

LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Norma E. Pacheco; María A. Grzona; M. Abate; A. Berardini; S. Duhart;
A. Gomensoro, G. Mattiello, G. Molinaris; A. Moreno,
A. Olguín; S. Parlanti, M. L. Porcar, A. Repetto; M. Valdez. y L. Vázquez
Facultad de educación Elemental y Especial - U.N. de Cuyo
npacheco@uncu.edu.ar

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Los contenidos procedimentales en la Educación Superior”, de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. La investigación se realiza al interior de cuatro carreras de formación docente: Profesorado de Educación General Básica 1º y 2º Ciclo; Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales; Profesorado Terapéutico en Discapacitados Mentales y Motores y Profesorado de Sordos y Terapia del Lenguaje.

El propósito de la investigación es aportar elementos para mejorar la calidad de la educación en el Nivel Superior. En nuestro caso, identificamos como “un valor” dentro de la educación de calidad, a la relevancia que posee la enseñanza de los contenidos procedimentales, particularmente en la formación docente de las diferentes carreras de la Facultad de Educación Elemental y Especial.

En diversos documentos del Ministerio de Cultura y Educación y en estudios regionales, nacionales e internacionales se pueden encontrar problemáticas planteadas acerca de la enseñanza de los contenidos procedimentales. Entre esos antecedentes podemos señalar:

- *En el marco de la transformación educativa implementada a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993, se incorporan profundas transformaciones en relación con los contenidos. “Los contenidos serán eminentemente formativos, centrados en los conceptos y principios fundamentales y en los procedimientos pertinentes para seguir aprendiendo durante toda la vida” (M.C. y E. 1996, 1: 31). Las mencionadas transformaciones incluyen una amplitud en relación con los tipos de contenidos, porque se incorporan, además de los conceptuales, los contenidos procedimentales y actitudinales, por cuanto la integración de los mismos permite la formación de un sujeto competente, es decir, un sujeto con “un saber hacer, con saber y con conciencia”.*
- *La Ley 24521 de Educación Superior (1995), en su artículo 43, al referirse a profesiones reguladas por el Estado, tal como las que comprometen la formación de los habitantes, establece que “los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades” (M.C. y E., 1995:16).*
- *Entre los pilares para los cambios que debían realizarse como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación, el Ministerio de Cultura y Educación difundió los Materiales de Trabajo para la Transformación de la Formación Docente, para asegurar “el desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de competencias, en sujetos específicos en contextos determinados a través del dominio de contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes)” (M.C. y E., 1996: 17).*

- *El Proyecto Tunning Educational Structures in Europe*, (2003) creado por las Universidades Europeas para responder a la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga, en su búsqueda para una mayor calidad en la universidad europea, establece resultados de aprendizaje y competencias genéricas y específicas. Por resultados de aprendizaje entiende “*el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje*” (González J., Wagenaar, 2003: 28). En consecuencia, los contenidos procedimentales son relevantes por su estrecha relación con las competencias requeridas para la vida profesional.
- Los resultados obtenidos en la investigación: “*Las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en el aprendizaje y la enseñanza de las Áreas Tecnología y Matemática-Segunda parte*” (N. Pacheco y otros, 2002-2004) realizada con alumnos del último año de las carreras de Educación Especial y 3º año de EGB de la Facultad de Educación - UNdeCuyo. En ella pudimos comprobar que:
 - La falta de comprensión y significatividad de cómo transferir e integrar los conocimientos, estaría relacionada con las metodologías de enseñanza que se utilizan para su aprendizaje, lo que se evidencia en el uso rutinario del conocimiento didáctico.
 - La evolución favorable tanto de los resultados, cuando los alumnos resuelven problemas didácticos aplicando las estrategias de resolución propuestas, como de las actitudes que tienen inicialmente los alumnos, ante la imposibilidad de resolver problemas didácticos, integrando y transfiriendo conocimientos, depende de una orientación inicial acerca de cómo poner en marcha procesos y procedimientos hasta lograr un uso sistemático de los mismos en la planificación de la enseñanza.
 - Las alumnas de quinto año de las carreras de Educación Especial, refiriéndose a las actividades de campo realizadas, manifiestan: “*la enseñanza de estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización deberían constituir el pilar de la metodología de enseñanza y aprendizaje de las Didácticas Específicas y Especiales del plan de estudio para la formación universitaria, ya que los contenidos de esas asignaturas son insumos previos para las prácticas profesionales*” y que “*la enseñanza basada en procesos debería ser primero enseñada y experimentada por los futuros docentes para luego ser transferida y aplicada con estudiantes con necesidades educativas especiales*”.
- Desde la conclusión general de aquel trabajo, por lo tanto, podemos sostener que cuando los alumnos arriban al último año de la carrera y en instancias de prácticas, manifiestan la ausencia de aprendizaje de los procesos y procedimientos, que incluyen las estrategias de resolución de problemas. Esto lo observamos al momento de usar esos procedimientos en la resolución de problemas didácticos.
- *El rastreo bibliográfico* nos indica que son escasas las investigaciones referidas a la enseñanza de los contenidos procedimentales en la Educación Superior, no obstante, varios son los autores que coinciden en que éstos deben ser planificados, enseñados, evaluados y promovidos. En efecto, los desafíos educativos actuales, particularmente en la Educación Superior, nos indican que hoy no basta con proporcionar saberes empaquetados centrados en contenidos conceptuales, sino que hay que hacer de los alumnos personas capaces de

enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes que requieren estar en permanente actitud de aprendizaje y poseer herramientas intelectuales que le posibiliten un aprendizaje autónomo. (Sánchez M., 1988; Zabala A. y otros, 1996; Monereo C., 1997; Pozo J. I., 2000; Lapadula M. I., 2001)

- Respecto a *la formación del profesorado*, como vía para enseñar estrategias de aprendizaje, diversos autores refieren la necesidad de formar profesionales competentes que, además de ser buenos conocedores de su materia, sean capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles.

A partir de estos antecedentes nos propusimos dar respuesta a: *“¿Cuál es la relación que existe entre la enseñanza de contenidos procedimentales en el Ámbito de las Didácticas Específicas y Especiales y la percepción que sobre esta enseñanza manifiestan los alumnos en la instancia de las prácticas?”*.

¿Cuáles son las intenciones de los formadores de formadores acerca de la enseñanza de contenidos procedimentales en la Educación Superior?

¿Qué lugar ocupa, en la Educación Superior, la enseñanza del saber hacer, si se relaciona con el saber ser y el saber conocer como saberes integrados en el aprendizaje?

Partimos del supuesto de que si bien en distintos documentos curriculares, para la formación docente, se explicitan los contenidos procedimentales en las distintas áreas, al momento de ser enseñados, no ocupan un espacio didáctico significativo en contraste al otorgado a los contenidos conceptuales.

Consideramos que las actuales tendencias educativas en Educación Superior están orientadas a la formación en competencias profesionales, lo que requiere no sólo de saberes conceptuales, sino que supone y contempla aprendizajes procedimentales. Hoy los procedimientos, por lo tanto, son considerados contenidos educativos y deben ser enseñados en todos los niveles educativos “por la explosión de los conocimientos; por la caducidad de los mismos, por lo cambiante de las circunstancias, por la exigencia de seguir aprendiendo” (Lapadula M., 2001 p38).

Encontramos que la mayoría de los estudios coinciden en considerar que los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta y que aprender un procedimiento significa hacer con habilidad algo para llegar, precisamente, del modo más eficaz posible a esa meta.

En esta investigación exploratoria y desde un enfoque eminentemente cualitativo, hemos realizado el análisis de documentos curriculares y planificaciones de la enseñanza, entrevistas en profundidad a docentes de las Didácticas Específicas y Especiales y grupos focales con alumnos del último año de los cuatro profesorados. En el análisis documental, identificamos la presencia de contenidos procedimentales, tanto en los documentos referenciales como en las planificaciones de la enseñanza de las Didácticas Específicas y Especiales. El uso de entrevistas en profundidad

y de la técnica de “grupo focal” nos permitió comprender la problemática desde la perspectiva de los informantes.

Para identificar la presencia de los contenidos procedimentales en los documentos relacionados con la formación docente, en primer lugar partimos de que entendemos por documentos referenciales aquellos que se constituyeron en reseña de consulta obligada para la elaboración de los planes de estudio, tales como la Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior, los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente, incluidos en los Materiales para la Transformación Docente y los Planes de Estudio del Profesorado para la EGB y de los tres Profesorados de Educación Especial. Identificada la presencia y el grado de importancia que se da a los contenidos procedimentales en esos documentos, analizamos luego de qué forma y en qué medida los Planes de Estudio de las carreras, en las que se centra este trabajo, rescatan las propuestas documentales. Por ello, los Planes de Estudio se constituyen en otra fuente documental de referencia.

Podemos afirmar que los documentos referenciales: *Ley Federal de Educación*, *Ley de Educación Superior* y los *Materiales para la Transformación de la Formación Docente* establecen una íntima relación entre la formación de un sujeto competente, resultado de la intervención pedagógica y el dominio integrado de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, en los *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente*, del Ministerio de Educación, los contenidos procedimentales poseen un importante espacio, participando al interior de cada uno de los bloques y, además, con un bloque específico tanto en la Formación General como en la Formación Especializada y Formación de Orientación. No obstante, en tres bloques (Formación de Orientación) de los cuatro de cada área, no se explicitan los contenidos procedimentales como tales. Por ello, a partir de la propuesta de los alcances de contenidos de cada bloque y, teniendo en cuenta la definición de contenido procedimental adoptada, identificamos y explicitamos en cada área los contenidos procedimentales involucrados.

Pensamos que si bien las temáticas a que se refieren los bloques 2, 3 y 4 de cada área (La enseñanza y aprendizaje en el área; La práctica de la enseñanza y Las actitudes relacionadas con el “hacer” en el área y su enseñanza) pueden ser consideradas eminentemente procedimentales, es necesario reconocer en ellas qué conocimiento declarativo, qué conocimiento procedimental y qué conocimiento condicional o estratégico encierran esas temática que constituyen el conocimiento básico en la formación docente.

En este momento del proceso de investigación, podemos afirmar que esa falta de explicitación de los contenidos procedimentales, en los bloques señalados en cada área curricular, podría incidir en la elaboración de los planes de estudio a partir de la recuperación que se hizo de la propuesta ministerial de los CBC para la formación docente.

Los criterios que utilizamos para analizar la presencia de los contenidos procedimentales en los Planes de Estudio fueron: Identificar en cada asignatura dichos contenidos y caracterizarlos según la clasificación adoptada en este trabajo: *procedimientos preferentemente cognitivos*; *procedimientos preferentemente prácticos* y *procedimientos preferentemente sociales*.

Esta clasificación surge de considerar, en primer lugar, las distintas clasificaciones y criterios por los que optan algunos autores y, en segundo lugar, considerar los criterios que propone S.

Duschatzky (1993) para la clasificación de competencias, puesto que nuestro trabajo parte del modelo de enseñanza basado en el desarrollo de competencias. Encontradas las semejanzas y diferencias entre esos aportes optamos por considerar esta clasificación, caracterizando cada clase de la siguiente forma: *Contenidos procedimentales preferentemente de orientación cognitiva* referidos a procesos cognitivos que permitan usar y operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones; *Contenidos procedimentales preferentemente de orientación práctica* referidos a un saber hacer, a una puesta en acto y *Contenidos procedimentales preferentemente de orientación social* que son los que atañen a la adquisición y utilización de las competencias interpersonales.

Al analizar los planes de estudio encontramos que:

En los cuatro Planes de Estudio aparecen contenidos procedimentales que corresponden a las tres categorías: cognitiva, práctica y social.

La proporción con que aparecen las distintas categorías en todos los Planes de Estudio es coincidente y representa en términos porcentuales: El 60 % para los contenidos procedimentales mínimos de orientación cognitiva; el 35% para los de orientación práctica y el 5% para los de orientación social.

Los contenidos *procedimentales de orientación práctica* aparecen con un incremento paulatino hacia el final de las carreras, haciéndose más evidente este incremento en el sub-campo de la formación específica de cada carrera. No así los contenidos procedimentales de orientación cognitiva, los cuales tienen una presencia y una proporcionalidad similar a lo largo de todos los Planes de Estudio.

Con respecto a la formulación de los contenidos procedimentales observamos que:

- En los contenidos procedimentales de orientación cognitiva se aprecia que el atributo o capacidad que introduce dicha formulación, en la mayoría de los casos, remite al *análisis*, no tanto así a otros atributos de esta categoría que podrían estar presentes tales como aquellos referidos al conocimiento, la comprensión, la síntesis y la evaluación
- En los de orientación práctica se aprecia que los atributos o capacidades que introducen dicha formulación refieren, preferentemente, a atributos o capacidades que se relacionan con la *elaboración, la selección y uso* de técnicas, estrategias, métodos. Destacamos que en el Campo de la Formación de Orientación (en el que ubicamos a las Didácticas Específicas y Especiales) el porcentaje (33%) de esta clase de contenidos procedimentales es comparativamente bajo en relación con los de orientación cognitiva (65%).
- En los contenidos procedimentales de orientación social se aprecia que su formulación no es lo suficientemente específica. En algunos casos remite sólo a actividades cognitivas.

Ante estos resultados, en relación con el análisis y la identificación de la presencia y relevancia asignada a los contenidos procedimentales en los Planes de Estudio, profundizamos el análisis de la propuesta de los CBC para la Formación Docente, utilizando los mismos criterios para luego contrastar los resultados. El análisis lo realizamos sólo en los bloques de cada campo de la formación, en los que se explicitan los contenidos procedimentales como tales. Encontramos que:

- En el *Campo de la Formación General*: Los contenidos procedimentales mínimos de orientación cognitiva representan el 71%; los de orientación práctica el 25% y los de orientación social el 4%.

- En el *Campo de la Formación de Orientación*: Los contenidos procedimentales mínimos de orientación cognitiva representan el 65%; los de orientación práctica el 33% y los de orientación social el 2%.

No obstante, cuando analizamos el bloque 4, de cada área curricular, referido a “*las actitudes relacionadas con el quehacer en el área y su enseñanza*” y los alcances de los contenidos de este bloque, estamos en condiciones de afirmar que desde la estructura que se señala en esos alcances: “*Desarrollo personal*”, “*desarrollo sociocomunitario*”, “*desarrollo del conocimiento científico-tecnológico*” y “*desarrollo de la comunicación y la expresión*” se pueden identificar algunos procedimientos de orientación social. Lo que aumentaría el porcentaje señalado para esos contenidos procedimentales en este campo de la formación docente.

En el *Campo de la Formación Especializada*: Los contenidos procedimentales mínimos de orientación cognitiva representan el 60%; los de orientación práctica el 40% y los de orientación social el 0%.

Ante estos resultados podemos afirmar que, al igual que en los Planes de Estudio, en la propuesta de los CBC para la Formación Docente aparecen contenidos procedimentales que corresponden a las tres categorías: cognitivas, prácticas y sociales.

La proporción, en términos porcentuales, con que aparecen las distintas categorías en los bloques correspondientes a cada Campo de Formación es coincidente con la que aparece en los Planes de Estudio.

Para referirnos a los resultados del *análisis de las Planificaciones* de las asignaturas: Didácticas Específicas y Didácticas Especiales, creemos necesario considerar antes, lo siguiente: Como nuestra investigación se encuentra focalizada en la propuesta de enseñanza y aprendizaje de los contenidos procedimentales en las Didácticas Específicas y Didácticas Especiales, fue necesario que distinguiéramos tres conceptos relacionados: Didáctica General, Didáctica Específica y Didáctica Especial a partir de los referentes teóricos identificados. Existen algunos de ellos que discrepan con la división entre Didáctica General y *Didáctica Especial* y otros que consideran que la Didáctica General se encuentra subsumida en las *Didácticas Especiales*. Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas (que forman parte de los programas escolares) se han preocupado por reconceptualizar la/s didáctica/s alrededor de los contenidos de enseñanza. Se definen las *didácticas especiales* “como campos específicos de las respectivas ciencias, pero sin hacer referencia a un marco de didáctica general (cuya propia existencia se cuestiona), fundamentándose que desde la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados.

Ante estos aportes y en vista a que la mayoría de los autores hablan de *Didácticas Especiales*, el equipo investigador creyó necesario hacer una distinción entre Didácticas Especiales y Didácticas Específicas. Identificamos como *Didácticas Específicas* a las que se refieren a distintos campos disciplinares y como *Didácticas Especiales* a las que se relacionan con características del aprendizaje en determinados grupos de personas con necesidades educativas especiales derivadas de algún grado de discapacidad. Por lo que utilizaremos dichos términos cada vez que nos refiramos a cada una de ellas.

Teniendo en cuenta la necesidad que surge desde los teóricos y los investigadores por otorgar a la didáctica la “entidad” epistemológica y teórica que se merece a partir de su objeto y campo de estudio, se reconocen las *didácticas específicas* en relación con la enseñanza de cada ciencia en particular o de un nivel educativo. Por tanto, entre las didácticas específicas se encuentran las tradicionales Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Ciencias Sociales (también denominadas didácticas diferenciales) y también se reconocen Didácticas del Preescolar, Didáctica Universitaria, entre otras.

Por otra parte, la didáctica se ha desarrollado y especializado también en relación con características del aprendizaje en determinados grupos de personas con discapacidad: Didácticas Especiales. Al partir de los sujetos del aprendizaje, cada una de las carreras de Educación Especial en nuestra Facultad, contextualiza la didáctica general en Didácticas Especiales, destinadas a los sujetos del aprendizaje con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad; es así como encontramos la Didáctica Especial y Pasantía en el Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Deficientes Visuales y Didáctica Especial y Pasantía de Nivel I y de Nivel II en Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Discapacitados Mentales y Motores. El Profesorado de Sordos y Terapia del Lenguaje enfoca los aspectos didácticos de la enseñanza oralista y gestualista en sus asignaturas específicas: Modelos Educativos Orales y Modelos Educativos Bilingües.

Para el análisis de la presencia y relevancia asignada a los contenidos procedimentales en las planificaciones de las Didácticas Específicas y Especiales identificamos tres categorías.

- *Clasificación* de los contenidos procedimentales (contenidos procedimentales de orientación cognitiva, de orientación práctica y de orientación social). Para identificar cada una de estas tres clases de contenidos procedimentales, en las planificaciones, consideramos el tipo de acciones en que se basan.
- *Frecuencia* en que aparecen en las planificaciones
- *Relevancia* que desde cada asignatura se le asigna a los contenidos procedimentales.

Para la identificación de cada *clase de contenidos procedimentales* consideramos como referente el encabezado de cada uno de los propuestos en las planificaciones y, más precisamente, el significado directo y explícito de la palabra con que se inicia el contenido a fin de no subjetivizar al interpretar lo que se quiso decir o expresar en el contenido procedimental propuesto por el/los docentes correspondientes a cada una de las asignaturas. Identificados los contenidos procedimentales, se encontró una marcada presencia de contenidos de orientación cognitiva es decir de contenidos procedimentales vinculados con el uso de símbolos, ideas, conceptos, abstracciones. Y prácticamente una ausencia de contenidos de orientación social vinculados a la participación de los alumnos en los espacios de referencia próxima y lejana. En porcentajes, esa presencia es la siguiente: Contenidos procedimentales de orientación cognitiva 62%, de orientación práctica 37% y de orientación social 1%

Partiendo siempre del encabezado de cada uno de los contenidos procedimentales propuestos en las planificaciones, analizamos la *frecuencia* con que los mismos aparecían en las distintas planificaciones. De este análisis se desprende que los contenidos procedimentales empleados con mayor frecuencia son: Análisis; Elaboración (construcción, realización); Identificación; Selección; Reflexión; Aplicación; Evaluación; Recuperación; Lectura analítica;

Organización. Resaltamos que el orden en que han sido enunciados representa la frecuencia (de mayor a menor) que, presentada en términos de porcentaje, es la siguiente: análisis 19%; elaboración, 12%; identificación, 8%; selección y reflexión, 5% y organización, con un 3%. Existen también otros encabezados, tales como: *exploración, predicción, caracterización, observación* que son utilizados sólo en una o dos ocasiones.

Este análisis permite visualizar que el *análisis* y la *elaboración* ya sea de conclusiones, informes, secuencias didácticas son los encabezados de contenidos procedimentales más empleados. Además, de la valoración cuantitativa precedentemente presentada, consideramos la necesidad de un análisis cualitativo, a partir de consensuar que la relevancia, al interior de las Didácticas Especiales y Específicas que se otorgaba a los contenidos procedimentales provenía de: “su mención de manera sobresaliente, destacada, significativa y que, además, por su importancia es muy conveniente o interesante, o de mucha entidad o consecuencia en este caso para el alumno o en la asignatura”.

Realizamos entonces, la lectura de la fundamentación de cada planificación y luego las categorizamos en cuatro clases:

Clase A: cuando en la fundamentación se le da mucha relevancia a los contenidos procedimentales, se hace mención explícita de los mismos y de su importancia, es decir, que se manifiesta de manera evidente la enseñanza de los mismos.

Clase B: cuando hay una mediana relevancia, es decir, se nombran algunos contenidos procedimentales, sin una fuerte fundamentación.

Clase C: cuando hay una escasa relevancia, los contenidos procedimentales aparecen en forma implícita y sin intención de enfatizarlos.

Clase D: cuando no tienen relevancia debido a que no aparecen los contenidos procedimentales en la fundamentación de la asignatura ya sea tanto explícita como implícitamente.

Según estos criterios y en relación con los resultados obtenidos podemos señalar, hasta este momento del proceso de análisis de datos, que las fundamentaciones poseen un 21% de relevancia clase A, un 7% de clase B, un 43% de clase C y un 29% de clase D.

Refiriéndonos a los resultados obtenidos, desde el análisis de las entrevistas en profundidad, en este momento del proceso de investigación nos encontramos revisando los resultados obtenidos. Para analizar cuál es la importancia asignada a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos procedimentales desde las perspectivas de los docentes a cargo de las Didácticas Específicas y Especiales, identificamos las siguientes categorías y subcategorías, desde la recurrencia de los decires:

1- *Planificación* de la enseñanza de los contenidos procedimentales (Inclusión de los CP; Relevancia asignada a los CP)

2- *Enseñanza* de los CP en la educación superior (Conceptualización de los CP; Presencia y tipos de CP en la enseñanza; Estrategias de enseñanza de los C. P- Enseñar a aprender los CP- Enseñar a enseñar los CP; Ventajas de la enseñanza de los CP para la formación docente; Obstáculos para la enseñanza)

3- *Evaluación del aprendizaje* de CP (Evaluación de los CP específicos del área curricular; Evaluación de los CP específicos de la Didáctica correspondiente; Estrategias de evaluación del aprendizaje de los CP; Momentos de evaluación del aprendizaje de los CP).

4- *Formación específica del profesor universitario* en la enseñanza de los CP (Formal; Informal; Bibliografía consultada; Requerimientos de capacitación y/o formación)

En relación con los grupos focales, en este momento del proceso de investigación nos encontramos analizando los resultados obtenidos de dos grupos focales realizados con alumnos que, perteneciendo a las cuatro carreras de profesorado, han terminado ambas Prácticas (Institucionales e individuales) o una de ellas.

De la recurrencia de los decires de los alumnos, hemos identificado como primeras categorías:

1- *Perspectiva del alumno respecto de la enseñanza* de contenidos procedimentales (en relación con la presencia o ausencia en diferentes Didácticas)

2- *Relevancia del aprendizaje de contenidos procedimentales* (por el reconocimiento y la importancia que posee su enseñanza)

3- *Demanda de los alumnos acerca de la enseñanza de contenidos procedimentales* (por las sugerencias surgidas a partir de su experiencia como practicantes)

A partir de las conclusiones parciales señaladas desde el análisis documental y de la triangulación de los resultados que hemos obtenido desde las entrevistas a profesores, el análisis de las planificaciones y de los grupos focales, estamos elaborando las conclusiones finales de la investigación.

Pretendemos responder en parte a la problemática que hoy se plantea en relación con la calidad de la educación universitaria en torno a la habilitación en competencias para la vida profesional. Pensamos que estos resultados beneficiarán tanto a los alumnos de la Facultad de Educación Elemental y Especial (porque se compartirán en diferentes espacios de reflexión y discusión con los protagonistas del proceso de enseñanza), como otros estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo y de la región cuando se puedan comunicar las conclusiones con el resto de los docentes de Nivel Superior, tanto universitario como no universitario, a través de distintos tipos de encuentros y publicaciones.

Bibliografía

ALONSO TAPIA J. (1991): "Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar" Ed. Santillana. Madrid

BAQUERO, R. (2001). Vigostky y el aprendizaje escolar. Bs. As.: Ed. Aique

BERROCAL P. F., CARRETERO M. y ALMARÁZ J. (1.995) "Razonamiento y comprensión" Ed. Trotta. España.

BIXIO C (1998): "Contenidos Procedimentales". Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Arg.

BRASLAVSKY Cecilia (1995): "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional". En "Para qué sirve la escuela" Compilador: D. Filmus. Editó: Tesis-grupo editorial norma. Buenos Aires. Argentina

- CULLEN Carlos (1.996): "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal" *Novedades Educativas* Nº 61 - parte I (11 - 15) y Nº 62 - parte II (22 - 23)
- DAMARIS DÍAZ H., 1999. *La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad*. Revista electrónica universitaria de Formación del Profesorado, Disponible en <http://www.uva.es/autofop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- DE LA TORRE S., 1993. *Didáctica y currículo*, Madrid, Dykinson.
- DUSCHATZKY, S. (1993): "Las competencias educativas: un terreno polémico de definición". FLACSO, Buenos Aires
- GAGNE E.D. (1.991) "La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar". Ed. Ap. Visor. España.
- GAGNÉ R. M. (1.974) "Condiciones del aprendizaje" (trad. P. Linares 1.988) Ed. Holt.
- GARDNER H. (1.993) "La mente no escolarizada". Ed. Paidós. España.
- GONCZI A. y ATHANASOU J. (2004): "Instrumentación de la educación basadas en competencias" en S. Tobón "Formación basada en competencias" Ed. Ecoe. Colombia
- GUISASOLA J.; FURIÓ C.; CEBERINO M. Y ZUBIMENDI J. L. (2003): "¿Es necesaria la enseñanza de contenidos procedimentales en cursos introductorias de Física en la Universidad?. Revista Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. Año 2003, (p 17 a 28) Ed. Universidad Autónoma de Barcelona. Colaboración: Universidad de Valencia. España.
- JOHNSON-LAIRD P. N. (1.983) "Modelos mentales" (en Razonamiento y comprensión, Berrocal, Carretero y Almaráz, Ed. Trotta España).
- JONES B., PALINCSAR A., OGLE D., CARR E (1997): "Estrategias para enseñar a aprender" Ed. Aique. 2º edición Bs. As.
- KINCHELOE J., (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, España: Octaedro
- MARCHESI A., MARTÍN E. (1998): "Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios", Editorial Alianza, Madrid.
- MENIN O., (2002). *Pedagogía y Universidad*, Rosario Argentina, Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996): "Ley de Educación Superior Nº 24.521" Editó M de C y E. Bs. As. Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1996): "Transformación del Sistema Educativo"- Cuadernillos 1 a 5. Bs. As.
- MONEREO C. (1997): "La construcción del conocimiento estratégico en el aula" (en La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum –M. L. Pérez Cabaní-Compiladora) Ed. Horsori. Barcelona
- MONEREO C.; CASTELLÓ M.; CLARIANA M.; PALMA, M.; PÉREZ, M. L. (1997-3ª ed.): "Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula". Ed. Grao, Barcelona.
- PACHECO N. E. (2005): "La Comprensión y el Aprendizaje de la Matemática" Ed EFE, UNdeCuyo, Mendoza, Argentina
- PACHECO N. y equipo (2005): "Las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en la enseñanza y el aprendizaje de las áreas Matemática y Tecnología, Informe final de investigación Fac. de Educación - UNCuyo.
- POZO J. I. y POSTIGO Y. (1997): "Las estrategias de aprendizaje a través de diferentes áreas del currículum" (en M. L. Pérez Cabaní-Compiladora) Ed. Horsori. Barcelona
- POZO J. I. y MONEREO C. (Coords) (1999): "El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículum Ed. Santillana- Aula XXI. Madrid

- RAMOS M. A. (2004): "Los contenidos procedimentales: ¿Qué son? ¿Se enseñan? ¿Cómo?. Ponencia. Jornadas de Investigación (octubre de 2004). Editó U. Nacional de Luján.
- RESNICK L. B. Y FORD W. W. (1.991) "La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos". Ed. Piados y M. E. C. España.
- SÁNCHEZ M. A. de (1.988) "Desarrollo de habilidades del pensamiento".Ed. Trillas. España
- TOBÓN Sergio (2004): "Formación basada en competencias" Ecoe Ediciones. Bogotá. Colombia
- V.V.A.A. (1995): "Los contenidos de la reforma". Ed. Santillana, Madrid, (2º reimpresión).
- ZABALA A., (1996): "El saber hacer como contenido de aprendizaje. Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula" Revista Novedades Educativas. Nº 61; p 14 a 16, Bs As, Argentina.