que implica determinadas áreas educativas como: el trabajo docente en el aula, la dinámica de la institución y la formación y actualización docente. Desde ese concepto es una función tutorial, por ende, la figura del tutor como acompañante ¿necesita prepararse para ejercer como tal?

Algunos autores señalan (Vera y Vera, 2015) que no hay una formación o actualización específica para la figura del tutor o que se tenga un perfil idóneo con las competencias profesionales

y personales requeridas para la función de acompañante, más bien ellos se van actualizando en espacios académicos, mediante lecturas y experiencia real, lo que sí destacan como un elemento básico para la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer la acción tutorial, siendo la autoevaluación como acción sistémica, para verificar si se van apropiando de aquellos atributos o características que definen como tutor, de igual manera reflexionar sobre las herramientas y estrategias metodológicas utilizadas, el enfoque pedagógico y las dificultades a las que se enfrentan cotidianamente con miras a mejorar y tomar conciencia de lo que el tutorado necesita.

Sintetizando los atributos que ha de incorporar el formador-tutor a través de procesos de actualización teórica y metodológica para el acompañamiento pedagógico se destacan: habilidades sociales y comunicativas, actitudes de respeto y asertividad, creatividad e innovación, ser mediador entre el estudiante y el objeto de estudio, promotor del aprendizaje reflexivo, autónomo y situado.

Vélaz (2009) precisa respecto a las características del docente quién realiza el acompañamiento pedagógico, es capaz de generar relaciones de empatía, escucha de manera activa, tiene expectativas altas de la tarea, valora la creatividad y autonomía, acepta errores y conflictos viéndolos como oportunidades, asume riesgos, asesora, orienta, trabaja colaborativamente, articula teoría y práctica, retroalimenta y utiliza las tecnologías de la información y comunicación.

Metodología

El marco metodológico de la investigación es de tipo descriptivo y de manera específica, se utiliza el estudio de caso, dado que el universo es la BENFT considerada como una unidad, para la interpretación de datos se utiliza un análisis mixto (cualitativo y cuantitativo). La población del estudio son 16 formadores-tutores que realizan acompañamiento pedagógico. Las herramientas metodológicas son el cuestionario semiestructurado, una entrevista a profundidad al formador-tutor con más experiencia y la observación como apoyo.

Discusión de resultados

En 100% de la población cuestionada ha participado en el proceso de acompañamiento, distribuidos así: a) el 50% son del trayecto de práctica profesional, b) 31% son del trayecto preparación para la enseñanza y aprendizaje y c) 19% del trayecto psicopedagógico. Se puede ver la interacción de 3 trayectos formativos en la tarea de acompañamiento pedagógico.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas, en la tabla 1 se distribuyen los tipos en porcentajes.

Tabla 1

Tipo de estrategias metodológicas utilizadas por los formadores-tutores

Estrategia metodológica	Porcentaje
Observación directa del contexto escolar y áulico del estudiante.	100%
Asesoría de planeación de práctica docente.	81%
Retroalimentación al alumno acerca de su desempeño.	94%
Evaluación de la práctica (individual)	81%
Evaluación de la práctica (grupal)	75%
Evaluación de la práctica de manera colegiada.	88%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los formadores-tutores utilizan de manera simultánea varios tipos de estrategias metodológicas para dar cuenta del proceso, se destaca como las más utilizadas, la observación directa al estudiante y la retroalimentación.

En la tabla 2 se describen los porcentajes y tipo de instrumentos en que apoyan la tarea de acompañamiento pedagógico.

Tabla 2

Tipo de instrumentos metodológicos utilizados por los formadores-tutores

Instrumento metodológico	Porcentaje
Guía de observación proporcionada por la coordinación	38%
Guía de observación elaborada por el formador-tutor	6%
Ficha de observación	25%
Registro de observación individual	6%
Escala estimativa	38%
Cuestionario autoevaluación	6%
Guía de evaluación y observación	6%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Se destaca con un 38% la guía de observación proporcionada por la coordinación de la licenciatura en educación primaria, después con un 25% la ficha de observación y en las demás se equilibra su uso.

En la siguiente parte de este trabajo se analizan los datos cualitativamente por *categorías*, dado que, se diversificaron altamente las respuestas.

Un 94% de los tutores están de acuerdo que el instrumento les ha permitido recuperar datos suficientes para la toma de decisiones, no obstante, cuando se les pide que sugieran otras estrategias e instrumentos agregan: registros abiertos o semiestructurados la videograbación, diario de campo, rúbricas, y listas de cotejo.

En otro cuestionamiento acerca de la focalización de otras unidades a observar se deducen 2 categorías para analizar, por un lado, las generales como: creatividad e innovación; habilidades intelectuales, comunicativas y emocionales; trabajo colaborativo y formalidad del docente. Por otro las específicas del aula: dominio de contenidos, desempeño en el aula, planeación, aplicación de estrategias grupales, diversificación de estrategias didácticas, utilización de TIC, metodologías basadas en problemas y análisis de caso, uso apropiado y variado de material didáctico, atención a la diversidad, manejo de grupo, interacción con los niños, adecuaciones curriculares, ambiente en el aula, formas de evaluación.

Cabe mencionar que estas sugerencias son a partir de tercer semestre, con profundización paulatina y sistemática, por lo que es importante mencionar lo que opina en la entrevista al formador-tutor de mayor experiencia sobre la manera en cómo observa la evolución de los estudiantes.

Al realizar el acompañamiento pedagógico es interesante observar como los jóvenes poco a poco elevan su sentido de responsabilidad, compromiso y motivación en su trabajo, observándose en la práctica docente que, su ámbito de atención no solamente se centra en problemas del aula, sino que elaboran proyectos de intervención socioeducativa que abarca hasta la comunidad (N. González, comunicación personal, 14 de marzo de 2017).

Respecto a las dificultades encontradas en el proceso de acompañamiento en la tabla 3 se describen 3 categorías.

Tabla 3

Categorización de las dificultades que enfrenta el formador-tutor

Escenario de práctica docente	Estudiante normalista	Planes de estudio
Actividades extraescolares de las escuelas primarias.	Problemas económicos	Cuando el diseño de propuestas de intervención no es del agrado del docente titular.
Expectativas tradicionales del docente titular.	Material didáctico poco acorde con los temas.	Falta de bibliografía básica en el desarrollo de temas.
Ausencia del docente titular.	Actitudes desfavorables y pocas habilidades sociales.	Los programas son extensos.

Falta de compromiso del docente titular.	Falta de motivación y poca interacción con los niños.	Discrepancias didácticas, tecnológicas y bibliográficas con los temas del programa.
Estilo de enseñanza tradicional del docente titular.	Poco compromiso, entusiasmo y dudas con la elección de la carrera.	Falta de vinculación entre los planes de estudio.
Poca flexibilidad del docente titular para cambiar ambiente áulico y metodologías por parte del normalista.	Desenvolvimiento inseguro ante el grupo de práctica y falta de organización de la disciplina de los niños.	Falta de tiempo para el análisis de los programas de educación básica.
Falta de apoyo al normalista.	Resistencia a la retroalimentación.	Falta de apropiación del enfoque de los programas basados en competencias.
No encontrar las condiciones idóneas.	Problemas de puntualidad y formalidad.	
Espacios reducidos.	Dominio de contenido.	
No se comparten materiales y recursos con los estudiantes.	Falta de organización en el tiempo.	
Poca tolerancia de los titulares a que sean observados por los tutores.	Material poco novedoso y concreto.	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Esta información denota algunos de los problemas que enfrentan cotidianamente los formadores-tutores, pero aclaran que sucede solo algunas veces, es decir, no con todos los docentes titulares, normalistas y escuelas, no obstante cuando se presentan interfieren en el desarrollo de la formación inicial de los alumnos, ante esto precisan las acciones que utilizan para reorientar el proceso: la retroalimentación a los estudiantes, evaluaciones bajas, hablar con los docentes titulares, cambio de escuela, discusión colegiada de casos difíciles entre otras. Al respecto en la entrevista se recupera lo siguiente:

En lo que respecta a la reflexión concreta de sus competencias docentes a los estudiantes les cuesta reconocer sus errores, prefieren pensar que no resultó el trabajo por causas externas o que no depende de ellos mejorarlo, esto es lo más difícil de superar se tiene que intervenir con tacto y apoyarlos en procesos de autoevaluación y reflexión de su propia práctica, una de las estrategias que han resultado son los análisis grupales para visualizar áreas de oportunidad (González, 2017).

Con respecto a los atributos del formador-tutor encontramos la siguiente información que se representan en la tabla 4 dividida en 3 categorías descriptivas:

Tabla 4

Categorización de los atributos o características de un formador-tutor

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Domine la disciplina teórica y didácticamente.	Desarrolle pertinentemente las metodologías didácticas.	Asume su compromiso y responsabilidad ante el trabajo.
Domine los programas.	Utilice apropiadamente las TIC	Muestre respeto hacia todos los actores educativos.
Domine los saberes pedagógicos.	Oriente al estudiante hacia la reflexión de su práctica.	Muestre tolerancia hacia los normalistas.
Domine contenidos curriculares y científicos.	Facilite proceso de formación inicial.	Muestre disposición.
Proyecte su experiencia docente.	Ejerce su rol de mediador.	Sea asertivo y solidario.
	Ejerce su rol de tutor colaborador.	Sea perceptivo a los problemas del entorno.
	Domine metodología (s) para la investigación educativa y procesamiento de información.	Sea formal y exigente con el trabajo.
	Actúe con creatividad e innovación.	Sea empático.
	Desarrolle de manera continua habilidades sociales y comunicativas.	
	Utilice asertivamente el diálogo.	
	Atienda a la diversidad de características de los estudiantes.	
	Actúe con criterio analítico y crítico.	
	Actúe con precisión y claridad en las consignas y retroalimentación.	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En esta descripción se puede apreciar que los atributos encontrados tienen semejanza con los que autores (Vélaz, 2009; Vera y Vera, 2015) especializados en el tema precisan y que en la fundamentación teórica del trabajo se expuso, pudiéndose inferir que los formadores-tutores tienen claro lo que deben poseer para hacer el acompañamiento pedagógico con éxito, desde esa óptica la entrevista aporta que:

Desarrollar competencias como tutor y utilizar el acompañamiento pedagógico requiere de un trabajo de reflexión y autoevaluación tanto de manera individual como colegiada, en donde se integre la experiencia con la fundamentación teórica (González, 2017).

Conclusiones

Acorde a las preguntas de investigación y los objetivos del estudio se observa en la descripción de datos que las estrategias del acompañamiento pedagógico por parte de los formadores-tutores son variadas y las utilizan de manera simultánea, mientras que los instrumentos manifiestan los participantes apoyarse en uno de manera específica, lo que es importante destacar es que el 38% dependen del que les proporciona en la coordinación de la licenciatura, denotando falta de creatividad e innovación en el diseño de instrumentos metodológicos.

Respecto a las dificultades que enfrentan, se encontraron 3 categorías: a) el escenario de la práctica docente, b) con el estudiante normalista y con los planes de estudio, interfiriendo algunas veces el cumplimiento de los propósitos formativos. En esa línea se infiere que a 5 años de experiencia en este proceso aún falta de integrar a su actualización permanente, algunas metodologías para resolver problemas y estrategia de sensibilización hacia los docentes titulares, no se trata de tener claro "lo que se debe hacer y utilizar" sino más bien de integrar la teoría y práctica para enfrentar con asertividad las dificultades.

Una de las cuestiones que es importante resaltar de las respuestas, es la asociada con la falta de tiempo para el proceso de acompañamiento y la saturación de actividades curriculares de los estudiantes normalistas.

Con relación a los atributos que requiere un formador-tutor lo tienen claro en sus respuestas, permitiendo categorizarlas por: a) conocimientos, b) habilidades y c) actitudes; observándose mayor respuesta hacia las habilidades, sin embargo al observar los procesos de acompañamiento y el trabajo en colegiado aún falta consolidar un perfil idóneo.

La tarea de proponer acciones y metodologías para apoyar a los estudiantes en su trayecto formativo es una de las características que todo formador-tutor ha de realizar recuperando el enfoque socioformativo implícito en el currículo, esto es, la reflexión docente y la interacción asertiva con los entornos sociales y ecológicos como ejes principales.

Por último se concluye que para el dominio del proceso de acompañamiento como una opción metodológica se necesita una actualización sistemática y continua, que puede llevarse a cabo en los espacios colegiados mediante análisis de experiencias, reflexión de las prácticas cotidianas, estudio teórico y autoevaluación.

Referencias

- Blas, F. (1996). ¿Prepara la universidad para el ejercicio profesional? *Papeles Del Psicólogo*, 66, 87–90.
- Eby, M. D., Chin, J. L., Rollock, D., Schwartz, J. P., & Worrell, F. C. (2011). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and challenges for the future. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 57–68. <http://doi.org/10.1037/a0023462>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise (Vol. 3)*. Springer New York. <http://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (1), 1–17.
- Fouad, N., Grus, C., Hatcher, R., Kaslow, N., Smith, P., Madson, M., Crossman, R. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 55–526. <http://doi.org/10.1037/a0015832>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- INEGI. (2016). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México. Retrieved from <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/>
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. <http://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Nyström, S. (2009). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning*, 2, 1–18. <http://doi.org/10.1007/s12186-008-9014-1>

- Nyström, S., Dahlgren, M. A., & Dahlgren, L. O. (2008). A winding road - professional trajectories from higher education to working life: A case study of political science and psychology graduates. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 215–229. <http://doi.org/10.1080/01580370802439896>
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 45–64.
- RAE. (2017). Diccionario de la lengua española. Retrieved from <http://www.rae.es/>
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. <http://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles Del Psicólogo*, 24(86), 1–22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808601>
- Ronfeldt, B. M., & Grossman, P. (2008). Becoming a Professional: Experimenting with Possible Selves in Professional Preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41–60.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Spruill, J., Rozensky, R. H., Stigall, T. T., Vasquez, M., Bingham, R. P., & Olvey, C. D. V. (2004). Becoming a competent clinician: Basic competencies in intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 741–754. <http://doi.org/10.1002/jclp.20011>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.