

Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes

KARLA FABIOLA ACUÑA, MIRIAM YERITH JIMÉNEZ, JUAN JOSÉ IRIGOYEN¹



Resumen

En el presente manuscrito se plantea la necesidad de pasar de un proceso de transmisión de conocimiento a un proceso de establecimiento de repertorios competentes que posibilite a los estudiantes universitarios en formación disciplinar, ser individuos capaces de promover su propio aprendizaje. Una propuesta de revisión curricular no sólo implica la modificación de aspectos normativos y de gestión en el ámbito institucional, sino cambios sustanciales en las maneras en cómo se conciben y se implementan las interacciones didácticas (estrategias docentes, criterios de evaluación y modalidades de objetos referentes utilizados), si se pretende generar espacios educativos para la formación de estudiantes que exhiban desempeños competentes.

Descriptor: Planeación, Espacios educativos, Competencias, Interacción didáctica, Evaluación.

Considerations about Planning Educational Settings in the Formation of Competent Students

Abstract

This paper discusses the need to change a model of teaching that transfers knowledge to a model of teaching competences that enable the university students to acquire a disciplinary background and in consequence to be capable of promoting their own learning. When reviewing an academic program it is not only important to take into account normative and manager aspects of the institutional environment but what substantial changes related to conceiving and implementing didactic interactions (teaching strategies, evaluation criteria and modalities of referent object), with the purpose of generating educational settings for the acquisition of competences.

Key words: Planning, Educational Settings, Competences, Didactic Interaction, Evaluation.

Artículo recibido el 11/12/2009
Artículo aceptado el 20022/2010
Conflicto de interés no declarado

¹ Miembros del Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento. Profesores del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. karlaacuna@yahoo.com.mx, miriamj@psicom.uson.mx, irigoyen@psicom.uson.mx

Introducción

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y adecuen a las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de empresas creativas y de vanguardia, se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente en los diferentes sectores de nuestra sociedad (Pérez, 2003), aspectos particularmente relevantes en las instituciones de educación.

La innovación se establece como el diseño, instrumentación y resultado en la creación de nuevos escenarios que posibiliten el ajuste y transformación. En el caso del ámbito educativo, un cambio se transforma en innovación cuando las adecuaciones, la instrumentación y su transferencia responden a problemas educativos con una nueva perspectiva paradigmática. Así, la innovación educativa implica una modificación en alguno de los niveles de la institución educativa, ya sea en aspectos administrativos, de gestión, curriculares, del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, que pueden generar ajustes, instrumentación y resultados significativos -evaluables- en la institución.

Como respuesta a necesidades planteadas por la dinámica social, un importante movimiento de reformas en el ámbito educativo ha tenido lugar en diferentes países con pretensiones innovadoras. Los administradores de las instituciones preocupados inicialmente por aspectos de escolaridad y acceso a la educación, y más tarde a partir de indicadores de estudios internacionales como los de OCDE –Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico– (en el ámbito internacional) y ENLACE –Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares– (en el ámbito nacional), han empezado a buscar nuevos referentes para la reformulación de los currículos, programas de estudio y aspectos de gestión asociados (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006).

Pérez (2003) menciona que los cambios que se originan alrededor del ámbito educativo tienen dos dimensiones sustanciales: una relacionada con las estructuras organizativas y los sistemas de gestión de la escolaridad; y otra que tiene que ver más con el contenido propio de la educación, pero materializado en la enseñanza a través de lo que se conoce como currículo. El autor considera al espacio curricular como una propuesta educativa-formativa de carácter dimensional a partir de la cual es posible orientarse

en la formación de las futuras generaciones en respuesta a las nuevas necesidades sociales, en el cual convergen la política, la administración y la psicopedagogía.

Una pregunta al respecto adquiere sentido entonces: ¿cuál es la función de las instituciones de educación superior en la actualidad? Pudiéramos señalar que uno de los principales retos de la sociedad del conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje universitario, es formar individuos acordes a su tiempo, capaces de reflexionar acerca de la pertinencia de un problema con respecto a su disciplina de estudio, así como la de generar soluciones alternativas a los mismos, es decir, generar individuos competentes. En este tenor, Gimeno (2002:28) señala: “A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e invertir en ellas”.

En este sentido, Hargreaves (1996) señala que los cambios que se están gestando producto de la globalización en el ámbito educativo, tienen un impacto en la planeación curricular, de la siguiente manera: la flexibilidad de la organización y la complejidad tecnológica producen simultáneamente necesidad de la diversidad, incertidumbre científica que plantea dificultades en la selección de contenidos (producida por la modificación continua del saber) y los métodos de enseñanza.

Las nuevas demandas sociales imponen, por lo tanto, un enfoque diferente del currículo. Jonnaert *et al.* (2006) consideran que, a escala mundial, las reflexiones y las investigaciones relativas al currículo indican cuatro orientaciones:

- La redefinición del concepto de currículo que lo diferencia cada vez más de los planes y programas de estudio.
- La diversificación de los métodos de elaboración de los currículos.
- La introducción de cambios en los aspectos estructurales que regulan los cursos.
- La introducción de cambios en los contenidos y métodos de enseñanza.

En función de estas cuatro orientaciones, los autores identifican cuatro convergencias en las reformas educativas que se vienen desarrollando en el mundo:

- Consideración de la flexibilidad estructural.
- Orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias.

- Tentativa de reducir la fragmentación por medio de prácticas pedagógicas inter y multidisciplinarias.
- Recuperación de la pedagogía por proyectos.

Gimeno (2002) plantea que, ante los cambios producidos por la sociedad del conocimiento y la información, al currículo se le plantean desafíos muy importantes, tales como: 1) encontrar criterios adecuados para la selección de contenidos; 2) diseñar estrategias para que los estudiantes puedan aprender a aprender (centrarse más en los procesos educativos que en los productos); y, 3) responder al reto de la devaluación cultural del currículo (actualizando las competencias disciplinares, profesionales y pedagógicas del profesorado).

La planeación institucional de los espacios educativos de las carreras universitarias ha venido a constituir uno de los más importantes retos a los que se enfrentan los administradores de la educación de este nivel. Sin embargo, encontramos que la planeación institucional de estos espacios es una tarea que en muchas instituciones de nuestro país se sigue realizando intuitivamente. Díaz-Barriga (2006:26) comenta en este sentido lo siguiente: "Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general, existe prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones". Esto, lo que nos plantea, es que los cambios que se vienen implementando, lejos están de transformarse en propuestas innovadoras, ya sea en aspectos administrativos, de gestión, curriculares, del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras, que puedan generar impactos significativos en la institución.

El término de currículo, es un término al que se le ha definido desde diferentes marcos de referencia según la dimensión analítica de la que se parta (filosófica, psicológica, pedagógica). Proponemos en este manuscrito definir el currículo como la explicitación formal de los factores institucionales reguladores de las interacciones didácticas (qué enseñar, qué aprender, qué criterios valorativos sobre el enseñar y el aprender se forman, cómo enseñar, cómo aprender y, las relaciones sincrónicas y diacrónicas en el qué enseñar-aprender), que expresan los criterios normativos y disciplinares para la formación profesional en un ámbito funcional de desempeño (Pérez, 2003; Ro-

dríguez, 2003). Partiendo de esta concepción, en lo que sigue nos referiremos en este manuscrito al currículo como la planeación institucional de los espacios educativos.

Espacios educativos basados en competencias

La Educación Basada en Competencias (EBC) nace de un interés fundamental de vincular el sector productivo con la escuela, y con necesidades generadas por la globalización, homologación y certificación internacional, especialmente en los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional -como es el caso de las instituciones de educación superior- y a la preparación para la vida (Díaz-Barriga y Rigo, 2000; Jonnaert et al, 2006; Perrenoud, 2004).

Díaz-Barriga (2006, 2009) señala que una de las características del enfoque por competencias es intentar superar el enciclopedismo como práctica de enseñanza, reconociendo que ésta es una meta muy antigua de los sistemas educativos que aún no se logra. Para este autor, el debate de las competencias trae además la enorme tarea para los docentes de planear e implementar programas que de manera simultánea formen competencias ciudadanas, de comunicación, de relación interpersonal, disciplinares, profesionales, es decir, nuevas formas de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término *competencia* y su uso en educación se originó en el mundo del trabajo y se llevó al ámbito de la formación del técnico especializado, enfatizando el análisis de tareas como estrategia de planeación y evaluación de las principales actividades a formar (Díaz-Barriga, 2006, 2009). El uso del término *competencia* en el ámbito de la educación es diverso e impreciso, lo que conlleva a una confusión conceptual y a generar, como ordinariamente se comenta, "un diálogo entre sordos" cuando se emplea dicho término entre profesionales de la educación, generando diferentes acepciones del mismo: como conocimiento profundo, como producto, como disposición. En este sentido, en algunas de las propuestas competenciales, los criterios instrumentales de diseño e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido poco coherentes (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007b).

El concepto de *competencia* del que partimos en este manuscrito, está referido a un concepto disposicional. Como lo menciona Ribes (2006) es un concepto que describe una conducta en potencia, como la

probabilidad de ajustarse ante condiciones variantes y criterios de logro, de manera efectiva. Esta definición vincula necesariamente las habilidades requeridas para satisfacer un requerimiento, y los criterios de logro o eficacia que en una situación interactiva se deberán cumplir.

La EBC tiene como finalidad establecer una vinculación entre las competencias entrenadas en la escuela y sus posibilidades de transferencia a situaciones y problemas disciplinares y sociales específicos, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ellas. Intenta relacionar la teoría y la práctica, como un saber decir y un saber hacer coherente, así como pretende promover un saber funcional, dinámico, en donde el saber decir y el saber hacer pueda trascender las circunstancias o situaciones en las fueron establecidos dichos saberes. Así entonces, el requerimiento para las instituciones de educación superior es el de promover competencias disciplinares y profesionales entre sus educandos, excluyendo como forma única un saber totalmente mecánico y reproductivo, y auspiciando formas de interacción en el aprendizaje flexibles y dinámicas (Jonnaert et al., 2006; Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007a; Perrenoud, 2004).

Considerar a las competencias académicas bajo esta conceptualización, puede representar un punto de partida alternativo en la práctica educativa. Diferentes autores (Carpio e Irigoyen, 2005; Fuentes, 2007; Ibáñez, 2007) proponen una serie de aspectos que permiten diferenciar el enfoque de la "Educación tradicional" del enfoque de la EBC, en función de las modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

- Los programas en la "Educación tradicional" están centrados en temas que constituyen cada una de las materias correspondientes a los dominios básicos del conocimiento y en su programación secuencial, centrados fundamentalmente en el desempeño del docente. En el caso de la EBC los programas deben estar centrados en la explicitación de las interacciones que deben auspiciarse entre el docente-estudiante-objetos referentes, estudiante-objetos referentes, docente-objetos referentes.
- El aprendizaje en la "Educación tradicional" generalmente se reduce a la reproducción literal de los contenidos expresados en los programas. En la EBC consistiría en la exhibición de desempeños variados y efectivos ante situaciones problema específicos, y en su momento la transferencia ante situaciones problema equivalentes. En el primer

caso, el "aprendizaje" típicamente no persiste más allá del momento y de la situación de la evaluación. El propósito de la EBC es que el estudiante pueda continuar desempeñándose efectivamente ante situaciones diferentes a las entrenadas originalmente.

- Las estrategias didácticas en la "Educación tradicional" se centran en la presentación de la información del tema, pretendiendo que los alumnos la escuchen, la lean o la escriban reproduciéndola literalmente. En la EBC las estrategias didácticas se sustentan en el auspicio y mediación por parte del docente de interacciones variantes en modalidad y nivel de complejidad ante situaciones problema pertinentes al ámbito científico y/o profesional en formación.
- La evaluación del aprendizaje en la "Educación tradicional" se centra en la reproducción de la información "revisada" en las clases sobre los temas y que fundamentalmente es solicitada con pocas variaciones en las modalidades lingüísticas. En la EBC la evaluación del aprendizaje se realiza respecto a situaciones variadas, aunque equivalentes funcionalmente a las incluidas en la situación de enseñanza a partir de variaciones en los criterios de tarea y nivel de complejidad funcional, y en la situación ideal con corrección y retroalimentación momento a momento.

Sustentada en esta propuesta competencial, la noción de interacción didáctica como unidad analítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite analizar el intercambio que se da entre sujetos (docente-aprendiz) y objetos o situaciones (referentes disciplinares concretados en materiales de estudio) en condiciones definidas por un ámbito de desempeño (disciplina o profesión) y delineados a su vez por la planeación institucional de los espacios educativos en términos de las habilidades o dimensiones conductuales requeridas como práctica eficiente y variada (Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, et al., 2007b; Carpio e Irigoyen, 2005) (ver Figura 1).

La planeación institucional de los espacios educativos para la formación científica y profesional consideraría las siguientes tareas: a) definir la práctica profesional, es decir, el conjunto de competencias que exhibe o deberá exhibir un profesionalista para identificar, diagnosticar, resolver o prevenir los problemas en un determinado campo o dominio disciplinar; b) determinar el ordenamiento o secuenciación en las que se deberá desarrollar el conjunto de

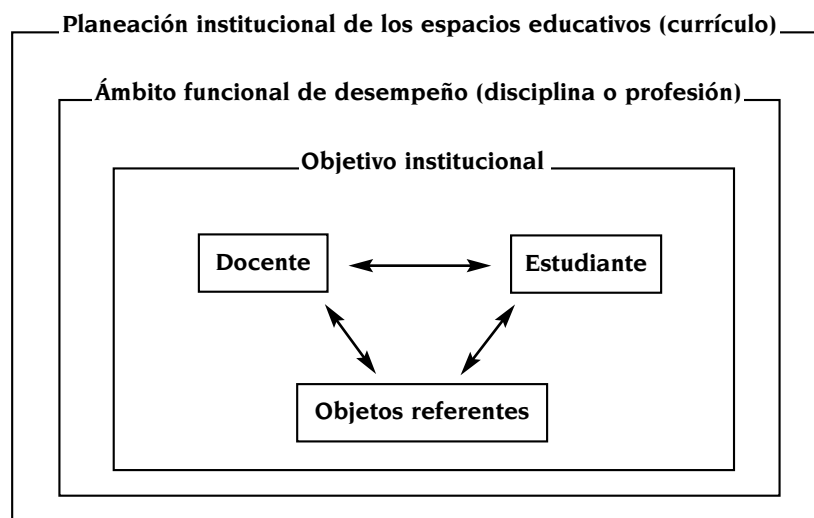


Figura 1. Dimensiones analíticas que estructuran la planeación de espacios educativos

competencias profesionales, con referencia a su complejidad aptitudinal y preeminencia temporal; c) explicitar las formas de interacciones didácticas idóneas pertinentes a las competencias que se pretenden establecer; d) diseñar y elaborar los materiales que permitan el ajuste óptimo con los referentes del ámbito disciplinar en formación; e) especificar las condiciones situacionales idóneas para el establecimiento de las competencias, atendiendo a los principios del aprendizaje y el desarrollo individual; f) diseñar condiciones y situaciones que permitan la exhibición de desempeños por parte del alumno, permitiendo de esta manera al docente la corrección, ajuste y evaluación de dichas ejecuciones (Ibáñez, 2007).

Por lo tanto, el objetivo de la planeación basada en competencias es explicitar las condiciones materiales y de operación necesarias y suficientes para generar desempeños que se ajusten de manera variada y efectiva ante situaciones problema. En este sentido, los aspectos a considerar son: a) la definición de los propósitos educativos de un plan de estudios en función del contexto disciplinar y social (Casarini, 1999, lo ubica como fuente socio-cultural); b) la explicitación de las interacciones didácticas necesarias para el desarrollo de las competencias disciplinares y profesionales que se pretenden desarrollar (Casarini 1999, lo ubica como fuente psicopedagógica); c) condiciones situacionales y de infraestructura idóneas para el desarrollo de las diferentes competencias disciplinares y profesionales; y d) las formas de evaluación pertinentes a los desempeños que se pretenden entrenar, así como las condiciones situacionales y de infraestructura instrumentadas a lo largo de la forma-

ción (estas dimensiones las podemos ubicar dentro de las fuentes epistemológica-profesional y psicopedagógica propuestas por Casarini, 1999).

Casarini (1999) menciona que las fuentes que fundamentan la planeación de los espacios educativos, constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretenden derivar principios que orienten tanto el diseño y planeación de los espacios educativos, así como su desarrollo y evaluación.

Asimismo, la autora señala que la planeación de los espacios educativos no recupera rápidamente los avances que se generan en investigación (de corte disciplinar y educativo) por los profesionales responsables de la misma, por lo que la diferenciación de las materias que constituyen los espacios educativos, presenta un atraso en relación con lo que ocurre en las diversas áreas de la ciencia, y a nivel de la enseñanza no se dispone, por ahora, de medios eficaces para unificar el saber que se genera como conocimiento básico y los aspectos de tecnología. Esto produce (entre otras cosas) condiciones de enseñanza que se sustentan más en la experiencia personal del profesor, que en algunos casos se traduce en una completa contradicción de los principios, métodos y procedimientos congruentes con la disciplina que se enseña-aprende (Fernández y Peña, 2008).

Uno de los criterios que se emplean para definir las actividades propias de una profesión es el análisis de las necesidades sociales que el profesionista tratará de satisfacer. Al respecto es necesario mencionar que dichas necesidades sociales se definen en función de criterios que no se corresponden con la

estructura interna de la disciplina, sino que son definidos por la dinámica social, de ese momento y espacio específico, siendo necesario entonces la generación de desempeños que le permitan al estudiante actuar de manera transituacional, esto es, transferirse a diferentes y variadas situaciones problema, según los escenarios de desempeño profesional.

Así, la enseñanza es el proceso mediante el cual el que enseña, regula los criterios al estudiante respecto al *qué* (saberes conceptuales e instrumentales), el *cómo* (actividades pertinentes al dominio disciplinar) y el *para qué* (transmisión de prácticas disciplinares efectivas, generación de nuevas formas de proceder, y/o solución de problemas).

De esta manera, las *estrategias de enseñanza* (actividades instruccionales), se relacionan con las competencias del docente como mediador del contacto del estudiante con los objetos referentes y las situaciones problema del dominio disciplinar, a partir de: a) el diseño de situaciones que ejemplifiquen e ilustren los referentes conceptuales e instrumentales, como juegos de lenguaje pertinentes al dominio disciplinar; b) el modelado, ejemplificación e ilustración de relaciones conceptuales y criterios de instrumentación y de evaluación; c) la supervisión de los desempeños de los estudiantes en relación al uso congruente de los diferentes juegos de lenguaje; y d) la retroalimentación del desempeño del estudiante con respecto al uso congruente de los referentes conceptuales e instrumentales.

Consideramos necesario mencionar que la efectividad, validez o pertinencia de las actividades instruccionales y/o estrategias de enseñanza dependen de la historia de referencialidad del profesor y del estudiante (competencias y habilidades), los saberes (conceptual, procedimental, de medida y actitudinal), el escenario físico (aula, taller, laboratorio, escenario natural), el momento de su implementación, así como las modalidades en que son mediadas las interacciones didácticas.

En este sentido, mediante su interacción con los objetos referentes mediado por el docente (discurso didáctico), el estudiante desarrolla formas de comportamiento (competencias) a través de la identificación y cumplimiento efectivo de los criterios prescritos en el episodio de interacción didáctica. Al resultado del ajuste del desempeño del estudiante a los criterios que definen las prácticas del grupo de referencia, se le denomina aprendizaje (Carpio e Irigoyen, 2005; Ibáñez y Ribes, 2001; Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen et al., 2007a).

La manera en que el estudiante entra en contacto con los marcos de referencia de una disciplina en particular, implica la adecuación de su comportamiento a los criterios de logro impuestos por el ámbito disciplinar y los criterios instruccionales que se pretenden cumplir, en un espacio-tiempo curricular de formación (Padilla, 2006; 2008; Padilla, Buenrostro y Loera, 2009). Es así como a través de la práctica del docente (planeación, exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, supervisión, retroalimentación y evaluación) el estudiante interactúa funcionalmente en distintos ámbitos de desempeño, según los requerimientos del dominio disciplinar y didácticos, los cuales se describen a continuación, y por lo tanto implican:

- a) Que el estudiante medie la ocurrencia de su desempeño en función de las tareas, actividades, prácticas y materiales prescritos por el docente, relacionados con los objetivos instruccionales de la disciplina que se enseña-aprende.
- b) Que el estudiante medie (escuche, observe, hable, lea, instrumente y escriba) su interacción con los referentes (objetos físicos y sustitutos) explicitados por el docente.
- c) Que el estudiante identifique la relación de correspondencia entre los criterios disciplinares-su desempeño y la situación problema, a partir del desempeño pertinente como un decir-hacer.
- d) Que el estudiante exhiba una serie de desempeños que deberán ser congruentes con los criterios disciplinares para la solución de tareas.
- e) Que el estudiante contraste el desempeño exhibido con el desempeño "ejemplar", atendiendo a los aciertos y errores cometidos e identifique y formule las máximas que regulan la solución efectiva que el ámbito prescribe.
- f) Que el estudiante contraste el desempeño exhibido con el desempeño ejemplar, estableciendo contacto con los referentes cuantitativos y cualitativos (métrica de su evaluación).

Como es claramente señalado arriba, la planeación por competencias es enfática en señalar que más que acumular conocimientos se pretende que los estudiantes adquieran estrategias y procedimientos a través de los cuales, identifiquen, seleccionen, elaboren, formulen e instrumenten nuevos conocimientos y sean capaces de establecer equivalencias funcionales entre situaciones de su ámbito de formación y otras del ámbito profesional.

Análisis de un caso

En 2004, la Universidad de Sonora sometió a revisión y reestructuración la planeación de los espacios educativos de los diferentes departamentos, implementando un modelo curricular basado en competencias profesionales, estableciendo que el cambio curricular responde a las recomendaciones formuladas por la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y adoptadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) así como el Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la Universidad de Sonora, por lo cual se requiere "...transformar la enseñanza tradicional, centrada en conocimientos que se transmiten mediante estrategias fundamentalmente verbalistas en planes de estudios rígidos, unidisciplinarios y cerrados, en una enseñanza más orientada al desarrollo de capacidades y saberes (teóricos y prácticos) de alto grado de transferencia mediante estrategias más participativas del alumno en escenarios reales, con planes de estudios flexibles, abiertos y multidisciplinarios" (Plan de Estudios de Psicología, 2004, p. 8).

La normativa que se estableció a nivel institucional (Lineamientos Generales para un Modelo Curricular en la Universidad de Sonora) enuncia de manera general las características mínimas necesarias que deberán cumplir la planeación de los espacios educativos, a saber:

- 1) Flexibilidad en las rutas curriculares,
- 2) centrados en el aprendizaje del estudiante más que en contenidos,
- 3) dirigidos a la formación integral del estudiante,
- 4) vinculados con los problemas sociales (sin menoscabo de los criterios conceptuales y metodológicos disciplinares),
- 5) incluyentes de modalidades de enseñanza, según la naturaleza de los desempeños competentes a establecer,
- 6) actualizados en los desarrollos disciplinarios y tecnológicos,
- 7) estructurados alrededor de cinco ejes formativos generales (común, básico, profesionalizante, especializante e integrador).

En lo específico, se argumenta que la planeación de los espacios educativos de la carrera de Psicología requiere ser replanteada a la luz de los siguientes aspectos:

- Su desvinculación de los escenarios reales de desempeño profesional;
- la desarticulación formativa de las asignaturas y la carencia de espacios educativos específicos y de interacción didáctica, orientados a la formación de competencias disciplinares y profesionales congruentes con los ámbitos científicos y tecnológicos.

Se considera que la planeación de los espacios educativos basada en competencias (entendidas como disposición al desempeño efectivo y variado, en situaciones inéditas y disciplinariamente pertinentes) parte del reconocimiento de las áreas que agrupan una determinada problemática social cuya solución demanda la intervención de profesionales capaces de exhibir dicho desempeño. En este sentido, se definieron las competencias profesionales con las que el estudiante debe egresar, analizando la relación jerárquica y de interdependencia entre las competencias definidas, atendiendo al principio de inclusividad (nivel funcional de desempeño), programándose primeramente aquéllas que son básicas para el desarrollo de competencias cualitativamente más integrativas y con mayor grado de extensión (aplicación a diversos casos).

La organización de los espacios educativos se fundamentó en dos criterios: a) la complementariedad horizontal de los objetivos de aprendizaje y, b) la progresiva inclusividad de los desempeños a desarrollar en la planeación de los espacios educativos, lo que implica que las condiciones de interacción didáctica idóneas para su enseñanza, deberán variar dependiendo de su tipo, estableciendo dos situaciones básicas para la enseñanza-aprendizaje: prácticas y seminarios.

En el presente manuscrito, delimitaremos el análisis al eje de formación básica del Plan de Estudios de Psicología (2004), correspondiente al primer y segundo semestre de formación, considerando para dicho análisis la fundamentación en función de los aspectos socio-culturales, epistemológicos y psicopedagógicos (Casarini, 1999).

En la propuesta aquí revisada, se fundamenta la planeación de los espacios educativos en función de los indicadores relacionados con la población, la economía, la salud, la discapacidad, las adicciones, la seguridad pública y el medio-ambiente (aspectos socio-cultural), siendo poco explícito respecto a la relación que guardan dichas situaciones con el ejercicio pertinente del profesional de la psicología: "...la pro-

blemática del Estado en los ámbitos de la educación, la salud, las adicciones y la violencia, requieren de la participación del psicólogo, pues en todos ellos se requiere de competencias de evaluación y de intervención que han de ser eje central en la formación curricular del psicólogo” (Plan de Estudios de Psicología, 2004, p. 28).

Al respecto, es necesario señalar que, si bien la formación de competencias disciplinares y profesionales debe responder a las situaciones problema preponderantes, las cuales demandan una intervención efectiva de los profesionales, la función social de la institución no sólo se regula por el “mercado laboral”, sino que la misma institución establece en su normativa, el tipo de individuo a formar, lo que conlleva al análisis de los desempeños disciplinariamente pertinentes y posteriormente, su transferencia a los distintos ámbitos de proceder tecnológico.

Aunque las características socio-demográficas de los estudiantes de nuevo ingreso no es una condición considerada en la fuente socio-cultural propuesta por Casarini (1999), consideramos necesario la evaluación de dichas características de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad. De Garay (2001) llevó a cabo un estudio cuyo propósito fue caracterizar a los estudiantes de distintas universidades del país, considerando (entre otros factores) los apoyos materiales con los que cuenta el estudiante en casa, así como el nivel académico de los padres. Los resultados señalaron que el 29% de los estudiantes encuestados no cuentan con un espacio específico en casa para estudiar; el 28% no tiene un librero y el 18% un escritorio. Respecto a la escolaridad de los padres, sólo el 18% contó con estudios de licenciatura y el 6% con estudios de posgrado, lo que indica que alrededor del 80% de los estudiantes encuestados representan la primera generación en su contexto familiar que optó por estudios universitarios.

Por su parte, Irigoyen, *et al.* (2009) caracterizaron a los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología en función de características socio-demográficas (edad de ingreso, características de la vivienda donde reside, los medios de consulta para realizar trabajos académicos, la escolaridad de los padres y la situación laboral del estudiante), trayectoria escolar, nivel de conocimiento de la disciplina, dominio de programas de cómputo, cultura general, aptitud para la ciencia y comprensión de lectura en el idioma inglés. Considerando sólo los resultados acerca de las características socio-demográficas se encontró que la edad de ingreso del 86% de los estudiantes osciló en-

tre los 17 y 19 años, por lo que dichos estudiantes han transitado de manera continua a través del sistema educativo. Con referencia a la escolaridad de los padres, sólo el 9% (padre) y el 3% (madre), cuentan con estudios de posgrado. En este caso, el 90% de la población de estudiantes que ingresaron a la carrera de Psicología, representan la primera generación con acceso a estudios universitarios. Acerca de los apoyos materiales, el 80% cuenta con equipo de cómputo, acceso a Internet y escritorio; el 30% de dichos estudiantes cuenta con librero y libros especializados; sólo el 50% reportó contar con un espacio tranquilo para efectuar actividades de estudio.

En lo que respecta a la fundamentación epistémica y profesional de la planeación de los espacios educativos, se mencionan los modos para la obtención de conocimiento convencionalmente “válido”, considerando la relación sujeto-objeto de conocimiento señalando lo siguiente: “... los modelos psicológicos pretenden poseer un carácter científico, por lo que se adhieren a una visión materialista del universo psicológico (...) Se acepta, como criterio general, que el universo es material y que no hay una dimensión distinta a esta materialidad. Asimismo se acepta que la relación entre el sujeto que conoce y el objeto es dialéctica, interactiva, de condicionalidad recíproca” (Plan de Estudios de Psicología; 2004, 42 y 43).

Si bien la planeación de los espacios educativos se fundamenta en una visión objetiva del conocimiento, persisten versiones parcializadas y de creencia sobre el objeto de estudio de la Psicología, que auspician una práctica profesional desarticulada y sin posibilidades de integración, como cuerpo de conocimiento coherente de corte básico y tecnológico.

Relacionado con las funciones que el profesional de la Psicología deberá ejercer, se recupera la definición que elaboró el Consejo para la Enseñanza e Investigación en Psicología en 1987 con relación al quehacer profesional del psicólogo, donde se distinguen las siguientes funciones profesionales: detección, evaluación, planeación, intervención, rehabilitación, investigación y prevención (CNEIP, 2002). En este sentido, es necesario comentar que en el planteamiento por competencias, su desarrollo es específico del ámbito de formación disciplinar, del área de estudio o del tipo de fenómenos de interés (Ribes, 1993; Ribes, Moreno y Padilla, 1996; Padilla, 2006; Padilla, *et al.*, 2009), considerando que destrezas tales como clasificar, medir, formular hipótesis, tienen sentido según los criterios, requerimientos y reglas que cada dominio de conocimiento define, tanto para el

ejercicio de su práctica científica y tecnológica, como para su enseñanza y aprendizaje (Padilla et al., 2009).

Con respecto a las condiciones de enseñanza-aprendizaje (fuente psicopedagógica), la planeación de los espacios educativos por competencias, aunque supone en principio romper con la rigidez temporal y secuencial de los distintos espacios formativos a cursar por el educando, sigue manteniendo la misma estructura administrativa y de cualificación de los desempeños, por lo que el aspecto de flexibilidad en función del desarrollo competencial del estudiante, es soslayado por un criterio meramente temporal (inicio y término del semestre).

En lo que concierne a los aspectos formativos, la planeación de los espacios educativos aquí analizados, establece que para los primeros semestres de formación, corresponde la competencia de "identificación", señalando que: "Los objetivos específicos se definen con base en las competencias previstas en el perfil de egreso, en función de su desarrollo a lo largo del plan de estudios y por sus relaciones de inclusividad progresiva:

- 1) Capacitar a los estudiantes para observar, segmentar, registrar y representar cuantitativa y cualitativamente de una manera sistemática, ordenada y objetiva interacciones psicológicas de distintas modalidades en escenarios diversos.
- 2) Capacitar a los estudiantes para identificar y representar, cuantitativa y cualitativamente, variaciones funcionales de las interacciones psicológicas en escenarios diversos" (Plan de Estudios de Psicología; 2004, 88).

En este sentido, los programas de estudio estipulan que las modalidades para la conducción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán corresponderse con las características del espacio educativo que se designa para el desarrollo de las competencias, indicando que los seminarios deberán dirigirse al desarrollo de competencias conceptuales y discursivas; los talleres, al desarrollo de competencias instrumentales y/o procedimentales; y las prácticas deberán estar planeadas para auspiciar la integración de competencias conceptuales e instrumentales, en función de casos pertinentes al dominio disciplinar.

Los datos hasta este momento obtenidos, con relación al perfil competencial del estudiante en primer y segundo semestres, nos han indicado que, ante condiciones de tarea que varían en función del requerimiento explicitado (seleccionar, enunciar, representar y completar), y los referentes (conceptos y proce-

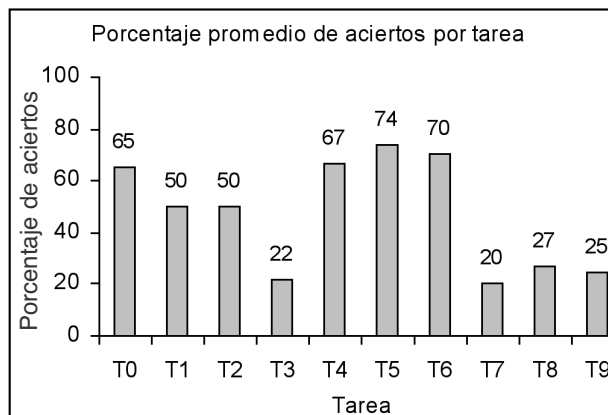


Gráfico 1. Porcentaje promedio de aciertos por criterios de tarea:

T0, T1 y T4 (seleccionar descriptor), T2 (seleccionar representación gráfica), T5, T7 (enunciar descriptor), T8 (elaborar gráfico) y T9 (completar gráfico).

Tomado de Irigoyen, Acuña y Jiménez (2006).

dimientos), se observan ajustes efectivos ante tareas cuya solución depende de que la información esté presente en la situación, y que el criterio de respuesta consista en la reiteración de la información, el parafraseo y el seguimiento de una instrucción para llevar a cabo un procedimiento (Ver Gráfico 1), no así en los criterios de tarea que demandan la elaboración de la representación gráfica del término o la correspondencia con su descriptor (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2006).

En el mismo sentido, al evaluar el establecimiento de desempeños en estudiantes de nuevo ingreso (156 participantes), al término del ciclo escolar 2007-2 (33% de la muestra de estudiantes) y 2008-2 (66% de la muestra de estudiantes), a partir de una situación de evaluación diseñada en función de los siguientes criterios de tarea: 1) seleccionar el descriptor (tarea situacional) y 2) enunciar descriptor y, representar gráficamente el descriptor (tarea sustitutiva), se encontró que en términos del desempeño promedio por cohorte, el porcentaje de aciertos disminuyó de una cohorte a otra, siendo menor en la cohorte más reciente (Ver Gráfico 2).

Este dato apoya el supuesto previsto en la planeación de los espacios educativos del programa que aquí se analiza, el cual señala una tendencia decreciente del promedio de calificaciones en las generaciones más nuevas de la carrera, así como de las puntuaciones obtenidas en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos EXHCOBA (Backhoff y Tirado, 1992), como requisito de ingreso al plan de estudios (González, 1999; Martínez, 2001).

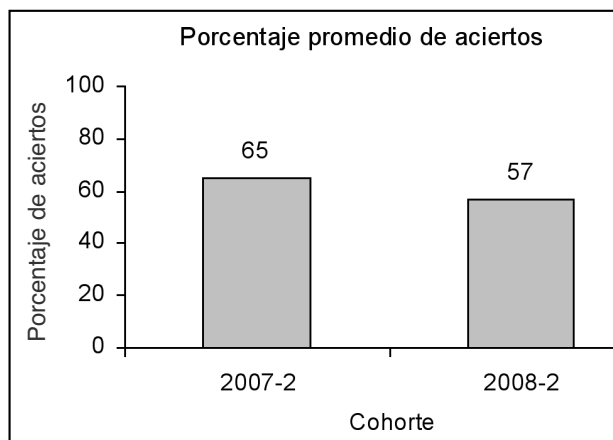


Gráfico 2. Porcentaje promedio de aciertos por cohorte, en estudiantes del primer año de formación

Al analizar los datos por criterio de tarea (situacionales –Tarea 1 y Tarea 2–, y sustitutivas –Tarea 3 y Tarea 4–), se observa que en ambas cohortes, el porcentaje de aciertos es menor en las tareas que implican ajustarse a dimensiones no aparentes y no presentes de las situaciones problema que se presentan (T3 y T4), siendo mayor en aciertos (excepto la T1 para la cohorte 2007-2) en aquellas situaciones problema que demandan establecer relaciones entre los enunciados que describen el concepto y/o el procedimiento, y su nominativo (Ver Gráfico 3).

En este tenor, Mares, Hickman, Cabrera, Caballero y Sánchez (2009) e Irigoyen *et al.*, (2009) caracterizaron el desempeño de estudiantes de nuevo ingreso a partir de una versión modificada de la prueba de *aptitud para la ciencia* (PISA 2000). Dicha evaluación se estructura en función de condiciones de tarea que evalúan la capacidad para: a) la lectura de gráficos; b) la argumentación con base en información vertida en un texto y; c) la comunicación de ideas complejas. En ambos estudios, la cantidad de aciertos en *aptitud para la ciencia* fue del 56%.

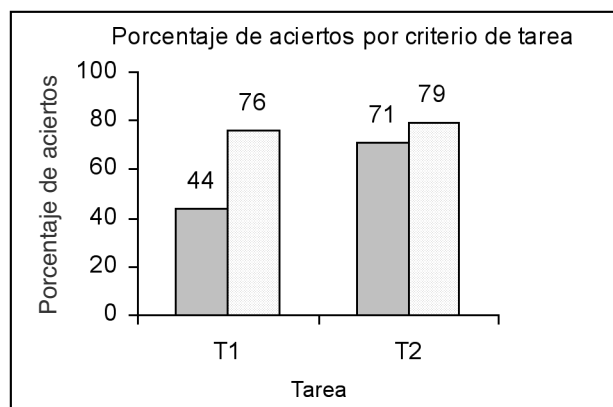


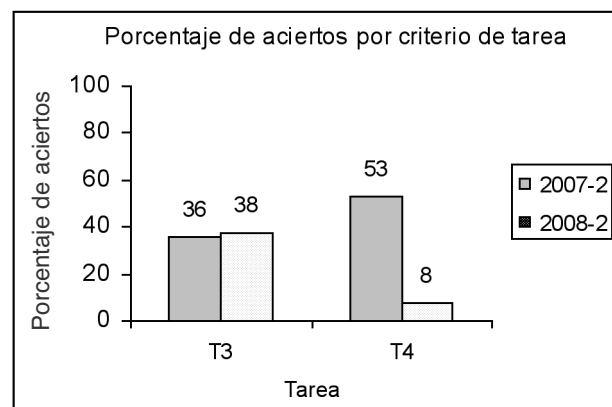
Gráfico 3. Porcentaje promedio de aciertos por criterio de tarea, cohorte 2007-2 y 2008-2

Además, considerando el *modo lingüístico* de las condiciones de tarea (leer-señalar, leer-escribir) se encontró que los estudiantes se ajustan de manera efectiva ante condiciones de tarea que demandan la ocurrencia del modo lingüístico leer-señalar (61% de aciertos), en el cual, la respuesta está presente y el desempeño del estudiante consiste en seleccionarla de un conjunto de opciones; contrario a los reactivos que demandan como modo lingüístico leer-escribir (formulación de la respuesta, sin la presencia de las opciones de respuesta) cuyo desempeño promedio de aciertos fue del 45%.

Los autores (Irigoyen *et al.*, 2009) concluyen que los resultados observados en la prueba de aptitud para la ciencia denotan desempeños en la comprensión de textos científicos deficiente (menor al 60% de aciertos) en lo que concierne a la lectura de gráficos, la argumentación con base en información de un texto y la comunicación de ideas complejas, los cuales constituyen competencias básicas en el aprendizaje de dominios disciplinares y profesionales a nivel universitario.

Consideramos que, ante estos resultados, es necesario que la planeación de los espacios educativos del programa aquí analizado, reflexione sobre:

- El planteamiento explícito que sobre los aspectos de práctica y teoría se ha sostenido en la formación de los noveles estudiantes, como quehaceres separables en el establecimiento de competencias, y no como modalidades lingüísticas que debieran enfatizar: el *saber hacer* y *decir*, el *saber decir como un hacer*, el *saber decir sobre el hacer* y el *saber hacer como un decir* (Ribes, 2004).
- El perfil competencial del docente asignado al espacio educativo, el cual impacta sobre las condiciones de interacción didáctica implementadas, en donde se siguen manteniendo requerimientos como la repetición del contenido a revisar o la



enunciación de los criterios para implementar las actividades correspondientes a la práctica, soslayando las condiciones y circunstancias que llevarían al establecimiento de relaciones entre fenómenos de estudio y referentes disciplinares lingüísticos a partir de la ejemplificación, la ilustración, la retroalimentación y, en general, del discurso didáctico.

Como es enunciado en la fundamentación del plan de estudios en Psicología: "...es indispensable transformar esta situación hacia aquella en la que el docente sea un experto que enseña haciendo lo que sabe hacer mediante el ejemplo, el discurso y la práctica supervisada en situaciones reales de aplicación y ejercicio de lo que enseña, de modo tal que el estudiante aprenda habilidades y competencias en los contextos y situaciones que imprimen sentido disciplinario y social a su quehacer como aprendiz" (Plan de Estudios de Psicología, 2004, 54).

Comentarios finales

Cualquier reflexión acerca de la planeación institucional de los espacios educativos debe enmarcarse primeramente sobre la función social de la institución, es decir, del encargo que la sociedad hace y que cada institución educativa asume (Coll, 2003). En el caso de las instituciones de educación superior el encargo sustantivo es el de formar individuos con las habilidades y competencias disciplinares (como aquella dimensión que refiere a los criterios y modos para la obtención del conocimiento que se enseña-aprende) que le posibiliten reflexionar acerca de la pertinencia de un problema con respecto a su disciplina de estudio y/o de relevancia social, así como la de generar soluciones alternativas a los mismos a lo largo de su vida profesional.

Es necesario considerar, así, que la planeación institucional de los espacios educativos se deben ajustar "a los nuevos tiempos", a los requerimientos que demandan los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y de dinámica social. En este sentido, la planeación institucional de estos espacios deberá regularse con una concepción clara del concepto de interacción didáctica, en donde estén perfectamente definidos los roles en las interacciones tanto del docente¹ como del estudiante, esto siempre en función de los objetivos instruccionales y del perfil competencial planeado como criterio a cubrir por la institución formativa.

Así, el objetivo de la planeación institucional de espacios educativos basados en competencias, es explicitar las condiciones materiales y de operación necesarias y suficientes para generar desempeños que se ajusten de manera variada, efectiva e innovadora ante situaciones problema.

Por lo anterior, la evaluación es un acción central en la planeación institucional de espacios educativos y consiste en el monitoreo y reflexión permanente de las actividades institucionales diseñadas e implementadas, con el propósito de construir criterios evaluativos socialmente validados, que permitan una toma de decisiones significativa (Castillo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003).

Referencias

- BACKHOFF, E. y TIRADO, F. (1992). Desarrollo del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA). *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXI (3) No. 83. Recuperado el 29 de Noviembre de 2008, http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html
- CARPIO, C. e IRIGOYEN, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASARINI, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Editorial Trillas.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- COLL, C. (2003). "El currículo universitario en el siglo XXI". En: C. MONEREO y I. POZO. *La universidad ante la cultura educativa* (pp. 271-283). Madrid: Editorial Síntesis.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA CNEIP. (2002). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México*. Disponible en: http://www.cneip.org/archivos/PERFIL_CNEIP2002.pdf
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. (1998). UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- DE GARAY, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*, Vol XXVIII (111), 7-36.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2009). *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz. Del 21 al 25 de septiembre de 2009.
- DÍAZ-BARRIGA, A. y RIGO, M. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias". En: M. VALLE. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- FERNÁNDEZ, M. y PEÑA, S. (2008). "Concepciones de maestros de primaria sobre el planeta Tierra y gravedad. Implicaciones en la enseñanza de la ciencia". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 1-25.
- FUENTES, M. (2007). "Las competencias académicas desde el punto de vista interconductual". *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 51-58.
- GIMENO, J. (2002). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En: R. LÓPEZ. *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja* (pp. 15-51). México: SEPYC.
- GONZÁLEZ, G. (1999). "Perfil de Ingreso en los alumnos de la Universidad de Sonora, 1997-1998." En: J. RAMOS. *Investigaciones Educativas en Sonora* (pp. 132-139). Hermosillo: Red de Investigaciones Educativas en Sonora.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- IBÁÑEZ, C. (2007). "Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual". *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 45-54.
- IBÁÑEZ, C. y RIBES, E. (2001). "Un análisis interconductual de los procesos educativos." *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (3), 359-371.
- IRIGOYEN, J. J., ACUÑA, K. y JIMÉNEZ, M. (2006). "Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 210-226.
- IRIGOYEN, J. J. y JIMÉNEZ, M. (2004). *Análisis Funcional del Comportamiento y Educación*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007a). "Aproximación a la pedagogía de la ciencia". En: J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de la Ciencias* (pp.13-44). Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007b). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de la Ciencias*. Hermosillo. Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., MARES, G., JIMÉNEZ, M., RIVAS, O., ACUÑA, K., ROCHA, H., NORIEGA, J. y RUEDA, E. (2009). "Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1 (1), 71-84. Disponible en: <http://www.revistamexicanadeinvestigacionpsicologia.com/>
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D. y YAYA, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Ginebra: UNESCO.
- LEAL, F. (2005). "Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16. Consultado el 27 de Mayo de 2009 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- UNIVERSIDAD DE SONORA. Lineamientos Generales para un Modelo Curricular. Universidad de Sonora. Disponible en: http://www.uson.mx/la_unison/reglamentacion/lineamientos_modelo_curricular.htm
- MARES, G., HICKMAN, H., CABRERA, R., CABALLERO, L. y Sánchez, E. (2009). "Características de ingreso de los estudiantes de Psicología de la FES Iztacala". En: H. Hickman. *Psicología Iztacala y sus actores* (pp. 1-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍNEZ, M. (2001). *Perfil de ingreso a la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Sonora, generación 1997-1998: un estudio exploratorio*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Programa Docente de Psicología. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- PADILLA, M. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PADILLA, M. (2008). ¿Pueden entrenarse competencias de investigación en Psicología al margen de las teorías psicológicas? *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 45-53.
- PADILLA, M. A., Buenrostro, J. y Loera, V. (2009). *Análisis del entrenamiento de un nuevo científico. Implicaciones para la pedagogía de la ciencia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PISA. (2000). *Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. OCDE, Aula XXI Santillana.
- UNIVERSIDAD DE SONORA. (2004) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora*. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. División de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Consultado el 12 de Noviembre de 2009 en: <http://www.psicom.uson.mx/psicologia/index.htm>
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: <http://www.economia.gob.mx/pics/p/p1376/PLAN1.pdf>
- PÉREZ, R. (2003). "Reforma educativa e innovación curricular". En: A. MEDINA, J. RODRÍGUEZ y M. SEVILLANO. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 179-234). Madrid: Universitat.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Grao.
- RIBES, E. (1993). "La práctica de la investigación científica y la noción de juegos de lenguaje". *Acta Comportamental*, 1 (1), 63-82.
- RIBES, E. (2004). "Psicología, Educación y Análisis de la Conducta". En: S. CASTAÑEDA. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). México: Editorial El Manual Moderno.
- RIBES, E. (2006). "Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo". *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26.
- RIBES, E., MORENO, R. y PADILLA, A. (1996). "Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico". *Acta Comportamental*, 4 (2), 205-235.
- RODRÍGUEZ, J. (2003). "Los criterios de evaluación. Una zona fronteriza entre los contenidos/objetivos y la evaluación". En: A. MEDINA, J. RODRÍGUEZ y M. SEVILLANO. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 235-262). Madrid: Universitat.

Nota

1. Lortie (citado en Leal, 2005) ha señalado que una de las razones por las cuales los programas de reforma curricular implementados en las últimas décadas no han sido exitosos podría ser la distancia entre las creencias de los profesores acerca del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza desarrolladas a lo largo de años, funcional a su práctica docente.