

# Trabajos prácticos en la universidad: ¿función pedagógica o categoría administrativa?

LILIANA LACO  
MÓNICA ÁVILA

Facultad Regional General Pacheco, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina

---

## 1. Introducción

El ejercicio de la profesión ingenieril requiere conocimientos, habilidades y actitudes específicos que permitan desarrollar la actividad para la que está destinada y que incluyen el dominio de los códigos de la cultura corporativa en la que se inscribe. Esta se configura a partir de prácticas, normas, reglas, valores que, a su vez, dan origen a estructuras comunicativas específicas.

Trasladando este planteamiento al campo de la formación profesional universitaria, esta debe centrarse en la enseñanza de los contenidos disciplinares correspondientes y en la enseñanza de las habilidades y actitudes propias de la actividad dentro de las cuales están tanto las operativas como las comunicativas.

Al respecto G. PARODI (2010:176) dice: "... dado que los sujetos que acceden a la universidad o al mundo laboral deben construir significados diferentes, como medios de expresión y comunicación en contextos emergentes y con demandas específicas..., los géneros discursivos que se construyen para esas comunicaciones son nuevos no solo en su contenido temático sino también, entre otras cosas, en su modo de organización de la información y en los propósitos que buscan satisfacer."

Para todo ingeniero en ejercicio de su profesión esta percepción acerca del valor del dominio de los géneros discursivos propios de la cultura corporativa constituye una convicción, pero puestos en situación de docentes en la universidad, la mayoría de ellos, en ese plano, se guían por presunciones básicas o teorías implícitas que poseen en relación con la enseñanza, que afectan los resultados formativos de los estudiantes, al punto de contribuir a la generación de problemas de aprendizaje que en muchos casos culminan en la deserción<sup>1</sup>.

Las teorías implícitas relativas a la enseñanza a las que se hace referencia son:

- Quien tiene los conceptos claros sabe aplicarlos.
- Los ingenieros se expresan a través del lenguaje simbólico –números, gráficos, planos.
- Quien domina los contenidos sabe expresarlos oralmente o por escrito.
- La función de la evaluación es acreditar saberes.

---

<sup>1</sup> Esta afirmación no ignora la presencia de otras causales provenientes del interés y dedicación del alumno así como factores exógenos que coadyuvan para que se produzca el problema señalado. Lo que se busca enfatizar es que la visión que guía el desempeño docente también es un factor de alto riesgo.

La expresión “trabajos prácticos” –TPs-, propia del campo de la didáctica correspondiente a los distintos niveles de intervención pedagógica, adquiere ribetes especiales en el de la enseñanza universitaria, ya que debieran ser uno de los recursos a través del cual se estimulara el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño inicial de una profesión. No obstante la experiencia demuestra que, con mucha frecuencia, no responden a la función que deben cumplir por cómo se los plantea y evalúa, por la inadecuada selección de sus contenidos y porque son producidos, en las prácticas docentes universitarias, dentro del marco de las teorías implícitas arriba señaladas.

Para avanzar en el análisis, en primer lugar, se hace necesario acordar el significado que se le otorga a los TPs y las condiciones que debe reunir su propuesta.

## 2. ¿Qué son los trabajos prácticos?

Desde un punto de vista conceptual los TP son actividades individuales o grupales, presenciales, domiciliarias o virtuales en las que el alumno debe resolver, aplicar, diagnosticar, demostrar, justificar, diseñar, planificar, etc. Para hacerlo necesita conocimientos teóricos y conocimientos sobre la especificidad de la actividad planteada.

Las situaciones-base sobre las que se construyen los TP pueden ser:

- *Reales*, cuando la acción se lleva a cabo en el campo específico en el que se verifican, por ejemplo, cuando un alumno realiza la observación de una máquina con averías en el taller en el que funciona para identificar y analizar el problema.
- *Simuladas*, por ejemplo, a través de programas específicos en las PC.
- *Provocadas*, como en el trabajo experimental o
- *Narradas*, cuando se opera sobre la base de un relato, como por ejemplo en estudios de casos o descripción de una situación supuesta que requiere intervención.

En un TP, el contenido seleccionado, la estructura con la que se lo presenta y la forma como se evalúa, darán cuenta de qué habilidades, destrezas y actitudes valora el docente como necesarias en la formación de sus alumnos.

### 2.1 Las seis condiciones

Dado que los TPs son una construcción realizada por el docente en relación con los objetivos que previó para la asignatura, para que cumplan la función que les corresponde en el ámbito universitario, se considera que deben reunir seis condiciones.

*La primera:* que los objetivos de la asignatura estén planteados en dirección al perfil del egresado deseado en la carrera.

Cuando se analiza la coherencia curricular a través de las planificaciones docentes, es frecuente verificar que en ellas aparecen objetivos no contemplados en el plan de estudios, e inversamente en el perfil del egresado se exigen habilidades, actitudes, que no son trabajadas en ninguna materia.

*La segunda condición* es que exista congruencia desde el punto de vista didáctico entre aquellos objetivos y la acción real, es decir que, si se plantea en los objetivos, por ejemplo, que los alumnos “deben demostrar habilidad para...”, en las instancias prácticas, se les deberá enseñar y exigir su aplicación.

Los objetivos de las asignaturas constituyen muchas veces enunciados declarativos que no se ven representados en el desarrollo curricular y menos aún como logros a alcanzar por los alumnos a través de ese desarrollo curricular.

*La tercera condición* es que las instancias *prácticas* sean efectivamente tales. Un ejemplo habitual al respecto es que el docente proponga a los alumnos una actividad destinada a verificar la comprensión de un material bibliográfico indicado. En este caso, el resultado *práctico* de la actividad queda en el plano declarativo, en el del “saber” (“Explique el desarrollo que hace el autor...”). No se puede dudar que este tipo de actividades será necesario en determinados momentos del proceso educativo, y más en materias cuyo objeto es la enseñanza de la lectura y escritura académica, por ejemplo. Pero fuera de estas situaciones, la actividad no representa aquellas que los alumnos deben realizar bajo la categoría de *trabajo práctico*. Si un docente considera necesaria esa indagación sería adecuado que la incorpore exclusivamente como una tarea (verificación de lectura, comparación entre autores, etc.).

*La cuarta condición* es que la llamada *práctica* responda a los requerimientos actuales en la formación profesional. SCHÖN propone una nueva epistemología. El autor (1992:17) dice: “En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o sociedad en su conjunto, aun a pesar de lo relevante que pueda resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana”.

La acción *en las tierras altas*, a las que el autor se refiere metafóricamente, representa la visión, desde el punto de vista epistemológico, que él denomina *racionalidad técnica*, derivada de una filosofía positivista. Según esta visión, la tarea de los profesionales consiste en resolver problemas instrumentales a través de la adecuada selección de los medios técnicos pertinentes. No obstante, tal como señala este autor, las situaciones a las que se enfrentan los profesionales suelen ser, en la mayoría de los casos, continuando con la metáfora, *las del pantano*: inciertas, singulares y complejas, al punto de que el primer paso que deben dar es definir el problema que las provoca, que no se puede visualizar en forma directa, y que constituye la primera tarea que, en sí misma, no es técnica. Luego, ese profesional deberá improvisar, inventar y probar estrategias de su autoría que siempre supondrán una recreación de lo conocido.

El recurso fundamental puesto en juego aquí es la reflexión que él denomina “*practicum reflexivo*” o “*reflexión en la acción*”. SCHÖN la considera definitoria del proceder de los profesionales, en la mayoría de las circunstancias que les generará su desempeño.

Aceptar este planteo conlleva consecuencias didáctico – curriculares ya que la *reflexión en la acción* deberá convertirse en la estrategia eje de la formación de los futuros ingenieros. El docente, desde esta

perspectiva, tendrá que asumirse como un miembro más del equipo de trabajo, a fin de orientar y demostrar, con su accionar, la reflexión en la acción.

Ratificando este enfoque, MORANO *et al* (2005: 8) señalan como uno de los rasgos fundamentales en la formación de los futuros ingenieros, (válido además para las instancias formativas en cualquier profesión), el siguiente: "Desarrollar en los estudiantes (futuros ingenieros) capacidad de manejo de situaciones bajo incertidumbre, consolidando actitudes para la solución de problemas no tradicionales con predisposición a la adopción de soluciones de bajo riesgo."

*La quinta condición*, vinculada con la anterior, es que la formación práctica del alumno constituya un continuo de progresiva complejidad. A lo largo de los años de la carrera, irá aumentando su competencia para el dominio de las exigencias que le planteará el campo laboral, en la medida en que, internamente, el cuerpo docente prevea desafíos crecientes.

El gran reto didáctico estará dado por la capacidad del docente para diferenciar estos niveles y elegir el que corresponda, de acuerdo con las necesidades de formación que presenta el futuro profesional según la altura de la carrera en la que esté.

*La sexta condición*, finalmente, es que los trabajos prácticos sean objeto de enseñanza y que se incluyan, dentro de esa categoría, actividades previas relativas a todas las habilidades que el futuro ingeniero necesitará para iniciarse en el campo laboral, y concretamente, en el seno de una asignatura, aquellas que el docente seleccionó como promocionales. Esta condición está supuesta en las anteriores pero se la menciona como cierre a fin de enfatizar su importancia.

Tal como dice DAVINI (2008:113): "En la enseñanza, ha dominado (y domina) la preocupación por la adquisición conceptual, de cuerpos organizados de saber, particularmente los resultados de las contribuciones de las disciplinas científicas. Sin embargo, la enseñanza es un proceso y una práctica de la que se esperan resultados que van más allá... ¿Cómo lograr la transferencia del conocimiento a las prácticas? ¿Cómo enseñar para enfrentar los desafíos de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados? ¿Cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula? ¿Cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas de la práctica?"

En el mismo texto, DAVINI señala que la cuestión fundamental es cómo hacer para transformar el "capital pasivo" del conocimiento existente en textos, exposiciones del docente, etc., en "capital activo" o sea posible de aplicar en la realidad. Se trata del paso del "decir" al "hacer".

Estas cuestiones están instaladas en la actividad universitaria como preocupación y como ocupación, sobre todo las relativas a los dos primeros interrogantes. El problema radica en cómo se entiende la enseñanza de la práctica (por ello se citó a SCHÖN) y qué se incluye dentro de ella, tal como se analizará más adelante.

En sintonía con lo afirmado, el informe del CONFEDI<sup>2</sup> (2007: 10) es muy claro: "Hay consenso en cuanto a que el ingeniero no solo debe saber, sino también saber hacer. El saber hacer no surge de la mera adquisición de conocimientos sino que es el resultado de la puesta en funciones de una compleja estructura

<sup>2</sup> CONFEDI: Consejo Federal de Decanos de Ingeniería.

de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. que requiere ser reconocida expresamente en el proceso de aprendizaje para que la propuesta pedagógica incluya las actividades que permitan su desarrollo”.

### 3. Las teorías implícitas de muchos docentes en relación con la enseñanza

Tal como se señaló, muchos docentes universitarios se guían por presunciones básicas, o teorías implícitas que poseen en relación con la enseñanza y que afectan los resultados formativos de los estudiantes. A continuación se profundizará cada una de ellas:

#### 3.1 Quien tiene los conceptos claros los sabe aplicar

El docente debe enseñar tanto la teoría como la práctica (como se afirmó anteriormente) porque la segunda no es una consecuencia lineal de la primera tal como la investigación lo ha demostrado. Al respecto Pozo MUNICIO (1998: 290) dice: “La tradición verbalista de la educación y de la instrucción hace que muchos... (*docentes*) estén convencidos de que su tarea consiste en decir a los aprendices lo que deben saber y hacer, y que es ya tarea de estos el utilizar o aplicar lo aprendido cuando sea conveniente. Las teorías implícitas de muchos... (*docentes*) sobre el aprendizaje asumen que una vez **explicado**<sup>3</sup> algo (al fin y al cabo es el verbo que define aún hoy ... su tarea profesional) no hay ya más obstáculo para su aprendizaje que la voluntad o el esfuerzo del aprendiz. ... Entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no podemos dejar que el aprendiz dé solo.”

#### 3.2 Los ingenieros se expresan a través del lenguaje simbólico –números, gráficos, planos

Existe una presunción básica acerca de que los ingenieros se expresan fundamentalmente a través del lenguaje no verbal concretado en forma de cálculos, diseños, planos, proyectos, etc., sin advertir que cada uno de ellos requiere una estructura discursiva que los sustente, por la que se los presenta, explica, justifica, etc. Por otro lado, la inserción social ineludible de las profesiones convierte a las competencias comunicativas verbales en el medio indispensable para su integración y progreso.

Por otro lado, la realidad profesional actual de los ingenieros aporta otras razones que ponen rápidamente de manifiesto el error subyacente en este preconcepto. En primer lugar, hoy, en esta profesión, se concibe a la gestión, por ejemplo, como una necesidad formativa fundamental dado que constituirá una de las áreas del futuro desempeño. Mencionar la gestión es aludir a las relaciones humanas, la defensa de proyectos, el liderazgo de grupos, la integración de equipos multidisciplinarios, acciones todas que reclamarán, del futuro profesional, competencias comunicativas específicas y para las cuales el lenguaje verbal será el instrumento privilegiado.

#### 3.3 Quien domina los contenidos sabe expresarlos oralmente y por escrito

Esta cuestión implica profundizar el planteo anterior. Hasta aquí es claro que los profesionales hacen uso permanente del lenguaje verbal en su desempeño, necesitan imperiosamente de él.

---

<sup>3</sup> La negrita es nuestra.

En la cita de DAVINI (2008) ya realizada, con el tercer interrogante: ¿Cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y distintos al entorno del aula?, la autora abre el escenario del desempeño práctico profesional en toda su magnitud. Aludir “al desarrollo de capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula” implica incluir el dominio de las estructuras discursivas propias de esa profesión, ya no solamente expresarse con corrección en forma oral o escrita. Es más, las profesiones constituyen comunidades discursivas cuyas formas de comunicación son orales y escritas a través de estructuras particulares, propias.

En la vida cotidiana las personas leen y escriben textos que responden a géneros discursivos, es decir, formas típicas de usar el lenguaje, convencionales, y contextuales que las vinculan con una finalidad específica. La lectura de una factura telefónica, receta médica, revista de música, noticia periodística, fallo judicial, etc. pone en juego el dominio de esos géneros discursivos. A muchos de ellos se los aprende en forma no necesariamente consciente, sistemática, pero algo muy diferente ocurre cuando se trata de la formación para el ejercicio de una profesión y su efectivo desempeño, tal es el caso de los géneros académicos (producciones escritas en el ámbito de la universidad) y profesionales (textos escritos propios del campo laboral) los cuales deben ser objeto de enseñanza a través de un acto intencional por parte de los ya “iniciados” dada su complejidad y finalidad.

Fortaleciendo este argumento es interesante tener en cuenta lo que CARLINO (2007: 162) afirma: “Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos (*los géneros discursivos*) porque los desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad.”

No disponer de ese conocimiento genera a los alumnos las dificultades de comprensión de los textos especializados por todos conocidos y muchas veces causantes del abandono de la carrera. Llegan a tal punto los alcances de esta afirmación que también los estudiantes de posgrados tienen dificultades, por ejemplo, cuando deben elaborar sus tesis. Normalmente en los seminarios y asignaturas como Metodología de la Investigación, la atención está puesta en el tema a trabajar y se dejan de lado los aspectos formales a través de los cuales se expresarán los resultados de la indagación. No se tiene en cuenta, por ejemplo, qué es lo que caracteriza al género académico “tesis”, qué lo diferencia de otros; por ello actualmente en algunas facultades se está comenzando a atender esta necesidad a través de acciones tutoriales.

Los docentes universitarios suelen atribuir la carencia de estas habilidades a déficits en la formación previa de los alumnos sin advertir que se trata de una tarea que les compete a ellos, que es propia del nivel en el que se encuentran, independientemente de las diferencias que presentan los actuales estudiantes universitarios respecto de otros momentos.

MOYANO *et al* (2007:3) dicen: “Para ser parte de estas áreas sociales, los estudiantes necesitan saber qué diferentes tipos de textos existen y qué características específicas del lenguaje deben seleccionar para construir significado pertinente y legitimado en estas áreas. Esto significa, finalmente, que los profesores deben enseñar a los estudiantes los diferentes géneros de la academia y “cómo se relacionan unos con otros” (Martin & Rose, 2007).”

Los géneros académicos y profesionales responden a una intención comunicativa específica por lo cual en la elaboración de los textos deben respetarse las estructuras preestablecidas, las que los diferencian. Su significado surge de los contextos que les dieron origen y en los que su uso asegura la comunicación eficaz.

La lectura o escritura de textos que responden a estos tipos de géneros discursivos es finalmente una actividad, y aquí viene el nexo con el planteo realizado respecto de los trabajos prácticos. Estos están centrados en los conocimientos operativos, en las tecnologías propias de la profesión del ingeniero. Los géneros son parte del proceso, pero al ser ignorados, no permiten coronar el aprendizaje necesario. Se dice que los géneros son parte del proceso ya que el lenguaje interviene de dos maneras: al organizar el pensamiento cuando el alumno está ante la situación a resolver / ejecutar, etc., y en el momento de expresar el resultado, con lo cual también se está afirmando que el lenguaje es parte constitutiva de las actividades aun en aquellas asignaturas consideradas eminentemente prácticas. Y dentro de las producciones, las investigaciones demuestran que las correspondientes a textos escritos constituyen el máximo nivel de competencia discursiva de una persona.

Al plantear la sexta condición que debe caracterizar el uso de los trabajos prácticos se dijo que tienen que ser objeto de enseñanza y también se afirmó que, en su tarea, los docentes universitarios responden a las presunciones básicas que forjaron al respecto. En este caso es interesante analizar el planteo que hacen MOYANO *et al* (2007) al referirse a los obstáculos por los cuales es difícil consensuar con los docentes la temática de los géneros. Las autoras los plantean como hipótesis. Si se las asume como tales, pueden dar pistas sobre cómo introducir este tema en la comunidad académica a fin de integrar su enseñanza. Entre las que mencionan se seleccionaron las siguientes:

- Falta de conciencia de algunos docentes sobre el rol que el lenguaje juega en relación con el pensamiento
- Falta de conocimiento por parte de los docentes sobre las características de los géneros, entendidos como clases de textos que se utilizan en su campo profesional.
- Los docentes, como otros usuarios del lenguaje, no suelen ver que los géneros en sí mismos son modos de desarrollar actividades sociales.
- En una cultura universitaria en la que no se le presta demasiada atención a la producción escrita de los estudiantes, las tareas de escritura son vistas como un escollo.

Estas hipótesis podrían explicar que los profesores utilicen como título de la tarea que encomiendan al alumno solo el enunciado general "trabajo práctico" sin incorporar a continuación el tipo de actividad de que se trata para lo cual deberían hacer uso de la clasificación de géneros. También explicaría que utilicen polisémicamente algunos términos en las consignas, como por ejemplo "Realice un informe...", haciendo referencia, bajo la misma denominación, a distintas producciones cada una de las cuales, en realidad, constituye un género, lo cual tal vez no sea de conocimiento del docente. Se volverá sobre este tema en el punto 3.4.

Son escasas las producciones bibliográficas que conjugan el tratamiento de los géneros académicos y profesionales como tema en sí mismo. Giovanni PARODI (2010) realiza un aporte en ese sentido. En esa obra expone el resultado de un trabajo de campo realizado durante un año en cuatro carreras en la

Universidad Católica de Chile a partir del cual, con su grupo de estudio, sistematiza a través de un proceso inductivo / deductivo, los géneros discursivos que circulan en la formación académica y los que los respectivos graduados usan en el campo profesional.

Dado que el propósito del presente trabajo es abordar el tema desde una perspectiva generalista, válida para cualquier área de formación, solo se hará referencia al enfoque metodológico expuesto por el autor mencionado, invitando a los interesados en las especificidades a consultar directamente el material citado. Para definirlos operacionalmente, Parodi adoptó cinco criterios:

- a) *Macropropósito comunicativo*. Se trata del objetivo final para el que es elaborado el texto. En cada género, este es diferente. PARODI menciona ocho: instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar, constatar, ofrecer.
- b) *Relación entre los participantes*. Tanto el ámbito académico como los de las distintas profesiones constituyen comunidades discursivas en las que las personas comparten un conjunto de conocimientos, y de convenciones necesarias para interactuar. Estas comunidades discursivas “existen y se sustentan por medio de una membresía dinámica en términos de experticia. Esto se debe a que los miembros que las componen, en la mayoría de los casos, ingresan a la comunidad como aprendices y se transforman paulatinamente en expertos, a partir de su interacción discursiva en dicha comunidad.” (PARODI, 2009: 83) El intercambio comunicativo se produce entonces entre miembros con distinto grado de saber en el momento concreto del acto, por lo que el autor distingue los siguientes roles centrales: escritor experto, lector experto, lector semilego, lector lego. Cada género tiene un productor y un destinatario que responde a una de estas cuatro situaciones.
- c) *Modo de organización del discurso*. Se trata de tipos relativamente estables de combinación de enunciados que dan por resultado una organización reconocible por su estructura jerárquica interna y unidad compositiva. PARODI reconoce tres modos básicos: el descriptivo, el narrativo y el argumentativo.
- d) *Modalidad*. Esta depende del sistema de signos utilizados, verbales y no verbales o la combinación de ambos, por lo cual el autor menciona dos: monomodal y multimodal.
- e) *Contexto ideal de circulación*. Son los ámbitos en los que el texto debe circular, algunos más restringidos y especializados y otros más amplios. PARODI distingue cuatro: pedagógico, laboral, científico y universal.

Tomando como método para el análisis los cinco criterios y las variables de cada uno de ellos, PARODI define los veintinueve géneros académicos y profesionales en los que concluye su trabajo. Para facilitar la comprensión del planteo se consignan a continuación algunos ejemplos: “Guía didáctica: género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de una materia disciplinar específica o procedimientos. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo y, en ocasiones, de recursos multimodales. Manual de operaciones: discursivo cuyo macropropósito comunicativo es regular conductas o procedimientos. Idealmente circula en el ámbito laboral y entre escritor experto y lector experto. Normalmente se hace uso de recursos multimodales y el modo predominante de organización discursiva es la descriptiva.” (PARODI 2010:197)



El autor agrupa todos los géneros encontrados en: académicos (por ejemplo las guías didácticas), y en profesionales (por ejemplo cotización, certificado, memoria de cálculo). Encuentra entre ambos conjuntos una intersección en la que se ubican géneros utilizados en los dos ámbitos (por ejemplo informe, conferencia, texto disciplinar, etc.).

Desde ya que, si se reprodujese esta metodología investigativa sobre otras carreras, inclusive con otras configuraciones para la organización de la tarea en el aula por parte de los docentes, seguramente se encontrarían otros géneros.

El planteo realizado tiene un potencial de indudables repercusiones didácticas. Obsérvense por ejemplo las variables en las que desagrega el criterio del macropropósito comunicativo: instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar, constatar, ofrecer. Cada una de ellas constituye una operación intelectual de distinto grado de complejidad. Algunas frecuentemente encabezan el enunciado de una actividad solicitada a los alumnos, sin embargo, muchas veces, por desconocimiento del docente, en el momento de evaluar estos productos genéricos, existe incoherencia entre lo pedido y lo apreciado como correcto.

### 3.4 La evaluación de los trabajos prácticos tiene como función acreditar los saberes.

Hace ya mucho tiempo que se están realizando profundas críticas a los sistemas de evaluación vigentes y a sus prácticas. Esto ha dado origen a una importante producción bibliográfica en la que se puede encontrar una nueva visión que, no obstante, tarda en plasmarse en la realidad. Este problema se ve claramente agravado en el ámbito universitario en el que el desconocimiento u omisión son más notables.

Escapa a los alcances del presente trabajo desarrollar la nueva teoría sobre la evaluación formativa, tal como se la llama, justamente para enfatizar el nuevo enfoque en consonancia con la visión del alumno como protagonista y colaborador en la tarea educativa. Sí se focalizarán algunos aspectos para facilitar la comprensión de la situación a analizar.

En la producción bibliográfica actual sobre evaluación se la plantea como una instancia más de enseñanza y aprendizaje. Lejos de constituir la etapa final, debe considerársela permanente, con algunas instancias formales, como lo son la entrega de un trabajo práctico o la realización de un parcial.

El proceso de evaluación debe ser diseñado con anticipación (las planificaciones de los docentes suelen ser muy poco elocuentes como fuente de información sobre cómo procederá este en cada instancia), con objetivos específicos (que expresen qué desea evaluar en relación con los de la asignatura), con consignas válidas en relación con dichos objetivos, con una estructura acorde con la finalidad, con criterios claros para su corrección y conocidos por el alumno anticipadamente. Debe ser objeto de enseñanza, así la evaluación cumplirá efectivamente con su función: ser el medio por el cual tanto el docente como el estudiante tengan evidencias del grado de progreso que este último demuestra en el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar, qué aspectos positivos debe consolidar y cuáles superar o mejorar dándole la oportunidad para ello, poniéndolo en situación de reelaborar su respuesta a fin de comprobar el grado de avance. Por eso se señala que la evaluación debe ser válida y explícita.

Frente a estos principios la situación constatable con frecuencia, sobre todo en las aulas universitarias, sobre las que se focaliza este análisis, se caracteriza porque el docente usa la evaluación

como medio de certificación de los saberes, es decir que genera instancias en las que requiere la demostración del dominio de los mismos y ello concluye en una aprobación o no; en este último caso, el alumno ingresa en el circuito de las “recuperaciones” que son nuevamente oportunidades de demostración del dominio del saber, sin que hayan mediado acciones tendientes al mejoramiento del aprendizaje a través de la superación de las dificultades. Se considera que esto no ocurre, fundamentalmente, porque, en última instancia, lo que el docente considera como exclusiva causa de la reprobación es la falta de dedicación al estudio. No asume el aprendizaje como un proceso de construcción, ni la evaluación como el medio por el que se constata el nivel logrado y promueve el deseado.

Otro inconveniente se suma a esta constatación: cuando el docente indica la consigna, no hace todas las precisiones necesarias para que el alumno opere, tal como se anticipó, porque desconoce su necesidad y tampoco posee la formación que le permita actuar de otra manera. Volviendo al ejemplo mencionado, cuando el estudiante recibe como consigna: “Realizar un informe sobre...” procede poniendo en juego las estrategias de resolución que aplicó en alguna otra oportunidad. El docente, por su parte, corrige de acuerdo con la visión que él construyó de lo que debiera ser la respuesta deseada. Cuando se produce la devolución de los trabajos corregidos y el alumno constata que su “respuesta no es correcta”, la única interpretación que concibe es que no se ajustó a las *preferencias* del profesor. Si la consigna fuera utilizada con una perspectiva no reduccionista, como una herramienta para organizar la acción del estudiante, refiriendo elementos para encuadrar el género en una estructura determinada, una situación, un destinatario, etc., el alumno y el docente encontrarían en ella un instrumento de control de la producción. En este caso, la reprobación podría plantearse porque la actividad no responde a las condiciones requeridas por una estructura determinada. Es cierto que el docente carece, en general, de fundamentos teóricos para basar su decisión.

El desenlace de esta situación es uno de los riesgos más amenazantes del proceso formativo: el alumno solo reparará en el resultado final de la evaluación de su trabajo. Si este es positivo, dejará de lado todas las correcciones y sugerencias que el docente hizo, porque finalmente lo que busca es aprobar y cumplir con el requerimiento de la regularidad, considerando que, para aprender, lo importante viene después, es decir que se impuso la motivación extrínseca. También se evidencia que el docente refuerza este proceder extrínseco cuando, al evaluar, –aunque no sea consciente de ello– pone en práctica solo un medio de certificación.

Los TPs constituyen una expresión genérica con la que se alude a una serie de requerimientos, cuyas características y frecuencia son libremente determinadas por los profesores con una única limitación legal: no obviarlos. Este principio está normalmente prescripto en los reglamentos de estudio de las carreras, los cuales, dada su especificidad, se limitan a establecer las condiciones para su aprobación –por ejemplo, período en el que debe ocurrir– y duración de su vigencia<sup>4</sup>. Obtener la regularidad para promover la materia, con examen final o sin él, sin duda es un punto fundamental en la vida del estudiante, y por ello los TPs pasan a ser centrales, junto con la asistencia, desde un punto de vista administrativo. Por lo tanto es fácil constatar que, para muchos alumnos, la aprobación de los TPs se convierte en una actividad con finalidad en sí misma y ajena a la perspectiva didáctico – curricular. Para ellos, significa exclusivamente un paso necesario para la aprobación de la materia sin visualizar –sin duda, porque los esfuerzos didácticos de los

<sup>4</sup> Ver por ejemplo el Capítulo 7 del Reglamento de estudios para todas las carreras de grado de la Universidad Tecnológica Nacional aprobado por Ordenanza 908.

docentes al respecto no son los suficientes- la vinculación que tiene el logro de la habilidad comprometida en los mismos con el futuro desempeño profesional.

Se trata de una larga tradición que mantiene su vigencia en detrimento del análisis de los trabajos prácticos desde el punto de vista de la teoría didáctica – curricular. La reformulación de esta perspectiva debe llevarse a cabo en el seno de cada carrera.

#### 4. A modo de cierre

El presente documento, tal como se anunció, ha tenido por objetivo profundizar el concepto de trabajos prácticos, analizar la manera en que los mismos se constituyen en objetos de actividades poco productivas para los alumnos y proponer los alcances que debería tener efectivamente a partir de las prescripciones didácticas y la teoría sobre los géneros discursivos.

Se planteó la necesidad de la integración de los géneros académicos y profesionales como objeto de enseñanza universitaria ya que la formación de los profesionales, ingenieros en este caso, así lo requiere, sin perder de vista que cada área tiene su responsabilidad y, por lo tanto, cuando el profesional ejerza como tal, los ámbitos laborales deberán asumir la enseñanza de muchos otros que solo en esas circunstancias se usan. De modo que, así como la universidad debe dejar de mirar a los niveles anteriores como responsables de la formación que a ella le compete, lo mismo cabe decir en relación con las etapas posteriores a ella.

La alfabetización especializada de los discursos no debe lograrse exclusivamente en la universidad sino que las empresas, instituciones, colegios profesionales, deben asumir la continuación de la tarea. El desarrollo de la capacidad comunicativa es un *continuum* a lo largo de la vida, siempre contextualizado e intersubjetivo.

#### Bibliografía

- CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLINO, P. (2007) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Tercera reimpresión.
- CONFEDI (2007) *Documento final sobre competencias genéricas*. Carlos Paz, República Argentina
- DAVINI, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- GRUNDY, S. (1998) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata. Tercera edición
- MORANO, D.; MICHELOUD, O.; LOZECO, C. (2005) *Proyecto estratégico de reforma curricular de las ingenierías 2005 – 2007*. Buenos Aires. XXXVII Conferencia Plenaria del CONFEDI
- MOYANO, E.; NATALE, L.; VALENTE, E. (2007) *¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos de una materia universitaria*. En <[www.ungs.edu.ar/prodeac/publicaciones-prodeac.html](http://www.ungs.edu.ar/prodeac/publicaciones-prodeac.html)>
- PARODI, G.; IBÁÑEZ, R.; VENEGAS, R. (2009) *El Corpus PUVIC-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales*. Santiago de Chile. Revista Literatura y Lingüística N° 20, pág. 75-101
- PARODI, G. (Coord.) (2010) *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, Instituto Cervantes.
- POZO MUNICIO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- UTN Consejo Superior (1999) *Ordenanza 908. Reglamento de estudio para todas las carreras de grado de la Universidad Tecnológica Nacional*. República Argentina