

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología**  
**Instituto Nacional de Educación Tecnológica**  
**Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa**

***Informe de avance***

---

***Evaluación de las experiencias de Implementación anticipada  
EP-TTP***

**Mayo de 2003**

***Responsable por el Instituto Nacional de Educación  
Tecnológica :  
Lic. Mónica Giacchino***

***Responsable por la Dirección Nacional de Información y  
Evaluación de la Calidad Educativa:  
Mg. Sonia Hirschberg***

***Equipo de Trabajo:***  
*Daniel Galarza (DINIECE)*  
*Alicia Manzotti (INET)*  
*Mónica Pini (DINIECE)*  
*Javier Sánchez (INET)*  
*Celeste Varela (INET)*

***Procesamiento de datos:***  
*Mariano Gruschetsky*  
*Patricia Holtzman*

## ***Presentación***

Para el desarrollo del Proyecto Evaluación de las Experiencias de Implementación Anticipada EP-TTP trabajaron en conjunto profesionales del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y de la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) sobre la base del diseño general elaborado por el INET.

Este diseño permitirá construir una primera aproximación al desarrollo de la implementación del proyecto PITE y se enmarca en una estrategia de más amplio alcance que procurará construir un estado de situación de la implementación del Nivel Polimodal y de los Trayectos Técnicos Profesionales.

Durante el segundo semestre de 2002 se llevaron adelante las acciones relacionadas con la elaboración del diseño de investigación, la realización del trabajo de campo y la sistematización preliminar de una parte de la información obtenida con el objeto de construir una mirada evaluativa sobre el desarrollo del proyecto PITE (Proyecto Institucional de Transformación Educativa).

El documento que aquí se presenta es el segundo de una serie más amplia que abordará diferentes tópicos. El informe final de esta etapa supone una rearticulación de los informes parciales en torno a un conjunto de dimensiones significativas que consideran, en forma simultánea, la elaboración de una adecuada descripción del problema y la observación del cumplimiento de los objetivos del Proyecto PITE.

Por otro lado, cada uno de los apartados es un documento en proceso que se ira ajustando a medida que se amplíe el conjunto de información disponible. El informe final reintegrará selectivamente las producciones parciales dotándolas de nuevos sentidos.

## **Índice**

1. Introducción
2. El encuadre normativo federal y provincial del Proyecto PITE
3. Aspectos cuantitativos del Proyecto PITE
4. El Proyecto PITE desde la perspectiva de los directivos de las instituciones
5. El Proyecto PITE desde la perspectiva de los docentes de los Trayectos Técnicos Profesionales
6. El Proyecto PITE desde la perspectiva de sus alumnos y primeros egresados
7. Consideraciones finales

### **Anexos**

Anexo I Cuadros correspondientes a directivos

Anexo II Cuadros correspondientes a docentes a cargo módulos TTP

Anexo III Cuadros correspondientes a egresados

Anexo IV cuadros correspondientes a alumnos del último año

Anexo V: Consideraciones metodológicas e instrumentos

## **1. Introducción**

El Proyecto Institucional para la Transformación Educativa (PITE) fue concebido como una iniciativa destinada a la implementación anticipada del nivel Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales. En tanto experiencia de implementación anticipada pretendía, a partir de la introducción de cambios en la forma de gestión de las instituciones, modificaciones en las definiciones curriculares, innovaciones en las formas de evaluación y un fuerte énfasis en las relaciones con el mundo socioproductivo, contribuir a la búsqueda de alternativas para la implementación de la EP y los TTP. Se implementó en 48 escuelas correspondientes a 10 provincias. Dichas escuelas fueron seleccionadas en forma conjunta por el INET y las jurisdicciones participantes.

El objetivo de esta implementación anticipada era especialmente hacer ajustes en función de la realidad de las instituciones frente a la puesta en práctica del nuevo diseño curricular. En consecuencia, estaba prevista la activa participación de los programas de Diseño y de Implementación del INET, completando aspectos de diseño (básicamente los módulos correspondientes a segundo y tercer año), ajustando diferentes aspectos de la propuesta en función de la experiencia, realizando la asistencia técnica de apoyo a la transformación institucional y contribuyendo a la producción de conocimiento a partir del seguimiento y la evaluación de la experiencia.

Asimismo, era un objetivo de esta implementación anticipada era contar con instituciones de referencia, que en un futuro próximo estuvieran en condiciones de brindar apoyo y transferir su experiencia para la generalización de los Trayectos Técnicos Profesionales a decidirse en cada provincia en función del ritmo de avance de la transformación educativa.

Desde el punto de vista operativo el Proyecto PITE estuvo conformado por un conjunto de componentes a partir de los cuales se procuró mejorar las prácticas de enseñanza de las escuelas, introduciendo innovaciones en los aspectos relacionados con la gestión institucional, la gestión curricular y los mecanismos de evaluación. Pero además incluyó un significativo esfuerzo en materia de capacitación para los docentes participantes y en relación con la dotación de equipamiento para las escuelas.

### **Objetivos**

En este informe se presentan resultados parciales del Proyecto Evaluación de las Experiencias de Implementación Anticipada EP-TTP, el cual tiene como objetivo general evaluar la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) en las 48 escuelas que formaron parte del Proyecto de Implementación de la Transformación Educativa (PITE), a fin de contar con información que contribuya a la toma de decisiones y de impulsar las mejoras necesarias en las prácticas educativas.

Para la primera etapa del Proyecto Evaluación se buscó obtener información general acerca de la caracterización de las escuelas en cuanto a sus aspectos curriculares y de gestión, información que además de proporcionar una primera aproximación sobre estos aspectos, permitió identificar otros sobre los cuales profundizar la indagación.

Este estudio tiene como objetivos describir cómo se ha implementado el Proyecto PITE y realizar una primera aproximación a los resultados obtenidos. Más específicamente se procura: a) describir los marcos regulatorios construidos en los niveles federal y provincial que acompañaron el desarrollo del proyecto; b) describir la opinión de los actores institucionales (directivos, docentes, alumnos y egresados) sobre el desarrollo del proyecto; y c) describir la opinión de esos mismos

actores sobre el impacto del Proyecto PITE, especialmente en relación con la gestión institucional, la gestión curricular y las relaciones con el contexto socioproductivo.

La realización de un estudio de estas características se fundamenta en la necesidad de producir conocimiento acerca de la gestión de los proyectos educativos que el Estado implementa con el objeto de contribuir a la toma de decisiones y fortalecer la capacidad de gestión estatal.

## **Antecedentes y consideraciones preliminares**

En las últimas dos décadas, en distintos contextos y por parte de diferentes agencias y actores se ha enfatizado la necesidad de evaluar los resultados que los sistemas educativos alcanzan como consecuencia del desarrollo de sus actividades. Argentina construyó, en sintonía con esas tendencias, sus sistemas de evaluación de la calidad y de elaboración de estadísticas educativas.

Este fenómeno puede ser visto como parte de otro más amplio que indica el carácter central de las estrategias de producción de conocimiento a la hora de la toma de decisiones y el fortalecimiento de la gestión pública.

En este contexto, de manera creciente se ha prestado atención al estudio de las formas que asume la implementación de los programas y proyectos estatales con el objeto de contribuir a su mejoramiento. En este punto, a nivel local han comenzado a aparecer algunos estudios<sup>1</sup>, pero aún se carece de un corpus significativo de análisis del desarrollo de políticas públicas concretas.

En ese sentido, llevar adelante un estudio de las características del que aquí se pretende abordar implica poner en consideración algunas cuestiones derivadas de la investigación y la reflexión sobre estas problemáticas a partir de las experiencias recogidas en diversos contextos:

*Las políticas no se materializan en las escuelas como un reflejo fiel de las orientaciones definidas en los ámbitos en las que fueron diseñadas.* Los procesos de diseño e implementación de políticas y programas en educación atraviesan instancias de mediación que muchas veces resignifican, en cada contexto, sus orientaciones. Estas mediaciones obedecen a motivos diversos entre los que se encuentran los intereses y orientaciones de los actores locales y las restricciones que en cada contexto local se presentan en materias de recursos materiales y simbólicos<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> En el caso específicamente educativo se pueden mencionar los siguientes estudios: Galarza, D. y Pini, M. (2002) *Gestión pública, educación e informática. El caso del PRODYMES II*. Unidad de Investigaciones Educativas, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires; Galarza, D. (2000) *La estructura curricular del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación; Galarza, D. y González, D. (2000) *El trabajo docente en el tercer ciclo de la EGB*. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación; Gluz, N. (2001) *Análisis de los proyectos destinados a desarrollar nuevos lineamientos de política. Equidad, consenso federal y modernización de la gestión pública*. 1993-1999. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Proyecto "Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay", Buenos Aires; Hirschberg, S. (2000) *La implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB*. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación; Morduchowicz, A. y García, P. (1999) *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: costos y experiencias de una política pública*. Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires; Ravela, Pedro (2000) *Informe de Evaluación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles de la República Argentina*. Mimeo; Senén González, S. (2002) "¿Modernización o maquillaje? Reflexiones sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación argentina" ponencia en el V Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación, Santiago de Chile, Mayo; y Serra, Juan Carlos (2001) *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

<sup>2</sup> Cuban, Larry y Tyack, David (2001) *En busca de la utopía*. Fondo de Cultura Económica, México; Przeworski, Adam (1998) "Acerca del diseño del Estado: una perspectiva principal-agente", en *Revista Argentina de Ciencia Política*, Nro. 2, Buenos Aires, Diciembre; Repetto, Fabián (2001) *Gestión pública y desarrollo social en los noventa. Las trayectorias de Argentina y Chile*. Universidad de San Andrés – Prometeo Libros: Colección Sujetos / Políticas / Educación, Buenos Aires; Tamayo Sáez, Manuel (1997) "El análisis de las políticas públicas", en Bañón, Rafael y Carrillo, Ernesto (comps.) *La nueva Administración Pública*. Alianza Universidad, Madrid.

La gestión de los programas nacionales se ha visto profundamente transformada como consecuencia del rediseño de la acción estatal, resultante de los procesos de descentralización educativa de las últimas décadas. Las nuevas reglas de juego que la descentralización impuso establecen mecanismos específicos de mediación de las políticas que inciden en la forma en que estas se concretan en los ámbitos escolares. Además, la forma en que se estructuran las políticas da lugar a diferentes mecanismos de atribución de responsabilidades en lo referente al diseño, financiamiento y ejecución de las iniciativas. El proyecto PITE, por sus características puede ser encuadrado dentro de lo que se ha denominado programas de "ejecución desconcentrada"<sup>3</sup>, es decir, iniciativas cuya concepción general y diseño son articulados desde el ámbito nacional y su ejecución se realiza en el marco de diferentes tipos de atribución de responsabilidades entre la nación y las jurisdicciones.

Los diversos mecanismos de participación de las jurisdicciones en la puesta en marcha de estos programas impactan en las formas que estos asumen a nivel local. Uno de los puntos reiteradamente señalados como problemático de las políticas de descentralización en el ámbito latinoamericano y argentino son las diferentes capacidades de gestión de las diversas jurisdicciones<sup>4</sup>. No todas las provincias se encontraban, luego de los procesos de transferencia de escuelas, en posesión de los recursos financieros y equipos técnicos con experiencia necesarios para afrontar adecuadamente los desafíos que, en materia de gestión, presentaban sistemas educativos crecientemente complejos. En ocasiones, esto implicó la adopción de "soluciones institucionales débiles" a los problemas enfrentados<sup>5</sup>. Esto incluye, desde la existencia de equipos técnicos "mínimos" y en ocasiones no exclusivamente abocados a un programa específico hasta la dificultad de acompañar con los marcos institucionales y normativos adecuados el desarrollo de las iniciativas. En este punto, sin embargo, algunas provincias que disponen de mayores recursos y, en ocasiones, mayor experiencia en la gestión de iniciativas de reforma o innovación pueden hacer un mejor uso de esos recursos materiales y simbólicos construyendo marcos adecuados para el desarrollo de las iniciativas.

Por otro lado, luego de una década de políticas de reforma e innovación en educación comienza a hacerse evidente la existencia de una multitud de factores que limitan las posibilidades de producción de los cambios esperados. Esto lleva la lectura de la problemática en al menos dos direcciones: a) no resulta esperable la existencia de cambios importantes en el funcionamiento de las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza en perspectivas temporales de corto alcance y b) resulta necesario avanzar en la comprensión de cómo en las iniciativas de cambio educativo se conjugan los elementos estructurales que articulan el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas.

Algunas conceptualizaciones han tendido a ver esta tendencia de los sistemas educativos y las escuelas a mantenerse iguales a sí mismos como el resultado de resistencias "corporativas" o inercias conservadoras que simplemente rechazan el cambio<sup>6</sup>. Subyacen, en estas aproximaciones, supuestos acerca del carácter necesariamente positivo de las políticas de innovación propuestas que estigmatizan las conductas renuentes al cambio.

<sup>3</sup> Braslavsky, Cecilia (1999) "La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos", en: *Propuesta Educativa*, Año 10, N° 21. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.

<sup>4</sup> Diferentes perspectivas sobre la cuestión pueden verse en, por ejemplo, Hanson, M (1997) *La descentralización educacional. Problemas y desafíos*. PREAL, Documento No. 9., Chile; Di Gropello, Emanuele (1999) "Los modelos de descentralización educativa en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, N° 68, Santiago, Agosto; y Senén González, Silvia y Arango, Aída (1996) "La descentralización educativa: ¿Política educativa o política fiscal?" ponencia presentada en el *Seminario "Estado y Sociedad: las nuevas reglas de juego"*, CEA, UBA. Buenos Aires.

<sup>5</sup> FLACSO (2001) *La implementación del tercer ciclo de la EGB enseña jurisdicciones*. FLACSO Argentina

<sup>6</sup> Ilustrativas de esta aproximación al problema son las perspectivas de Corrales, Javier (1999) *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. PREAL, Documento N° 14, Chile; Winkler, D. y Gerschberg, A. (2000) *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*. PREAL, Documento No. 17, Chile; y Grindle, M. (2001) "La paradoja de la reforma educacional. Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso" en Martinic, S. y Pardo, M. (2001) *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. CIDE – PREAL, Chile.

Sin embargo, desde otras perspectivas se ha promovido una comprensión del problema en términos que procuran hacer evidente la lógica implícita en esas situaciones y plantean nuevos desafíos a la conceptualización de las políticas de reforma o innovación. Se ha enfatizado crecientemente la existencia de una "gramática" escolar<sup>7</sup> resultado de largos procesos de sedimentación de estructuras y prácticas que debe ser pensada no solo como aquello que se resiste al cambio, sino también como aquello que permite el desarrollo cotidiano de las actividades en los ámbitos de enseñanza. Desde estas perspectivas, sólo aquellas innovaciones que reúnen ciertos requisitos y son percibidas como positivas por los actores, logran modificar las pautas estructurantes de la actividad escolar. El resto desaparece o es absorbido por la gramática escolar modificándose profundamente los sentidos que le dieron origen. Esto ha llevado a una creciente comprensión de los límites que enfrentan las políticas de innovación que se desplazan desde el centro a la periferia del sistema<sup>8</sup> pero además, permite reposicionar la conceptualización del problema comprendiendo mejor la lógica que rige el funcionamiento de las instituciones educativas y el por qué de la tendencia a la persistencia de ciertas pautas de funcionamiento.

Lo que se hace evidente entonces, es que el análisis de los resultados de las iniciativas de innovación debe considerar cuidadosamente los límites que estas enfrentan para comprender realmente los resultados que han alcanzado. Recientemente incluso se ha señalado la necesidad de comprender mejor los procesos de implementación antes de avanzar en la evaluación de las políticas de reforma o innovación<sup>9</sup>. En el caso de la experiencia PITE y dado el escaso tiempo transcurrido desde su inicio esto aparece como una necesidad de primer orden, tanto para el análisis de los resultados obtenidos como para la contribución a la toma de decisiones.

### **Notas sobre el trabajo de campo y la recolección de información<sup>10</sup>**

El trabajo de campo que permitió llevar adelante la recolección de información para este estudio se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre del 2002. El INET con la colaboración de la DINIECE llevó adelante una actividad de capacitación para los referentes técnicos del programa en las provincias, que fueron quienes estuvieron a cargo de la aplicación de los instrumentos. Como mecanismo de apoyo a la tarea de los referentes de cada provincia en el campo se previó la asistencia, durante la primera semana de desarrollo de las actividades, de un miembro del equipo de INET o DINIECE. En algunas jurisdicciones casi la totalidad de las acciones previstas se desarrollaron durante esa semana mientras que en otras, en las que el número de escuelas es mayor, llevó más tiempo. Los consultores de INET o DINIECE asesoraron a los referentes técnicos provinciales en el trabajo de campo y procuraron realizar un seguimiento de las actividades que contribuyera a garantizar la confiabilidad de la información obtenida.

El conjunto de instrumentos aplicados está compuesto de la siguiente manera:

- 1) Ficha de relevamiento de datos de estadísticas escolares correspondientes a cada institución y el Trayecto Técnico Profesional integrante del Proyecto PITE. En este informe se trabaja con fichas de 43 escuelas. De las 47 escuelas que forman parte del Proyecto

<sup>7</sup> Cuban, L. y Tyack, D. (2001) op.cit.

<sup>8</sup> Bolívar, Antonio (1996) "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en: Pereyra M. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Pomares-Corredor, Barcelona.

<sup>9</sup> Esta actitud énfasis en el análisis de los procesos de implementación se hace evidente incluso en los documentos publicados por los organismos internacionales que han sido promotores activos de las políticas de reforma. Ver por ejemplo: Banco Mundial (2001) *Evaluación de la capacidad institucional para reformar el sector social en la Argentina*. Departamento de Desarrollo Humano, Dirección Subregional Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Agosto.

<sup>10</sup> No se reiterarán aquí las características del diseño adoptado que puede consultarse en el documento Proyecto. elaborado por el INET.

PITE cuatro establecimientos registraron demoras en la entrega de los instrumentos correspondientes y no han sido incluidos en este informe de avance

- 2) Entrevista estructurada al director del establecimiento. Al igual que en la ficha cuantitativa se trabajó sobre 43 entrevistas.
- 3) Encuesta autoadministrada a todos los docentes del Trayecto Técnico Profesional. Se recolectaron 430 encuestas distribuidas de manera diversa por institución, tecnicatura y provincia.
- 4) Encuesta autoadministrada a los docentes de Polimodal con el que se encuentra articulado el Trayecto. Se recolectaron 349 encuestas distribuidas de manera diversa por institución, tecnicatura y provincia.
- 5) Encuesta autoadministrada a alumnos que cursaban tercer año, en el 2002 del Trayecto. Se recolectaron 919 encuestas distribuidas de manera diversa por institución, tecnicatura y provincia.
- 6) Encuesta autoadministrada a egresados del año 2001 del Trayecto. Se recolectaron 242 encuestas distribuidas de manera diversa por institución, tecnicatura y provincia.
- 7) Instrumento guía para la observación institucional a cargo de los referentes técnicos provinciales. Se recolectaron 46 guías todavía pendientes de análisis sistemático.

La existencia de un número significativo de instrumentos cuya toma se realizó de manera autoadministrada obedece a razones relacionadas con el diseño del estudio por un lado y con limitaciones presupuestarias por el otro. Dado que se privilegió cubrir la experiencia en toda su extensión (47 escuelas de Nivel Polimodal con TTP) se optó por un diseño del trabajo de campo que permitiera obtener información sobre un conjunto de tópicos desde la perspectiva de los diferentes actores de las instituciones. Esta articulación extensión/tópicos/actores implicó que por cuestiones de factibilidad se optara por una estrategia de aplicación autoadministrada aún conociendo los problemas que estas conllevan en materia de confiabilidad de la información<sup>11</sup>. El trabajo de campo se llevó a cabo sin inconvenientes en la mayor parte de las jurisdicciones aunque en algunos casos hubo demoras y reprogramaciones como consecuencia de problemáticas y dinámicas propias de las provincias en cuestión.

Además de la información obtenida a partir de los instrumentos utilizados se llevó adelante un trabajo de recopilación de normativa federal y provincial referente a la implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnicos Profesionales. La normativa federal disponible fue obtenida por el equipo a cargo del Proyecto de Evaluación, en tanto que la normativa de cada una de las jurisdicciones consideradas fue provista por los responsables del Proyecto PITE en cada una de las provincias.

---

<sup>11</sup> Ver por ejemplo Cea D'Ancona, M. (s/f) *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, Madrid. Uno de los problemas de esta estrategia, el de los criterios de interpretación de las consignas, se vio moderado por la presencia en las instituciones de quienes estaban a cargo del trabajo de campo que procuraron la organización de la toma de los instrumentos en forma simultánea a todos los miembros de cada "tipo de actor" definido. Esto fue generalizado a la totalidad de los casos de alumnos y egresados –a quienes se convocó especialmente para la realización de la encuesta- y permitió aclarar el sentido de las consignas evitando problemas de interpretación.

## **2. El encuadre normativo federal y provincial del Proyecto PITE**

### **Introducción**

La transferencia de establecimientos del nivel medio a las jurisdicciones en la década del 90 puso a éstas ante la necesidad de afrontar los desafíos relacionados con el establecimiento de pautas organizadoras del funcionamiento del sistema. Sin embargo, la Ley Federal de Educación, reestructuró el sistema de relaciones entre la nación y las provincias dejando en manos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), la configuración de los marcos generales de regulación del sistema educativo argentino. En ese sentido las definiciones adoptadas a partir de los acuerdos marco, y en general de las resoluciones CFCyE, han sido objeto de acatamiento dispar y reinterpretaciones puntuales. En cualquier caso constituyen, sin embargo, un punto de referencia para la definición de las políticas provinciales y especialmente para la definición de la normativa a partir de la cual cobran entidad propia las iniciativas llevadas a cabo en las diferentes provincias.

Tres aspectos aparecen como claves en la normativa que las provincias sancionan para regular el funcionamiento de sus sistemas: 1) los aspectos curriculares, 2) las políticas de administración del personal docente y 3) las definiciones relacionadas con las normas de evaluación, promoción y acreditación. Este documento pretende contribuir al análisis de la forma en que las provincias, a través de la normativa establecieron regulaciones específicas para los TTP-PITE en los aspectos señalados, y agrega a los mismos un núcleo de interés especial como es el de la forma en que las provincias regulan y promueven las relaciones entre sistema educativo y mundo del trabajo. En todos los casos se procura contribuir a la descripción sistemática de la normativa producida por las provincias y de los marcos federales de referencia.

### **1. El marco fijado por la normativa federal**

La normativa que las provincias aprueban para viabilizar el desarrollo de proyectos educativos es el resultado de las posibilidades y los principios de política provinciales y de la articulación de los mismos con la normativa aprobada en el nivel federal. En el caso de la implementación del Proyecto PITE la normativa de referencia incluye la Ley Federal de Educación y las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Según el Art. 16 de la Ley Federal de Educación la Educación Polimodal tiene entre sus objetivos:

*"c) Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.*

*d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo".*

Y agrega en el Art. 17 que *"la organización del ciclo Polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados, y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción".*

Estas definiciones adoptadas en la Ley Federal de Educación están en sintonía con las reformas realizadas en la educación media en diversos contextos en las dos décadas previas. La opción por una educación media organizada en dos ciclos el primero de los cuales se integra a los niveles obligatorios de la enseñanza ya fue previamente puesta en marcha en algunos países de Europa (Pedró y Puig, 1999) y estuvo presente en la agenda de reformas educativas latinoamericana (Braslavsky, 1999). Lo característico de esta forma de concebir la educación media es el énfasis en

una formación general en su ciclo inferior y en una formación más especializada y vinculada a las características de las demandas del mercado de trabajo en el ciclo superior.

La mayor parte de los países que han concebido de esta manera la educación media han incorporado la obligatoriedad hasta ese primer ciclo de la educación media y han concebido la educación que en el mismo se brinda como crecientemente "comprehensive", es decir, privilegiaron la enseñanza a todos de un curriculum común básico. Simultáneamente han definido el ciclo superior de la educación media como no obligatorio y diversificado pero en el marco de esa diversidad se aprecia una preocupación creciente por la formación para el trabajo (Pedró y Puig, 1999).

Estos aspectos, sin embargo no aparecen delineados con profundidad en la Ley Federal. Por el contrario, para poder apreciar con claridad la forma en que se han concebido estos tramos del sistema educativo resulta necesario detenerse en la normativa aprobada por el Consejo Federal de Cultura y Educación

### **La normativa sobre Educación Polimodal**

El Acuerdo-Marco A-10 aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación establece que la Educación Polimodal tendría 3 funciones básicas, *"la formación del ciudadano/a, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales"*. Esta formulación general es previa a la creación de los Trayectos Técnicos Profesionales y da cuenta de la intención de vincular este nivel de la enseñanza con la formación profesional.

Posteriormente el Acuerdo-Marco A-17 estableció las pautas básicas para la Estructura Curricular del Nivel Polimodal. En dicho acuerdo se define a la estructura curricular básica como *"una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Define un conjunto de espacios curriculares dentro de los cuales se pueden agrupar esos contenidos"*.

Además se indica que un espacio curricular *"organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos - taller, seminario, laboratorio, proyecto- o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora"*.

En las definiciones del Acuerdo A-17 las referencias a los vínculos con el mundo del trabajo y la producción se diluyen. Por el contrario, el documento le da una importancia creciente a la noción de "campos de conocimiento" como concepto ordenador.

El acuerdo sostiene que la Estructura Curricular Básica de la Educación Polimodal se definió procurando que:

- Favorezca el desarrollo de competencias fundamentales... entendidas como capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características, en el marco del ejercicio de valores éticos compartidos...;
- Facilite el progresivo acercamiento a parámetros internacionales" en relación con los contenidos;
- Atienda a la diversidad de la oferta, resguardando la unidad del nivel...;
- Recupere los CBC y los CBO en una organización adecuada para su enseñanza...;
- Contribuya a la construcción de un nuevo modelo institucional... con el propósito de facilitar la concentración de profesores y la disminución de la fragmentación horaria en cada establecimiento educativo;
- Facilite la elaboración de normas de evaluación, promoción y acreditación; y

- *Facilite una transición ordenada desde la estructura anterior del sistema educativo hacia la nueva estructura propuesta por la Ley Federal de Educación*

Además se procuró que la Estructura Curricular Base de la Educación Polimodal contribuyera a la permanencia de los docentes en sus cargos, la orientación de los procesos de formación y de capacitación docente, y la concentración horaria de docentes en menor cantidad de establecimientos.

### **La normativa federal sobre los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)**

Los TTP tienen su origen, en las resoluciones del CFCyE, que configuran el marco de acción de las provincias en la materia. En su formulación inicial los TTP fueron concebidos como manteniendo relaciones de continuidad con ciertos aspectos de la formación brindada por el tercer ciclo de la EGB y como expansión de las posibilidades formativas de la Educación Polimodal a partir de la articulación con esta. En ese sentido el acuerdo marco A-12 sostiene que *"la formación técnico profesional que se desarrolla en los TTP retoma y profundiza la formación tecnológica de base que los/las estudiantes adquieren durante la Educación General Básica y que luego consolidan en la Educación Polimodal"* y agrega que *"los TTP constituyen una opción diferente y adicional a la elección que los/las estudiantes realizan respecto de las modalidades de EP. Se trata, en este caso, de iniciarse profesionalmente a través de una formación que prepara para desempeñarse en áreas ocupacionales determinadas que exigen el dominio de competencias tecnológicas y profesionales específicas"*.

La oferta curricular de los TTP se estructuró sobre la base de *"perfiles profesionales explícitos"* elaborados a través de mecanismos de consulta con actores de la *"comunidad productiva y educativa"*. Dichos perfiles se definen a partir de un conjunto de competencias profesionales que suponen *"la identificación de los desempeños que los/las egresados deberán satisfacer en las áreas ocupacionales correspondientes"* y se conciben como *"un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo"*.

Como criterio básico para el diseño de la estructura curricular se definió su organización en módulos entendiendo por módulo a *"una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente definidos y evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte"*. La organización de los módulos debería realizarse *"asumiendo una lógica de progresión que organice el proceso de aprendizaje en un orden de complejidad creciente"*.

La carga horaria prevista para los TTP oscilaría entre las 1200 y las 1800 horas teniendo cada TTP una carga horaria común que debería respetarse en todo el país. La estructura modular debería permitir la existencia de varios puntos de entrada y salida posibilitando a los estudiantes *"decidir el ritmo de cursado del TTP para adaptarlo a sus circunstancias personales y sociales"* dentro de las normas fijadas por las autoridades educativas provinciales.

Posteriormente, por Resolución N° 86/98 del CFCyE se aprobaron los Documentos Base correspondientes a los trayectos técnico profesionales en torno a los cuales se configuró el Proyecto PITE como experiencia de implementación anticipada: Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Electrónica, Industria de Procesos, Comunicación Multimedial, Salud y Ambiente, Gestión Organizacional, Informática Profesional y Personal, Tiempo Libre, Recreación y Turismo, Producción Agropecuaria, Construcciones y Maestro Mayor de Obras<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Otros trayectos aprobados con posterioridad como el de aviónica o el de automotores (Res. CFCyE N° 163/01) no formaron parte de la experiencia.

La resolución señala que considerará concertados los diseños curriculares de trayectos técnicos profesionales que se ajusten a lo estipulado en los documento-base y agrega que las jurisdicciones deberán avanzar progresivamente en la adaptación de sus sistemas a lo definido en los Acuerdos Marco N° 10, 12 y 17, aclarando que deberá realizarse una evaluación periódica de la implementación para proponer las modificaciones que resulten pertinentes por parte del CFCyE.

Las regulaciones curriculares establecidas en el nivel federal en relación con los TTP, dejan un margen amplio de acción a las provincias a la vez que queda claro que los trayectos técnicos profesionales, mas allá de su entidad propia como instancia formativa, guardan una relación directa con la Educación Polimodal. Esa relación, sin embargo es construida de manera particular por cada provincia ya que las mismas tienen la posibilidad de definir las articulaciones que consideran apropiadas y, por lo tanto, los perfiles formativos resultantes.

### ***La normativa federal sobre criterios de Calificación, Evaluación, Acreditación y promoción para Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales***

El acuerdo A-22 aprobado por el CFCyE establece el marco general para la elaboración de pautas de evaluación, promoción y acreditación en los TTP entre otros segmentos del sistema. Dicho acuerdo sostiene que la **evaluación** educativa *"es un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que éstas se producen. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su función es la de proporcionar la comprensión de estos procesos, en esos contextos y condiciones, para orientar la toma de decisiones que posibiliten su mejoramiento"* y agrega que *"la evaluación de los aprendizajes se concibe como un único proceso con dos funciones: la que responde a la necesidad de comprensión de las situaciones pedagógicas para intervenir sobre ellas y la que responde a la necesidad de constatar los aprendizajes realizados por los alumnos, en determinados momentos de su itinerario educativo, para sustentar el otorgamiento de las certificaciones correspondientes"* señalando que el acuerdo hace referencia a las cuestiones relacionadas con la segunda función.

La **acreditación** a su vez es definida como *"el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado"*. El acuerdo indica que *"para el caso de los TTP, consiste en la especificación de las "capacidades profesionales" que corresponden a cada módulo"*.

La **calificación** es definida como *"...la equivalencia entre un cierto nivel de logro de aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención"* y la promoción como *"...el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos"*.

En este marco se establece que la calificación *"debe reflejar el nivel de logro alcanzado por un alumno en un determinado momento del proceso de aprendizaje"*. Esto supone considerar que *"debe ser la resultante de una lectura interpretativa de los logros alcanzados por el alumno durante el período evaluado y no el producto de una operatoria cuantitativa consistente en sumar y promediar calificaciones parciales"*. Como consecuencia de esta definición *"las calificaciones obtenidas en las primeras etapas del año no tendrán un peso definitorio en la calificación final. Constituirán un elemento de juicio más, que deberá ser ponderado junto con todas las evidencias recogidas durante el resto del proceso"*.

El acuerdo marco A-22 además se expide en relación con la necesidad de establecer instancias complementarias de carácter compensatorio con el objeto de garantizarle a los alumnos *"las oportunidades necesarias para el logro de los aprendizajes previstos"* considerando especialmente el respeto por la diversidad cultural y la compensación de las desigualdades iniciales. Además, señala la necesidad de asegurar el nivel de exigencia con el objeto de mantener la calidad de logros.

Además se propician instancias institucionales en las que los docentes compartan la responsabilidad de los procesos de evaluación, la atención a los contenidos actitudinales (aunque *"no pueden ser considerados en sí mismos como parámetros para las decisiones de acreditación y promoción, dado el carácter altamente inferencial y subjetivo de los procesos evaluativos que los involucran"*).

Por otro lado, para la acreditación de espacios curriculares y módulos de TTP y *"a los fines de la compatibilidad en todo el país y la comparabilidad internacional, se establece un parámetro federal para la calificación a efectos de la acreditación de los distintos espacios curriculares. Dicho parámetro federal es la escala 1-10. Cada categoría de esta escala representa, en forma progresiva, diferente nivel de logro"*. De todos modos, esto no obstaculiza la utilización de escalas con categorías conceptuales mientras se las haga equivaler al parámetro federal.

En relación con **la construcción de la calificación** se sostiene que la misma es *"el proceso por el cual las evidencias obtenidas se expresan en una apreciación única que se traduce en una categoría de la escala utilizada"* y debe reflejar la totalidad del proceso de aprendizaje y los logros alcanzados. Por eso, la calificación final no debería construirse *"operando cuantitativamente con calificaciones parciales"*.

El acuerdo señala que *"las decisiones de promoción se tomarán sobre la base de la acreditación de espacios curriculares y del cumplimiento de los requisitos de asistencia"* que establezca cada jurisdicción.

A partir de la resolución cada Provincia y la Ciudad de Buenos Aires pudo definir las pautas de promoción de los alumnos de EGB y Educación Polimodal, respetando los siguientes criterios:

- La decisión de no promover a un alumno de EGB o de Educación Polimodal, se tomará a partir de la información aportada por el equipo docente responsable de su proceso de aprendizaje y luego de instrumentadas todas las acciones complementarias establecidas.
- En EGB1 y 2 la decisión de promover a un alumno se tomará considerando en forma global el nivel de aprendizaje alcanzado, cuando se evalúe con fundamentos que dichos aprendizajes son suficientes para garantizar una adecuada continuidad de la escolaridad.
- En EGB3 y Polimodal no promoverán al curso siguiente los alumnos que tengan pendientes de acreditación más de dos espacios curriculares.
- Para los alumnos de EGB 3 y Educación Polimodal que no fueron promovidos, las instituciones, conforme a sus posibilidades y a la normativa específica que determinen las provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, podrán ofrecer alternativas como las siguientes:
  - cursar los espacios acreditados y no acreditados;
  - cursar sólo los espacios no acreditados;
  - cursar los espacios no acreditados y, en el resto de la jornada escolar, realizar un proyecto de trabajo especial asignado por la institución;
  - Cualquiera de estas opciones requerirá un compromiso del alumno, avalado por los padres.
- En el caso de que se opte porque cursen espacios ya acreditados, no podrá exigírseles nuevamente su acreditación pero las actividades que los alumnos realicen en esos espacios o en proyectos de trabajo especiales deberán ser sistemáticamente evaluadas e informadas a las familias como parte del compromiso asumido.
- Cuando los módulos de TTP y/o TAP se incluyen dentro de la estructura curricular de la Educación Polimodal, a los efectos de la promoción funcionan en forma idéntica al resto de los espacios curriculares. Cuando no están incluidos en la estructura curricular de la Educación Polimodal no influyen en la promoción. En ambos casos, la habilitación para el cursado de los módulos de TTP y/o TAP se registrará por los requisitos que se establezcan para cada módulo.

La resolución regula también aspectos tales como la documentación que acredita y registra la situación de cada alumno en estas cuestiones, además de establecer criterios para garantizar la movilidad de los alumnos y para la evaluación de los aprendizajes de alumnos con necesidades educativas especiales

Los mecanismos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los espacios curriculares y módulos que las provincias han definido para la Educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales fijan condiciones particulares que inciden en la forma en que se desarrolla la trayectoria educativa de los alumnos.

Además, los tiempos y formas de la evaluación fijan las condiciones y tiempos de los procesos de enseñanza estructurando de esa manera los aspectos principales del funcionamiento de las escuelas.

## **2. La normativa aprobada por las provincias como marco de la implementación anticipada de la EP y los TTP<sup>13</sup>**

Cada una de las provincias participantes del proyecto construyó a partir de la acción las autoridades locales, tiempos, formas y marcos legales específicos para el desarrollo del proyecto. Los tiempos por lo general están fijados por los acuerdos realizados por cada provincia para la implementación del proyecto, en cambio, en varios aspectos, las formas en que se implementó el proyecto varían de jurisdicción en jurisdicción. Los marcos legales poseen usualmente el rango de Decreto o Resolución Ministerial según la lógica político administrativa propia de cada provincia participante.

### **Catamarca**

La provincia de Catamarca aprobó en noviembre de 2001 los Diseños Curriculares de los trayectos técnicos y los itinerarios formativos correspondientes de Tiempo Libre, Recreación y Turismo, Producción Agropecuaria, Comunicación Multimedial, Salud y Ambiente, Construcciones, Electrónica, Equipos e Instalaciones Electromecánicas Industria de Procesos y Gestión Organizacional. A través de la misma resolución (Res.1578/01) facultó a la Dirección de Educación Polimodal y Regímenes Especiales para aprobar las alternativas de organización curricular correspondientes y organizar las plantas orgánicas funcionales.

### **Entre Ríos**

En diciembre de 2001 aprobó un decreto que regula el funcionamiento de las instituciones de Nivel Polimodal con TTP con orientación agropecuaria. Esta resolución define pautas curriculares, criterios para la asignación de cargos docentes y define las funciones de cada uno de los miembros de las instituciones de este tipo.

### **Formosa**

En Formosa, el Ministerio de Cultura y Educación fue facultado por la Ley de Ministerios provincial N° 1.170 para realizar las adecuaciones necesarias en función de la implementación de la Ley Federal de Educación y en julio de 1998 estableció mediante la resolución 1169 la nueva estructura del sistema educativo provincial que había comenzado a implementarse en 1996. Esa resolución establece que la estructura del sistema esta compuesta por la Educación Inicial, la Educación General Básica, la Educación Polimodal, la Educación Técnico Profesional y la Educación Superior.

La Educación Técnico Profesional es considerada como *"pos obligatoria y optativa a partir de la implementación de trayectos técnicos profesionales que vinculan la educación con el mundo del trabajo"*.

En el marco de la adecuación a las pautas establecidas por la Ley Federal de Educación posteriormente se aprobó la equivalencia de estudios entre el viejo y el nuevo sistema (Res.-MCE-1801).

<sup>13</sup> La normativa disponible para la redacción de este apartado no es la totalidad de la normativa sancionada por las provincias. No hay información disponible aún para la provincia de Santiago del Estero

Si bien la implementación anticipada de la Educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales comenzó en 1999, la misma fue aprobada en forma retroactiva en diciembre de 2000 (Res.-MCE- 2679/00) en forma simultánea con su extensión a un importante número de escuelas de la provincia y la aprobación del Documento Orientador para la implementación curricular y las estructuras curriculares de algunas modalidades de la Educación Polimodal.

En el caso de las escuelas que implementaron EP y TTP durante 1999, 2000 y 2001 la estructura curricular fue aprobada para cada una de ellas en particular. Estas escuelas pertenecen a dos grupos: las cinco *escuelas de referencia* que formaron parte del Proyecto PITE e iniciaron el proyecto en 1999 y las 8 *escuelas de impacto* que procuraron replicar el modelo apoyadas desde la provincia.

En relación con las escuelas que actuaron como centros de referencia, la provincia se propuso que dicha experiencia sirviera para: a) detectar problemas vinculados a la organización y gestión institucional; b) resolver problemas relacionados con la pertinencia y calidad de la oferta curricular; c) reflexionar sobre las características socio productivas del contexto local y/o regional y resignificar los modelos de planificación didáctica y las estrategias pedagógicas asociadas<sup>14</sup>. Cuatro de las escuelas de impacto comenzaron en 2000 y las otras cuatro en 2001. El sistema de monitoreo provincial actúa haciendo seguimiento de todas las escuelas.

Como parte de la implementación se llevaron a cabo durante el año 2000 procesos de consulta a través de reuniones zonales en la que participaron docentes, directivos y miembros de la comunidad para discutir cuestiones relacionadas con la modalidad seleccionada o a seleccionar y la organización curricular de cada una de ellas.

En abril de 2002 se aprobaron las competencias profesionales, perfiles y áreas ocupacionales de la Educación Polimodal y las competencias profesionales, perfiles y áreas ocupacionales de los Trayectos Técnicos Profesionales en Construcciones, Equipos e instalaciones electromecánicas, Industria de Proceso, Salud y Ambiente, Producción Agropecuaria y Gestión Organizacional (Res.-MCE- 686/02). También en abril de 2002 se aprobaron las "Concepciones generales sobre la evaluación, y el Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción para la Educación Polimodal"

### **Jujuy**

En 1999 la provincia de Jujuy aprobó la implementación del nivel Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, con carácter de "experiencia a escala", en el tercer año de cuatro instituciones del nivel Medio aprobándose las estructuras curriculares correspondientes. Se dispuso además que se consideraran como orientadores en materia curricular la "Propuesta de programas indicativos para los espacios curriculares de la Educación Polimodal y los Documentos base de los TTP. Los docentes fueron designados uno por uno en los espacios curriculares correspondientes manteniendo su situación de revista pero las designaciones se realizaron en forma interina (Res.-MEyC- 1763/99).

En 2000 la experiencia se extendió a los años siguientes. Mediante la resolución 541/00 el Ministerio de Educación y Cultura aprobó las estructuras curriculares correspondientes y los criterios para la asignación de docentes. Además se definió el criterio para la selección de coordinadores y la vigencia del Régimen de Asistencia, Evaluación, Calificación y Promoción existente para la Educación Polimodal hasta la aprobación de un nuevo régimen. En términos generales esta resolución es una renovación de los términos de la resolución 1763/99

En 2002 se avanzó en la ampliación de la implementación de la educación Polimodal siguiendo los mismos parámetros pero cambiando la denominación de los establecimientos que habían implementado el POLIMODAL por el nombre de "Colegio Polimodal".

<sup>14</sup> "Proceso de implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnicos profesionales en la provincia de Formosa". Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Educación Media- Polimodal, s/f.

### **La Pampa**

La provincia de la Pampa aprobó la implementación anticipada de Polimodal y TTP a principios de 1999 (Res. -MCyE- No 32/99) en las tres escuelas que formaron parte del proyecto.

Posteriormente a través de la Resolución 860/01 se aprobaron los lineamientos generales para la organización de los Trayectos Técnicos Profesionales adoptando definiciones sobre las condiciones de ingreso, la duración, la secuenciación de los módulos, los criterios de evaluación, calificación y promoción, la certificación y acreditación de títulos y la designación de personal docente y sus funciones. Esta resolución de evidente carácter "marco" para el conjunto del nivel.

En 2002 se aprobaron los criterios de evaluación para Polimodal y TTP mediante las resoluciones 50/02 y 154/02 (CONSEGUIR) y en octubre de ese año se aprobaron los perfiles docentes para los trayectos técnicos profesionales

### **Misiones**

En Septiembre de 1997 el Consejo General de Educación de la provincia de Misiones designó a la coordinadora del Programa de Transformación de la Educación Técnico-Profesional vinculando su desarrollo al del PRODYMES y dando origen a las comisiones técnicas y los mecanismos de vinculación que enmarcarían el desarrollo del programa.

En abril de 1998, en el marco de la regionalización del sistema educativo provincial, se avanzó en la determinación de las instituciones que actuarían como Centros de Referencia de la experiencia y en la conformación de los equipos PITE.

En marzo de 1999 se aprobó la implementación de las experiencias PITE en las cuatro escuelas que formaron parte del programa. Para el desarrollo de la experiencia la resolución dotó a las instituciones de "autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica" que debería concretarse mediante los proyectos educativos y curriculares y las normas de funcionamiento (Res. -CGE- N° 433). La resolución señalaba que los establecimientos redactarían sus proyectos de acuerdo a las pautas fijadas por la jurisdicción y los lineamientos del Proyecto PITE. Además las supervisiones zonales y la Dirección de Enseñanza Polimodal deberían promover y fortalecer a los establecimientos participantes del proyecto para que difundieran sus proyectos. La resolución también garantizó a los docentes la estabilidad en sus cargos previendo su reubicación en la misma institución. Además, esta resolución procuró garantizar en los fines de semana, los recesos escolares y los días feriados, la continuidad de las actividades productivas en las escuelas agropecuarias.

En marzo de 2000 la experiencia se amplió a otras 3 escuelas y en junio el CGE aprobó los lineamientos curriculares de la Educación Polimodal y dispuso propiciar la construcción del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional en los establecimientos correspondientes.

En octubre de 2000 el Consejo General de Educación autorizó a los directores de los establecimientos educativos de la provincia a reasignar las tareas del personal docente designado por cargo "responsabilizándolos del desarrollo de espacios curriculares y otras funciones, siempre que sus perfiles profesionales puedan dar repuestas satisfactorias a los requerimientos del mismo". Las reasignaciones debían ser realizadas considerando el perfil profesional, la situación de revista y la antigüedad en el cargo, en ese orden. Dentro de esta situación se encuadró a los Maestros de Educación para el Trabajo (MET).

En abril de 2001 se aprobó la implementación curricular "gradual y progresiva" del Nivel Polimodal, los Itinerarios Formativos y los Trayectos Técnicos Profesionales. Además se dispuso reestructurar las plantas orgánico-funcionales de acuerdo con las propuestas curriculares formuladas por cada una de las escuelas.

En junio de 2002 se aprobó el Régimen de Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación del nivel Polimodal, los Trayectos Técnicos Profesionales y los Trayectos Artísticos Profesionales otorgándole una vigencia de tres años.

### **San Juan**

La Ley General de Educación de la provincia de San Juan define en su art.3 referente a los fines del sistema educativo que entre los mismos están *"capacitar los recursos humanos requeridos para el desarrollo integral de la nación"* y *"preparar laboral, técnica y profesionalmente a la persona de forma tal que la habilite para su inserción idónea en función del desarrollo provincial"*.

Además en el art.15 se define a los TTP como *"una oferta de formación paralela o posterior al nivel Polimodal"*. Este nivel tiene entre sus funciones *"profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, artística, científica y técnica"* y *"desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y el trabajo"*.

En relación con la implementación de la Educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales la provincia creó en 1998 una Comisión Provincial de TTP encargada de organizar los procesos de análisis, difusión y consulta de la documentación de los trayectos, y la creación de espacios de intercambio con el Ministerio de la producción, la Subsecretaría de Trabajo y otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La comisión sería coordinada por el director de EGB3 y Polimodal de la provincia y sus miembros trabajarían ad-honorem (Res. -ME-16/98).

Ese mismo año se aprobó la implementación anticipada de la Educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales (Res. -ME- 1326/98) a partir del acuerdo con el INET y se previeron las partidas para solventar el funcionamiento de los equipos PITE (Res -ME- 1982/98) a partir de fondos disponibles de horas vacantes.

En 1999 se puso en marcha el proyecto aprobándose los diseños curriculares (Res. -ME-134/99), las estructuras curriculares básicas (Res. -ME- 3213/99), las escuelas participantes y la conformación de los equipos PITE (Res. -ME- 1477/98, 223/99 y 1552/98), pautas para la reasignación de funciones docentes y acceso a nuevos cargos (Res.-ME- 1205/99), pautas de calificación, evaluación, acreditación, promoción y asistencia (Res. -ME- 1075/99) y criterios para la conformación de los equipos de *"profesores simultáneos o profesores paralelos o pareja pedagógica"* definiéndose las condiciones de su trabajo en cada escuela (Res.-ME- 551/99, 576/99 y 487/99).

En octubre de 1999 se dispuso la generalización de la implementación de la EP y los TTP al conjunto del sistema educativo sanjuanino (Res. -ME- 2351/99) a la vez que se realizaban algunas correcciones en las estructuras curriculares correspondientes a las articulaciones de modalidades de EP de Bienes y Servicios con los TTP en Construcciones y Electrónica industrial (3086/99).

Posteriormente la provincia avanzó en la elaboración de TTP pensados específicamente a partir de cuestiones relacionadas con la realidad provincial como el de Hidráulica (Res. -ME-503/00 y 132/02), minería (Res. -ME- 686/00 y 646/02), Energía (Res. -ME- 855/00) y automotores (Res. -ME- 132/02).

En 2002 se aprobó la implementación a partir de ese año del último año del Polimodal y los TTP en forma generalizada (Res. -ME- 092/02), así como también la iniciación del 4to. año para obtener el título de Maestro Mayor de Obras. También se llevaron a cabo modificaciones menores en la estructura curricular del nivel Polimodal (Res. -ME- 091/02) y se realizó una reestructuración en la definición de las competencias de los títulos para los distintos tramos de la educación de tipo secundario (Res.-ME- 202/02 y 203/02 y 414/02).

### **San Luis**

La provincia de San Luis aprobó los criterios de composición de la estructura curricular del Nivel Polimodal octubre de 1999 (Dec. N° 3650/99). Este Decreto estableció que la carga horaria del nivel debía ser de 2700 horas reloj como mínimo para los tres años correspondientes, ajustando se así a las pautas establecidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

En diciembre de ese mismo año se determinó la implementación masiva del Polimodal a partir de 2000 y en el caso de los Trayectos Técnicos Profesionales se especificó que los mismos se implementarían "a término" con una evaluación a los cinco años para evaluar su continuidad (Dec. No.307/99). Para cada una de las más de 50 escuelas comprendidas se determinó mediante el Decreto la modalidad de Polimodal a implementar y el Trayecto Técnico Profesional con el que se articularía.

En vistas de la necesidad de la implementación masiva, en enero de 2000 se sancionó la normativa sobre "Reglas de la composición de cargos docentes" (Res. -MCE- No. 009/00) y los "Criterios para la reubicación de profesores secundarios en cargos" (Res. -MCE- No. 010/00). Posteriormente, la resolución 18/00 del Ministerio de Cultura y Educación de San Luis aprobó la reglamentación de la estructura curricular de la Educación Polimodal.

En marzo de 2000 a partir del Decreto 649 se estableció la implementación de 1° y 2° año del Polimodal a partir de ese ciclo lectivo y del 3° año a partir de 2001. El Decreto establece las condiciones para acceder a los cargos en consonancia con la normativa previamente aprobada y se establece que aquellos docentes que no queden con espacios curriculares o módulos a cargo cumplirán tareas específicas de apoyo al proyecto educativo institucional teniendo prioridad para las siguientes reubicaciones a efectuarse.

Posteriormente a través de la resolución Ministerial No.26/01 y ya con la implementación en marcha se definieron las responsabilidades de los directivos de las instituciones en la organización de cada uno de los aspectos destinados a cumplir con el proyecto educativo institucional. En esto se incluyeron las asignaciones de tareas a los docentes y la determinación de adaptaciones en la estructura curricular respetando las reglas de composición ya señaladas. Las escuelas deberían informar con 45 días corridos de anticipación al Ministerio provincial y si este no realizara ninguna objeción a las modificaciones planteadas en esos días las escuelas quedarían automáticamente autorizadas a implementarlas.

Además, mediante la resolución ministerial N° 27 se homologaron los títulos técnicos y los criterios de acreditación y en octubre de 2001 mediante la Resolución Ministerial N° 185 se aprobó la reglamentación sobre certificados de cada uno de los niveles de la educación secundaria.

#### **Santa Fe**

En abril de 2001 mediante la Resolución Ministerial N° 300/01 la provincia aprobó el Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de alumnos que cursan la Educación Polimodal y los TTP.

### **3. Una mirada comparativa**

La normativa incorporada al análisis hasta el momento revela la existencia de áreas sobre las cuales las jurisdicciones establecen regulaciones y otras que aparecen como espacios no regulados explícitamente.

Las formas en que las provincias regulan el funcionamiento de sus respectivos sistemas es diferente no sólo en su contenido sustantivo sino también en lo referente a la estructura de la normativa. Algunas provincias optan por un número reducido de resoluciones o decretos, generalmente con una norma que comprende un conjunto amplio de temas (por ejemplo la Resolución 1763/99 de Jujuy o el Decreto 860/01 de la Pampa) y fija el marco general de la política

de implementación, mientras que otras jurisdicciones van sancionando normativa a medida que transcurre el proyecto y en ocasiones sobre cuestiones muy puntuales.

**Cuadro N° 1.**  
**Normativa sancionada por las provincias con incidencia sobre el Proyecto PITE**  
**según aspectos seleccionados.**

	Curriculum	Trabajo docente	Promoción y Evaluación	Otros
<b>San Juan</b>	134/99 091/02 646/02 1058/01 3086/99 3213/99 651/02	1205/99 2351/99 092/02 576/99 551/99 487/99 1982/98 202- 203/02	1075/99	16/98 (Comisión prov. de TTP) 1326/99 (Implementación y títulos) 223/99-855/00 (Implementación y selección de escuelas) 1477/98-1552/98 (Conformación de equipos PITE en diversas escuelas) 503/00 – 686/00- 2460/99 (Implementación en ciertas escuelas)
<b>Formosa</b>	2679/00 686/02 comp.prof.d e poli y ttp			1169/98 (Reestructuración del sistema provincial) 4901/98 (equivalencias grados/años)
<b>Misiones</b>	2928/99 109/00 790/00 Borrador sobre OCC	792/00 920/01	1487/02 791/00?	1458/99 (certificados/títulos) 081/98-642-00 (sobre imp. en ciertas escuelas) 1386/98 (sobre conformación de equipo provincial) 433/99 (Sobre TTP) 2737/97 (Sobre implementación y vinculo con Prodymes - equipos técnicos)
<b>La Pampa</b>	860/01 1098/01 1114/02	860/01 1699/02	860/01 154/02	32/99 (sobre implementación) 325/02 (sobre TTP) 824 (sobre itinerarios en las escuelas)
<b>Entre Ríos</b>	2460/01	2460/01		1460/01 (entre otros aspectos para las modalidades agropecuarias presenta una definición de roles de los actores de la institución)
<b>Jujuy</b>	1763/99 224/02 541/00	1763/99 224/02 541/00	1763/99 541/00 224/02 Borrador	1763/99- 224/02 sobre implementación 541/00 sobre imp. 3034/01 sobre Polimodal
<b>Santa Fe</b>			0300/01	
<b>San Luis</b>	3650/99 018/00	009/00 010/00 649/00 026/01	027/01 185/01	307/99 sobre implementación 026/01 sobre autonomía de las instituciones
<b>Catamarca</b>	1578/01			

### **Las definiciones curriculares provinciales**

El conjunto de definiciones curriculares adoptadas por las provincias para viabilizar la puesta en marcha del proyecto es complejo dada la diversidad de modalidades y trayectos, aun pese al reducido número de escuelas involucradas. El análisis se centrará en tres aspectos que aparecen como relevantes: a) la articulación EP-TTP, b) la carga horaria y c) la estructura de los módulos.

En el caso de la articulación EP-TTP resulta necesario indagar acerca de cuales fueron las opciones de articulación elegidas ya que las mismas configuran en el recorrido formativo que realmente llevan a cabo los estudiantes en los establecimientos involucrados.

**Cuadro N° 2.**

**Articulaciones de modalidad de Educación Polimodal y Trayecto Técnico Profesional por provincia y por escuela**

Provincia	Esc	Polimodal	TTP
Catamarca (7)	1	Producción de Bienes y servicios.	Producción Agropecuaria
	2	Economía y gestión de las Organizaciones	Gestión Organizacional
	3	Producción de Bienes y Servicios	Construcciones
	4	Humanidades y Ciencias sociales Gestión de las organizaciones Ciencias naturales	Tiempo Libre, Recreación y Turismo
Entre Ríos (7)	1	Gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional e Informática Personal y Profesional
	2	Gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional e Informática Personal y Profesional
	3	Ciencias Naturales (15)	Producción Agropecuaria
	4	Ciencias Naturales (Federal)	Producción Agropecuaria
	5	Ciencias Naturales (Conquistadores)	Producción Agropecuaria
	6	Ciencias Naturales(52)	Producción Agropecuaria
	7	Prod bienes y servicios Concordia	Producción Agropecuaria
	8	Prod de bienes y servicios Colon	Producción Agropecuaria
	9	Producción de bienes y servicios	Equipos e Instalaciones Electromecánicas
	10	Prod de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
Formosa (6)	1	Producción de bienes y servicios	Construcciones
	2	Producción de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
	3	Ciencias naturales Producción de bienes y servicios	Salud y Ambiente e Industria de Procesos
	4	Producción de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
	5	Producción de bienes y servicios	Equipos e Instalaciones Electromecánicas
Jujuy (2)	1	Producción de bienes y servicios	Equipos e Instalaciones Electromecánicas
	2	Humanidades y Ciencias Sociales	Tiempo Libre, Recreación y Turismo
	3	Economía y gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional
	4	Producción de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
La Pampa (3)	1	Producción de bienes y servicios	Industria de Procesos
	2	Economía y gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional
	3	Producción de bienes y servicios	Construcciones
Misiones (5)	1	Producción de Bienes y Servicios	Industria de Procesos
	2	Economía y gestión de las organizaciones	Tiempo Libre, Recreación y Turismo
	3	Producción de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
	4	Producción de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
San Juan (1)	1	Producción de bienes y servicios	Electrónica
	2	Economía y Gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional
	3	Economía y Gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional
	4	Producción de bienes y servicios	Construcciones
	5	Producción de bienes y servicios	Producción Agropecuaria
San Luis (4)	1	Producción de Bienes y Servicios	Electrónica
	2	Producción de Bienes y Servicios	Comunicación Multimedial
	3	Producción de Bienes y Servicios	Producción Agropecuaria
	4	Producción de bienes y Servicios	Producción Agropecuaria Equipos e instalaciones electromecánicas
Santa Fé (7)	1	Gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional
	2	Gestión de las organizaciones	Gestión Organizacional
	3	Ciencias Naturales	Producción Agropecuaria
	4	Producción de bienes y servicios	Equipos e Instalaciones Electromecánicas
Sant. Del Estero (7)	1	Humanidades y Ciencias sociales	Informática Personal y Profesional
	2	Prod de bienes y servicios	Producción Agropecuaria

	3	Producción de bienes y servicios	Equipos e Instalaciones Electromecánicas
--	---	----------------------------------	--

(1) Según Res. 134/99, (2) según Res. 1763/99 y 541/00, (3) según Res. 32/99, (4) según Res. 307/99, (5) según Res. 433/99, (6) según Res. 2679/00, (7) según información disponible en el INET.

La mayor parte de las decisiones adoptadas vincula a los Trayectos en Gestión Organizacional con la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones de Polimodal en tanto que la modalidad de Producción de Bienes y Servicios es la preferida a la hora de articular los trayectos vinculados a la Producción Industrial y a las Construcciones.

En el caso del Trayecto de Producción Agropecuaria, se eligen en proporciones similares los polimodales de Ciencias Naturales y Producción de Bienes y Servicios. Otro trayecto que muestra modalidades de articulación diferentes es el de Tiempo Libre, Recreación y Turismo que aparece articulado a Humanidades y Ciencias Sociales y Economía y Gestión de las Organizaciones.

La carga horaria y los módulos que conforman cada trayecto varían de provincia en provincia y en ocasiones también de escuela en escuela. Esto parece obedecer a razones diversas: en el caso de la carga horaria la mayor parte de las jurisdicciones parecen haber adoptado mecanismos que, en un contexto de restricciones presupuestarias, privilegiaron la reasignación de funciones a los docentes existentes en las instituciones por sobre el nombramiento de nuevos cargos con excepción, aparentemente, de aquellos como los necesarios para la conformación de parejas pedagógicas entre profesionales y MEP.

En el caso de las diferencias entre escuelas que dictan un mismo trayecto en una misma provincia es evidente la necesidad de adaptación de la jurisdicción a las restricciones existentes. En el caso de las variaciones interprovinciales estas se deben, por un lado, en parte a las diferencias preexistentes en las jurisdicciones respecto de la carga horaria existente en las escuelas antes del inicio del proyecto<sup>15</sup> y, por el otro, a la adopción de soluciones tales como la "modularización" de espacios curriculares del Nivel Polimodal. En el caso de esta segunda opción la carga horaria total del conjunto EP-TTP se hace menor mientras que formalmente los espacios al formar parte de ambas instancias formativas permiten cumplir con los mínimos acordados para las mismas.

Un elemento adicional dificulta la comparación: En uno de los casos las definiciones provinciales brindan solo parámetros generales para la organización curricular pero dejan en mano de las escuelas la toma de decisiones al respecto. Esto hace que desde la normativa resulte muy difícil establecer un panorama claro y con comparaciones precisas acerca de las definiciones adoptadas en materia curricular.

De todos modos resulta evidente la multiplicidad de estrategias presentes: mientras algunas provincias estructuran la normativa curricular con pautas generales para todas las escuelas, otras fijan solo parámetros generales que actúan como guían para las definiciones a adoptar por las escuelas y otras definen las cuestiones curriculares caso por caso. La primera forma de resolución privilegia la búsqueda de criterios homogéneos, mientras que las otras dos, producen importantes niveles de diversidad.

La provincia de San Luis aprobó criterios de composición de la estructura curricular del Nivel Polimodal octubre de 1999 (Dec. N° 3650/99). Este Decreto estableció que la carga horaria del nivel debía ser de 2700 horas reloj como mínimo para los tres años correspondientes, ajustando se así a las pautas establecidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Además estableció que la carga horaria se distribuiría entre espacios comunes a todas las modalidades (entre el 55% y el 60%), espacios propios de cada modalidad (entre el 25% y el 30%) y espacios de definición

<sup>15</sup> Esta es una dificultad que condicionó los procesos de reforma de los 90. Los estudios llevados a cabo sobre la implementación del Tercer Ciclo de la EGB muestran la preeminencia de soluciones que implican básicamente una redistribución de los recursos existentes.

institucional (entre el 15% y el 20%). Los espacios curriculares pueden tener duración anual o cuatrimestral pero en el caso de los anuales la carga horaria no puede ser menor a 72 horas reloj.

Dentro de las reglas de composición se prevé que *"los espacios curriculares propios de cada modalidad y los de definición institucional pueden ser reemplazados por módulos de los Trayectos Técnicos Profesionales en un número no mayor a siete, siempre que esta carga horaria no abarque mas de un 25% de la carga horaria total"* (Dec.No.3650/99, art. 6).

Posteriormente, la resolución 18/00 del Ministerio de Cultura y Educación de San Luis aprobó la reglamentación de la estructura curricular de la Educación Polimodal estableciendo que:

A) para las escuelas que dicten solo Polimodal la carga horaria estaría entre 2700 y 2760 horas reloj y dentro de esa carga horaria utilizando los EDI y los espacios optativos se pueden incluir módulos de TTP.

B) Para los colegios con Polimodal y TTP la carga horaria mínima sería de 3245 horas reloj y el máximo variaría según el trayecto pero nunca podría superar las 4100 horas.

C) Los espacios curriculares cuatrimestrales deberían tener una carga horaria no inferior a las 96 horas.

D) Dos espacios curriculares de una misma área de conocimiento no deberían estar en el mismo año a menos que fueran específicos de la modalidad.

La provincia de Jujuy por su parte comenzó la implementación haciendo uso de los borradores de las "Orientaciones Curriculares Jurisdiccionales", los documentos correspondientes al "Seminario federal Cooperativo para la Transformación Curricular- 9ª reunión" y los documentos base de cada trayecto que habían sido aprobados a través de las Resolución 86/98. Con apoyo en estos materiales definió las estructuras curriculares de las escuelas caso por caso. (Res 541/00)

### **La reasignación de cargos docentes**

La reasignación de funciones docentes en el marco de los procesos de reforma llevados a cabo en los 90 fue uno de los principales problemas a resolver para garantizar su viabilidad. En estas definiciones se conjugan problemas tales como los perfiles profesionales que poseen los docentes y los que exigen las nuevas políticas, las restricciones en materia de recursos, los límites que fijan las regulaciones vigentes en torno al trabajo de los docentes, etc..

En el caso del Proyecto PITE, la normativa que regula esta cuestión en algunos casos tiene vigencia sobre el conjunto de establecimientos del nivel y en otros casos es normativa específica para las escuelas participantes. En el caso de la normativa que tiene vigencia sobre el conjunto de establecimientos del nivel ésta se relaciona con la habilitación de títulos para el dictado de diferentes áreas.

En vistas de la necesidad de la implementación masiva, en enero de 2000 la provincia de San Luis aprobó las "Reglas de la composición de cargos docentes" (Res. -MCE- No. 009/00) y los "Criterios para la reubicación de profesores secundarios en cargos" (Res. -MCE- No. 010/00).

Las "Reglas de la composición de cargos docentes" indican que "la educación secundaria (tercer ciclo de la Educación General Básica y Polimodal) se organiza con profesores por cargo" (art.1. inc.a) y que un cargo implica una carga de trabajo semanal de 27 horas reloj. Ocasionalmente, de ser necesario, las designaciones pueden ser por cargos parciales con dedicación hora de 14 horas reloj semanales. Los cargos incluyen tiempo dedicado al trabajo institucional no pudiendo el mismo superar el 15% del tiempo asignado a la totalidad de espacios curriculares y módulos.

Los espacios curriculares a cargo del docente deben ser afines de manera tal de respetar las competencias de cada docente pero pueden variar al cambiar el ciclo lectivo manteniéndose dentro del campo específico.

A los fines de la distribución de espacios curriculares, aquellos que no queden comprendidos en ninguno de los cargos de la institución se repartirían entre los docentes con cargos parciales (hasta totalizar un máximo de 27 horas reloj, caso en el cual se convertirían en un cargo total). Los EDI, por el contrario solo pueden ofrecerse por hora y a término.

En los "Criterios para la reubicación de profesores secundarios en cargos" se estableció que para el procedimiento de reubicación de docentes se tomaría en cuenta a la totalidad de los docentes titulares e interinos y se otorgaría prioridad a los docentes con mayor cantidad de horas (entre 31 y 40 horas) y de ahí en mas las preferencias se ordenan según decrece la cantidad de horas de los docentes, la cantidad de horas suplentes y la antigüedad. Esto guarda correspondencia con el objetivo de concentrar las horas de los docentes del nivel a partir de la política de transformación de las horas cátedra en cargos que supone además que en ningún caso la carga horaria máxima pueda ser de mas de 27 horas reloj. También se determinó que en los casos de incremento de secciones o espacios curriculares se daría prioridad a los docentes de la institución.

Además la resolución estableció que los directivos deberían considerar especialmente el perfil de los docentes a partir de la pertinencia del título que poseen, el nivel por el que fue expedido (teniendo prioridad los títulos de nivel superior universitario o terciario) y la experiencia docente en el dictado de los contenidos específicos.

San Juan, a través de la Res ME 1205/99 estableció que para las experiencias anticipadas de Educación Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales la inscripción de docentes para interinatos y suplencias se llevaría a cabo en los mismos establecimientos respetando la normativa vigente. Dicha normativa, en términos generales privilegia los mecanismos de acceso al cargo en función del puntaje y la Res.1205 establece las pautas a seguir en cada una de las instancias para garantizar el desarrollo de cada uno de los procedimientos. El ofrecimiento de los espacios curriculares de Polimodal o los módulos de TTP se llevaría a cabo en las instituciones tomando en consideración los órdenes de mérito elaborados.

Posteriormente la resolución 2351/99 que generalizo la implementación de este tramo del sistema educativo estableció criterios generales de reasignación de funciones docentes que procuraron garantizar la continuidad laboral de los docentes. Para los módulos de TTP se procuró que las cargas horarias de los maestros de Enseñanza Practica fueran de 16 horas cátedra salvo los que tienen dedicación total (especialmente en el caso de escuelas agrarias) que conformaron módulos de 32 horas cátedra.

Jujuy determinó que para la cobertura de cargos en el Nivel Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales se tomaría en consideración una tabla de pertinencia de títulos (Res. -MCyE-541/00, Anexo III). Dicha tabla establece que títulos son considerados "docente", "habilitante" o "supletorio" para cada uno de los espacios curriculares o módulos. En el caso del nivel Polimodal se determinó que se seguirían las pautas tradicionales de reubicación de docentes titulares, asignación de cargos interinos según orden de mérito, inscripción en las instituciones para los espacios curriculares nuevos para la posterior confección de ordenes de mérito por parte de la Junta de Clasificación, etc. Para el caso de los TTP, se privilegiaría a los docentes titulares o en vías de titularización, y luego los inscriptos en orden de mérito. Pero si no fuese posible cubrir todos los módulos las instituciones podrían proponer docentes dando cuenta de los antecedentes que los habilitarían para el desempeño.

Para la realización de estas operaciones se facultó al Area de Recursos Humanos del Ministerio provincial. Además se definió que las instituciones involucradas no estarían afectadas por las decisiones vinculadas a movimientos o traslados de horas cátedra durante el tiempo que durara la experiencia salvo expreso pedido de los docentes involucrados.

Por otro lado se aprobaron los criterios para designar coordinadores de Polimodal y TTP por el lapso de dos años con una carga horaria de 12 horas. Los docentes en cargo de coordinación podrían pedir licencia en los casos en los que se requiriera. Serían elegidos por sus pares.

El perfil definido para los coordinadores suponía la posesión de título docente o habilitante, dos años como mínimo de experiencia en el nivel medio y preferentemente en la institución, experiencia certificable en cargos de jefatura de área o coordinación, y concepto profesional no inferior a "bueno". Además debía, preferentemente ser parte del equipo que participó en la construcción del Proyecto PITE.

La normativa definió, cuidadosamente las funciones de cada uno de los coordinadores. Además de las tareas de coordinación con su par en el caso del coordinador de TTP se destacan funciones tales como planificar, supervisar y evaluar el desarrollo del TTP, fomentar el trabajo en equipo, garantizar la "unidad académica" del TTP, establecer vínculos interinstitucionales, generar estrategias de vínculos con el entorno socioproductivo, elaborar planes de pasantías, etc.

### **La normativa sobre evaluación, calificación, acreditación y promoción**

La normativa relacionada con estos aspectos sigue, en términos generales. Los lineamientos fijados por la resolución del CFCyE que dió aprobación al Acuerdo Marco A-22.

**Cuadro N° 3**  
**Contenido de la normativa sobre evaluación, calificación, acreditación y promoción**  
**con incidencia en el Proyecto PITE según aspectos seleccionados**

	Periodicidad	Escala / Nivel de aprobación	Modalidad de comunic.	Promoción	Observaciones
Santa Fe	Polimodal: Trimestral /Espacios articulados: trimestral o cuatrimest / TTP: según Org. Curricular. Los módulos semestrales deben tener al menos 1 instancia intermedia y los anuales al menos 2.	Númerica / 7	Mediante libretas separadas	EP: se puede continuar cursando con hasta 2 previas. No se puede continuar TTP si no se aprobó el año correspond. de EP. Tampoco se puede adeudar un módulo más de un año. Los módulos adeudados se pueden recurrar o rendir en mesa de examen.	
San Juan Res1075/99	Cuatrimstral con al menos una información orientadora intermedia	Númerica / 7 para EP. Acreditado/ No acreditado para TTP	Se comunica en una misma libreta.	EP: se puede continuar cursando adeudando hasta 2 Espacios curriculares y un modulo de TTP.	La Res.1075/99 incluye un extenso prólogo de fundamentos y definiciones
Misiones Res.1487	Trimestral para EP. Módulos pueden ser cuatrim. o anuales con uno o dos notas intermedias.	Númerica / 6 (en el 3er. Trimestre 6 mínimo)	No especifica	Los módulos articulados a la ECB de EP se contabilizan como espacios a los fines de promoción, sino NO. Se pueden adeudar hasta 2 espacios.	El régimen de evaluación... aprobado por res.1487 tiene una validez de 3 años
Jujuy Documento	Trimestral (E.C. y Módulos).	Númerica / 6.	No especifica	Se promueve con hasta 2 espacios curriculares y/o	Establece el uso del

borrador*	Además se entrega al alumno una apreciación conceptual del Consejo de Curso			módulos	R.O.E.
La Pampa Res.860/01 Solo para agrotécnicos.				Los módulos articulados se rigen por el régimen de evaluación de EP. Los de TTP por el régimen específico para TTP.	
Formosa 687/02 983/02	EP. Cuatrimestral. Informes conceptuales intermedios	Númerica / 6	No especifica	Se promueve con hasta dos EC adeudados.	
Catamarca					
San Luis Res 27/01		Para TTP conceptual: acredita sobres., disting. o satisfac.		Los módulos articulados se evalúan con criterios de TTP. Los módulos artic. se consideran para la promoción de Polimodal, es decir pueden ser "previas"	La Res. 27/01 posee una explicación minuciosa de los conceptos con los que está construida

\* En Jujuy durante la implementación se mantuvo vigente en forma provisoria (Res.-MCyE- 541/00) el "Régimen de asistencia, evaluación calificación y promoción" previamente vigente para la Educación Polimodal. En este análisis se pone en consideración el borrador del nuevo régimen ya que le mismo se elaboró estando en vigencia las orientaciones dadas por el CFCyE.

La normativa sancionada por las provincias establece "períodos" en el ciclo escolar anual de tres o cuatro meses. Mientras en algunas jurisdicciones los períodos son los mismos para la Educación Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales en otras no necesariamente es así.

Los módulos de los Trayectos están entonces organizados de manera trimestral, cuatrimestral, semestral o anual y solo en los dos primeros casos hay concordancias con los períodos de evaluación de los espacios curriculares del Polimodal por eso en algunas jurisdicciones las calificaciones de TTP se entregan en conjunto con las de EP y en otras se entregan por separado.

En la mayor parte de las jurisdicciones se establecen diferencias entre las formas de evaluar y calificar los espacios curriculares de EP y los módulos de TTP (salvo en el borrador de Jujuy). Por lo general las calificaciones de EP se expresan en una escala numérica en la que 6 o 7 representan la aprobación de los contenidos considerados indispensables. En el caso de los TTP las escalas son numéricas o conceptuales (acredita/no acredita o acredita en forma sobresaliente, distinguida o satisfactoria) según la jurisdicción. En cambio en el caso de los módulos de TTP que se incorporan a la oferta de EP se observan criterios diferentes: La Pampa los incorpora a los criterios de evaluación y calificación de la EP mientras que Misiones lo hace sobre la base de los criterios definidos para los TTP.

Las diferencias más relevantes, en todo caso, son las que tienen que ver con los criterios de promoción: algunas jurisdicciones "atan" el cursado de los TTP al de EP en forma explícita (por ejemplo en Santa Fe hay que promocionar EP para poder seguir cursando el año siguiente de TTP) otras arman criterios que ponen ambas instancias en pie de igualdad (en Jujuy se puede adeudar hasta 2 espacios curriculares o módulos) y otras optan por esquemas intermedios que dan preeminencia a la EP<sup>16</sup>. En cualquier caso lo que interesa es observar como los diferentes criterios de promoción jerarquizan una instancia formativa sobre otra o no.

<sup>16</sup> Cabe recordar que el Acuerdo Marco A-12 del CFCyE señala que "la condición exigida para poder incorporarse a un trayecto técnico profesional es haber completado la escolaridad obligatoria y estar cursando o haber egresado de la Educación Polimodal en cualquiera de sus modalidades".

Por otro lado, la existencia de criterios muy diferentes para definir las condiciones de promoción hacen incomparables los datos de promoción y repitencia ya que ambos indicadores se ven afectados por esas definiciones.

***Las relaciones del sistema educativo con el mundo productivo. ¿Un espacio carente de regulaciones específicas?***

En el caso del Proyecto PITE un cuarto aspecto que interesa, es la realización de acuerdos con el mundo productivo para el desarrollo de pasantías y prácticas en ámbitos laborales con objetivos formativos, dada la relevancia otorgada a la cuestión en la formulación del proyecto.

El tema de las articulaciones con el mundo productivo fue históricamente prioridad de las escuelas comerciales y técnicas y comenzó a replantearse a fines de los 80 en algunas de las reformas que se llevaron a cabo en las provincias.

La década del 80, fue pródiga en experiencias provinciales de reforma de la educación y la mayor parte de los diseños curriculares provinciales comenzaron a plantear la necesidad de acercar la educación secundaria al medio productivo local (Dussel, 1994). En algunos casos se incorporó la enseñanza de cuestiones relacionadas con la tecnología, en otros casos, se hizo hincapié en la necesidad de realización de pasantías en el mundo productivo como instancia de aprendizaje (Dussel, 1994; Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001). En ocasiones estas iniciativas implicaron reformulaciones completas de la estructura del ciclo superior de la escuela secundaria y, en algunos casos, se incorporaron también en el ciclo básico (Dussel, 1994).

El acuerdo marco A-12 estableció que *"dentro del marco de la política de formación técnico profesional de las autoridades educativas provinciales y del GCBA, la gestión y conducción institucional de los TTP dispondrá de un margen de autonomía suficiente para:*

- *Desarrollar acuerdos y proyectos con otras instituciones educativas, empresarias, organismos gubernamentales y no gubernamentales.*
- *Celebrar convenios y establecer mecanismos de vinculación con sectores representativos de la producción y los servicios.*
- *Responder con rapidez y flexibilidad a requerimientos de los sectores productivos afines con los objetivos y perfil de la institución"*

Pese a las experiencias preexistentes y las definiciones del CFCyE, el tema resulta complejo ya que no existe dentro de la normativa remitida por las provincias como un aspecto que haya sido regulado. Ni en relación con los mecanismos de promoción de estos acuerdos, ni en relación con el establecimiento de normativa específica para el establecimiento de marcos que faciliten el desarrollo de proyectos.

En el trabajo de campo, las referencias de algunos directivos y docentes, señalan las dificultades para realizar acuerdos con el mundo productivo debido, por ejemplo, a la falta de "modelos de contrato" y especialmente a la inexistencia de reglamentación clara sobre los seguros para los alumnos que den cobertura a directivos y docentes fijando reglas adecuadas en materia de responsabilidad civil, y establezcan adecuadamente las responsabilidades en relación con el pago de los mismos.

Los alumnos en ocasiones tienen que trasladarse para el desarrollo de las pasantías u operan con herramientas y objetos potencialmente peligrosos. La inexistencia de estas regulaciones obstaculiza el despliegue de las iniciativas de relaciones con el mundo productivo.

Por otro lado, no parecen existir en las provincias organismos especiales destinados a la búsqueda de las articulaciones entre sistema educativo y mundo productivo. La articulación de las iniciativas provinciales

parece descansar en la mayor parte de los casos en las definiciones nacionales siendo los procesos de mediación local muy secundarios. En ambos casos, la inexistencia de regulaciones específicas obtura el pleno despliegue de las iniciativas.

## Síntesis

De lo expuesto cabe destacar algunas cuestiones relacionadas con los problemas que trae aparejados la implementación de las políticas pública:

- *En la mayor parte de las jurisdicciones, las definiciones normativas de las provincias en los aspectos considerados son aprobadas con posterioridad al inicio de las experiencias.* Esto implica, entre otras cosas, que las escuelas se mueven en el marco de formas de regulación (o ausencia de regulación) que generan incertidumbre para el desarrollo de muchas de las tareas cotidianas.
- *Las formas en que se resolvieron las cuestiones relacionadas con la definición de la estructura curricular son variables.* Algunas provincias optaron por modelos de regulación centralizados y relativamente homogéneos mientras otras lo hicieron de manera heterogénea. En algún caso, incluso se optó por un modelo "descentralizado" en el que las escuelas toman decisiones sobre la base de ciertas "reglas de composición".
- *En relación con la designación de docentes se tendió a preservar las fuentes de trabajo.* De todos modos muchos docentes, dada la creación de nuevos espacios y módulos se vieron en la necesidad de adaptarse a esos cambios.
- *Las resoluciones relacionadas con las definiciones curriculares y la reasignación de funciones docentes parecen mostrar una alta interdependencia en algunas jurisdicciones* dado que los perfiles docentes disponibles en las escuelas (considerando especialmente el objetivo de no poner en riesgo el trabajo de los docentes). Es decir, la estructura curricular parece "adaptarse" a las características previas de la escuela y su personal.
- *Además de tener dificultades para proveer los cargos de coordinación de EP y/o TTP, las provincias no parecen haber avanzado, salvo excepciones, en la definición del perfil de esos roles*
- *La normativa sobre evaluación, calificación, acreditación y promoción es, por lo general, el último de los aspectos que se resuelve,* en algunos casos se extiende la vigencia de la normativa preexistente. En este caso, cabe preguntarse en qué medida esto dificulta la instalación de algunos de los aspectos en los que el proyecto pretendía innovar, como por ejemplo la "evaluación por evidencias", concepto asociado al de formación basada en competencias.
- *En el caso de la normativa sobre evaluación, además, la diversidad de criterios en relación con la calificación obtura la posibilidad de interpretar adecuadamente los indicadores cuantitativos relacionados con la matrícula,* ya que resulta posible suponer que las dificultades en cada jurisdicción son diferentes.
- *Las relaciones con el mundo socioproductivo no parecen haber sido objeto de abordaje sistemático por parte de las autoridades provinciales* ya que no se ha podido acceder a ninguna decisión en la materia que pareciera implicarlas directamente. Por el contrario, algunas decisiones necesarias parece que no se han tomado: específicamente en lo relacionado con las formas que deben asumir los convenios entre escuelas y empresas u otros actores del medio socioproductivo y los seguros necesarios para "sacar" a los alumnos a trabajar en otro ámbito que no sea el escolar

### **3. Aspectos cuantitativos del proyecto PITE**

Este apartado pretende realizar una introducción general al desarrollo del Proyecto PITE a partir de algunos indicadores cuantitativos. Los mismos permiten dar cuenta de algunos aspectos del desarrollo del proyecto desde 1999 y caracterizar las dimensiones más relevantes de las instituciones y sus respectivas ofertas educativas.

#### ***Cantidad de experiencias de implementación anticipada.***

El proyecto PITE se inició en 1999 abarcando 47 escuelas correspondientes a las provincias de Catamarca, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, Misiones, San Juan San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero. Este informe comprende información referente a 43 de las escuelas que formaron parte del programa y abarca todas las jurisdicciones y tecnicaturas implementadas.

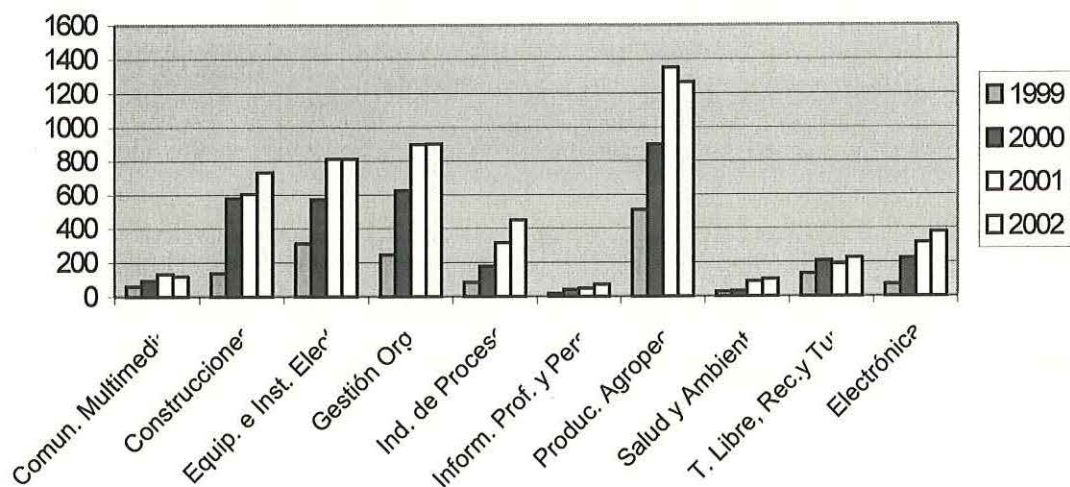
#### ***Matrícula***

En 1999 el programa se inició en las escuelas mencionadas con una matrícula total de 1598 alumnos distribuidos de manera diferente entre las diversas jurisdicciones y tecnicaturas (ver cuadro 5, Anexo A). Por el número de instituciones implicadas el Trayecto de Producción Agropecuaria (14 instituciones) fue el que mayor cantidad de alumnos concentró, seguido por Equipos e Instalaciones Electromecánicas (7) y Gestión Organizacional (7). Por el contrario, el Trayecto de Informática Profesional y Personal (2) fue el que se inició con menor número de inscriptos (ver Cuadro 5).

Por otro lado, Catamarca, Jujuy y San Luis fueron, en ese orden, las provincias que mayor número de inscriptos registraron en las escuelas participantes. Mientras que La Pampa y Santiago del Estero fueron las jurisdicciones que iniciaron el proyecto con un menor número de alumnos matriculados.

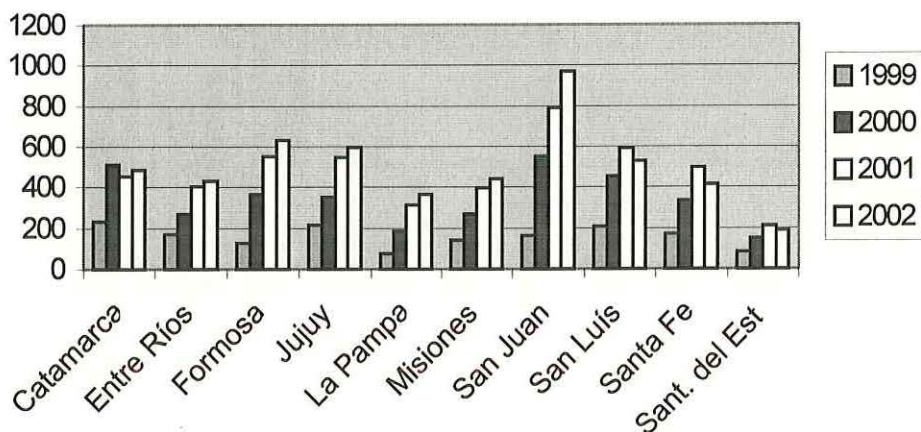
Entre 1999 y 2001 la matrícula de cada una de las tecnicaturas y jurisdicciones creció como consecuencia de la implementación progresiva de cada uno de los trayectos (Ver cuadros 5 y 9). Luego, entre 2001 y 2002 se produce una estabilización, aunque la matrícula total crece de 4765 alumnos en 2001 a 5057 en 2002. De todos modos, algunas tecnicaturas crecen más que otras, en particular los porcentajes de crecimiento son significativos en los casos de Industria de Procesos y Construcciones.

**Gráfico N° 1.**  
**Evolución de la matrícula por tecnicatura y año**



En relación con la evolución de la matrícula en las jurisdicciones se puede apreciar que si bien inicialmente son las provincias de Catamarca, Jujuy y San Luis las que mayor cantidad de alumnos registran, posteriormente, son las provincias de San Juan y Formosa las que muestran mayor crecimiento y concentran más alumnos.

**Gráfico N° 2.**  
**Evolución de la matrícula por año y jurisdicción**



Dado el escaso tiempo transcurrido desde el inicio de la implementación resulta difícil ver en estas series más allá de la expansión previsible por la implementación de cada uno de los años. En todo caso, parece observarse una tendencia a la estabilización en relación con la matrícula, posiblemente resultado de una combinación de factores asociados a los niveles de demanda y a los límites presupuestarios e institucionales.

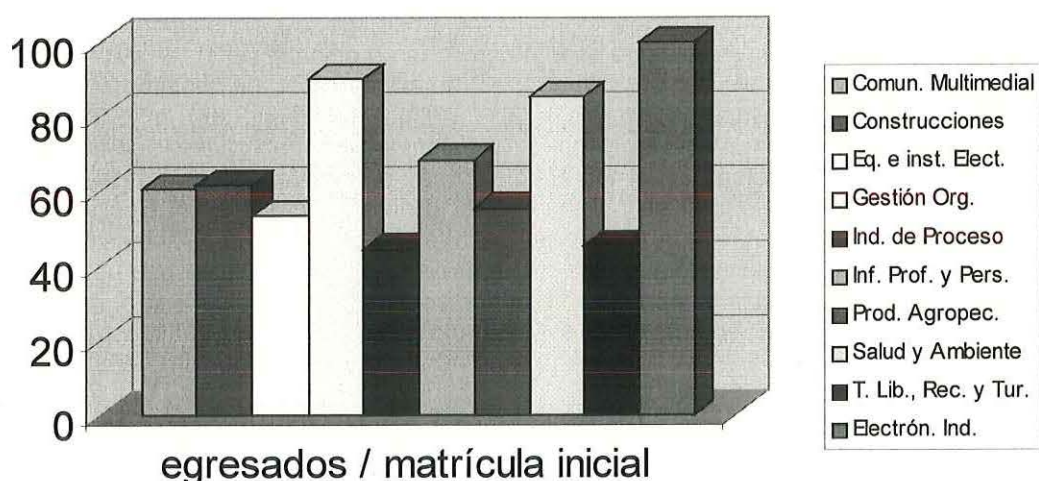
A lo largo del desarrollo del proyecto la composición de la matrícula no varió: 2/3 de los alumnos han sido, año a año, varones. Sin embargo la distribución es variable en función de cada una de las tecnicaturas. Las tecnicaturas en *Electrónica* y en *Equipos e Instalaciones Electromecánicas* son las que poseen un mayor porcentaje de alumnos varones. Por el contrario, las tecnicaturas en *Gestión Organizacional* y en *Tiempo Libre, Recreación y Turismo* son las que poseen un mayor porcentaje de matrícula femenina. Si bien en este aspecto cada tecnicatura muestra año a año cierta estabilidad, en la composición de la matrícula *Salud y Ambiente* pueden verse fuertes fluctuaciones y en *Comunicación Multimedial* aparece un significativo proceso de feminización de su matrícula.

### Egresados

Por otro lado, y habiendo ya egresado una primera cohorte pueden establecerse con cierta precisión los niveles de graduación en el tiempo teórico establecido. Los porcentajes más altos de graduación los obtienen las tecnicaturas de *Electrónica* (100 %), *Gestión Organizacional* (90 %) y *Salud y Ambiente* (85,2 %) (Ver cuadro 13). Pero en el primer y el tercer caso existen circunstancias que resulta necesario señalar: En el caso de *Electrónica* los niveles de deserción o retraso en el recorrido del trayecto se ven ocultos por la incorporación de matrícula –agregada sobre la matrícula inicial– resultante de la generalización de la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales en San Luis; en el caso de *Salud y Ambiente* resulta necesario considerar que se trata de una tecnicatura que funciona en un solo establecimiento –y en consecuencia, en este aspecto inciden factores relacionados con la dinámica de la institución, elementos vinculados al contexto social y cuestiones relacionadas con los marcos normativos que regulan las condiciones de promoción que se convierten en singulares–.

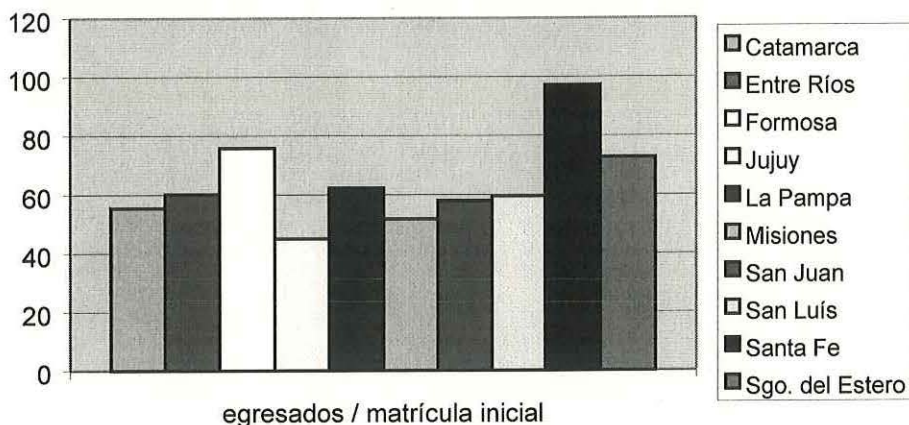
Dado que no se dispone de indicadores adecuados sobre las condiciones socioeconómicas de los alumnos, no resulta posible establecer hipótesis firmes acerca del peso relativo de cada uno de los elementos que entran en juego en la definición del comportamiento de cada tecnicatura en este aspecto. El resto de las tecnicaturas fluctúa en porcentajes que van desde un poco más de 40 % a menos del 60 % de alumnos graduados en el tiempo teórico.

**Gráfico N° 3.**  
**Egresados de TTP/PITE en 2001 como porcentaje de la matrícula de TTP/PITE en 1999, por tecnicatura.**



Las diferencias jurisdiccionales en relación con la cantidad de graduados en tiempo ideal resultan significativas. Con diferencias de casi 50 puntos porcentuales entre algunas jurisdicciones.

**Gráfico N° 4.**  
**Egresados de TTP/PITE en 2001 como porcentaje de la matrícula de TTP/PITE de 1999 por jurisdicción.**



Cabe consignar que, como se señaló anteriormente, algunas jurisdicciones tomaron decisiones acerca de la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales que afectan de diversas maneras las cifras señaladas. Por otro lado, el número de egresados de los TTP se encuentra en muchos casos relacionado con las formas que asume la articulación con el Nivel Polimodal. Las trayectorias de los alumnos dependen de, entre otros muchos factores, las posibilidades y dificultades que se le presentan en el conjunto de las actividades escolares de las que toman parte.

La cantidad de egresados de TTP tomada como porcentaje del total de alumnos egresados del Nivel Polimodal varía de jurisdicción en jurisdicción y de tecnicatura en tecnicatura dado que existen diferentes pautas de incorporación de la experiencia en las instituciones. En algunos casos el TTP/PITE es la única oferta que brinda el establecimiento y en otros es sólo una de las posibilidades de opción que tienen los alumnos. Además no resulta obligatorio cursar el TTP en paralelo al Nivel Polimodal. Las posiciones polares, en este caso se expresan en La Pampa donde los egresados de TTP/PITE representan menos del 20% del total de egresados de los establecimientos participantes y Jujuy donde los egresados de TTP/PITE representan más del 85% de los egresados totales de los establecimientos (Ver ANEXO, cuadro N° 14).

En el caso de las tecnicaturas en *Salud y Ambiente* y *Comunicación Multimedial* el número de egresados es concordante en ambos casos lo que indica que la totalidad de los alumnos de Polimodal de las instituciones participantes cursan el TTP/PITE articulado. Por el contrario, los egresados de las tecnicaturas de *Informática Profesional y Personal* y de *Construcciones*, son sólo una parte menor – el 16% y el 22%, respectivamente- del total de egresados de las instituciones en las que están insertas. Estos datos resultan de especial relevancia a la hora de considerar el impacto que el proyecto ha tenido sobre las instituciones ya que muy posiblemente afecten el análisis por tecnicatura.

#### ***El tamaño de los TTP y su relación con el tamaño de los establecimientos.***

Como se señaló, resulta indispensable para el análisis de muchas de las cuestiones relacionadas con la dinámica institucional realizar una aproximación al tamaño de los TTP en si mismos y en relación con el tamaño de los establecimientos en los cuales están insertos.

**Cuadro N° 4.**  
**Cantidad de TTP/PITE según tecnicatura y matrícula. Año 2001**

	Menos de 50 alumnos	51-100 alumnos	101-150 alumnos	151 y más alumnos	Total
Comunicación multimedial			1		1
Construcciones		2	2	1	5
Equipos e instalaciones electromecánicas	2	1	1	3	7
Gestión organizacional	1		4	2	7
Industria de Proceso		2		1	3
Informática profesional y personal	2				2
Producción agropecuaria	4	4	3	3	14
Salud y ambiente		1			1
Tiempo libre, recreación y turismo		1	1		2
Electrónica				2	2
<b>Total</b>	<b>9 (20,5%)</b>	<b>11 (25%)</b>	<b>12 (27,3%)</b>	<b>12(27,3%)</b>	<b>44</b>

Del conjunto de Trayectos que han formado parte de la experiencia más de la mitad posee más de 100 alumnos. Entre estos trayectos se destacan los de *Gestión Organizacional* y *Electrónica* ya que casi la totalidad de las experiencias de estas tecnicaturas han conformado matrículas superiores a los 100 alumnos.

El caso opuesto es el de *Informática Profesional y Personal*: las dos experiencias en curso poseen menos de 50 alumnos cada una. En el caso de los TTP de *Producción Agropecuaria* si bien la mayor parte posee menos de 100 alumnos, un número significativo posee más de 100 o 150 alumnos.

En el caso de las jurisdicciones se observa que en la provincia de Entre Ríos casi la totalidad de las experiencias posee menos de 100 alumnos. Cabe considerar que en estos valores impacta el fuerte peso de las instituciones que optaron por la tecnicatura de *Producción Agropecuaria* que son la mayoría en esta provincia. Por el contrario en San Juan y La Pampa en la totalidad de los casos la matrícula es superior a los 100 alumnos.

**Cuadro N° 5.**  
**Cantidad de TTP/PITE según jurisdicción y matrícula. Año 2001**

	Menos de 50 alumnos	51-100 alumnos	101-150 alumnos	151 y más alumnos	Total
Catamarca		2	1	1	4
Entre Ríos	7	1	1		9
Formosa	1	2		2	5
Jujuy			2	2	4
La Pampa		2		1	3
Misiones		1	1	1	3
San Juan			2	3	5
San Luis		1	1	2	4
Santa Fe			4		4
Santiago del Estero	1	2			3
<b>Total</b>	<b>9 (20,5%)</b>	<b>11 (25%)</b>	<b>12 (27,3%)</b>	<b>12 (27,3%)</b>	<b>44</b>

Asimismo, el peso relativo de los TTP/PITE en el contexto de los establecimientos en el que se desarrollan es variable. Más de la mitad de los TTP que forman parte de la experiencia equivalen a más del 75% del tamaño de la institución a la que pertenecen en términos de la matrícula que concentran, es decir, son una parte considerable de las mismas. Por el contrario solo el 13% representan menos del 25%. Este dato es de relevancia a la hora de considerar el comportamiento de las instituciones y alumnos en relación con las ofertas de Polimodal TTP.

#### 4. El Proyecto PITE desde la perspectiva de los directivos de las instituciones.

##### a) Perfil socioprofesional de los Directivos

Entre los directivos que respondieron a la encuesta hay más varones que mujeres. La presencia masculina entre las autoridades y personal de estas escuelas es frecuente, así como lo es en la composición del alumnado, especialmente en las modalidades técnicas tradicionales, sin embargo, aquí no es tan pronunciada debido a que algunas se crearon a partir de bachilleratos y de escuelas normales. En parte por el mismo motivo, la mayoría de los directivos es de mediana edad o más y cuentan con bastante antigüedad en la docencia.

**Cuadro N° 6.**  
**Directivos según sexo**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	25	58
Femenino	18	42
Total	43	100

**Cuadro N° 7.**  
**Directivos según grupos de edad**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 40	4	9
41 a 45	12	28
46 a 50	13	30
51 a 55	10	23
56 y más	4	9

**Cuadro N° 8.**  
**Directivos según antigüedad en la docencia**

Años	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 20	14	33
21 a 30	24	56
31 y +	5	12
Total	43	100

Con respecto a la antigüedad en la educación técnica, se observa que una buena parte de los directivos tiene mayor experiencia en otras modalidades. Es frecuente que tengan más antigüedad en la escuela que en la educación técnica, debido a que algunos trabajaban en estas escuelas antes de que se implementaran los TTP. Casi todos se desempeñaron como docentes en la misma escuela antes de asumir el cargo de director.

**Cuadro N° 9.**  
**Directivos según años de antigüedad**  
**en la educación técnica**

Años	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 10	13	30
11 a 20	11	26
21 a 30	15	35
31 y +	4	9
Total	43	100

**Cuadro N° 10.**  
**Directivos según años de antigüedad en la escuela**

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 10	9	21
11 a 20	14	33
21 y +	20	47
Total	43	100

**Cuadro N° 11:**  
**Directivos según si han enseñado en esta**  
**escuela antes de ser director**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	34	79
No	4	9
Nc	5	12
Total	43	100

En cuanto a la formación básica, tomada sobre la base de los títulos que poseen, la variedad es amplia, en especial porque la mayoría tiene más de uno. Por ejemplo, de los directivos que poseen título de Técnico de Nivel Medio, la mitad posee otro título de mayor nivel y una buena parte posee o está cursando estudios terciarios y/o universitarios. De los que son profesores, las disciplinas agrupadas en Ciencias Sociales son las más frecuentes, seguidas por Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, y en menor medida Exactas, Agrarias y otras. De las profesiones, se destacan Ingeniería y Agronomía y licenciaturas relacionadas con Educación, con Ciencias Naturales, y en menor medida con Ciencias Sociales (ver Anexo).

**Cuadro N° 12.**  
**Directivos según nivel de los títulos que poseen.**  
**Respuestas múltiples<sup>17</sup>**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Media completa	28	65
Terciaria completa	21	49
Universitaria completa	19	44
Universitaria incompleta	5	12
Universitaria en curso	2	5
Terciaria en curso	1	2

<sup>17</sup> En todos los cuadros en los que se aclara que se trata de "respuestas múltiples" dado que el total de respuestas suele superar el número de entrevistas la suma de los porcentajes es superior a 100. El valor porcentual indicado remite a la cantidad de entrevistados sobre el total de entrevistados cuyas respuestas se encuadra en la categoría correspondiente.

**Cuadro N° 13.**  
**Directivos según combinación de niveles**  
**de títulos que poseen**

Combinaciones	Frecuencia	Porcentaje	Referencias:
1000	7	16	1 'Media completa'
1100	1	2	2 'Media incompleta'
1140	1	2	3 'Media en curso'
1170	1	2	4 'Terciaria completa'
1400	5	12	5 'Terciaria incompleta'
1440	1	2	6 'Terciaria en curso'
1700	3	7	7 'Universitaria completa'
1800	2	5	8 'Universitaria incompleta'
1860	1	2	9 'Universitaria en curso'.
4000	6	14	
4400	1	2	
4700	1	2	
4900	2	5	
7000	3	7	
7100	3	7	
7440	1	2	
7700	1	2	
7777	1	2	
7800	1	2	
8000	1	2	
Total	43	100	

Si observamos la formación docente, la mayor proporción corresponde a los que han finalizado algún profesorado terciario, es decir que un alto porcentaje posee formación pedagógica, en algunos casos en más de una carrera, mientras que el resto son profesionales, licenciados o técnicos con mucha experiencia y conocimientos pedagógicos adquiridos mediante capacitación (ver Anexo).

Al relacionar la formación de base con la modalidad en la que el directivo se desempeña, llaman la atención algunos casos puntuales: que haya, por ejemplo, profesores en ciencias sociales dirigiendo la modalidad de construcciones, o profesores de lengua y literatura dirigiendo una modalidad de industrias de procesos y una agropecuaria. Sin embargo, si bien la designación no parece la más adecuada, se deben tener en cuenta otros aspectos tales como la experiencia, la capacitación y la dinámica de complementación entre el equipo directivo y el equipo docente en el trabajo en cada institución.

**Cuadro N° 14:**  
**Títulos de los directivos por modalidad**

Modalidad del TTP	Cantidad de escuelas	Títulos de los Directivos
1) Informática profesional y personal	1	Prof. Ciencias Sociales
2) Electrónica	2	Prof. Ciencias Naturales Prof. Tecnología/Informática Ingeniero Lic. En Cs. de la Educ./Psicoped./Gestión educ. 2 Lic. En Cs. Nat.
3) Equipos e instalaciones electromecánicas	7	Prof. Ciencias Sociales 2 Prof. Cs. Naturales Ingeniero 6 Técnico de Ens. Media
4) Industrias de procesos	2	Prof. Lengua y Literatura Técnico de Ens. Media
5) Gestión organizacional	7	Prof. Ciencias Sociales Prof. Ciencias Naturales Prof. Cs. Exactas 2 Prof. Lengua y Literatura Ingeniero Lic. En Cs. de la Educ./Psicoped./Gestión educ. Técnico en cond., gestión educativa Técnico de Ens. Media 2 Maestro Normal Nac.
6) Tiempo libre, recreación y turismo	2	Prof. Ciencias Sociales Prof. Lengua y Literatura
7) Salud y ambiente (compartido)	1	Prof. Ciencias Sociales Lic. En Cs. de la Educ./Psicoped./Gestión educ.
8) Comunicación multimedial	1	Ingeniero Técnico de Ens. Media
9) Construcciones	5	2 Prof. Ciencias Sociales Prof. Cs. Exactas 3 Técnico de Ens. Media Maestro Normal Nac.
10) Producción agropecuaria	15	3 Prof. Ciencias Sociales Prof. Ciencias Naturales Prof. Cs. Exactas Prof. Lengua y Literatura Prof. Ed. Física 3 Prof. Agrarias 3 Agrónomo 2 Lic. En Cs. de la Educ./Psicoped./Gestión educ. Lic. En Cs. Sociales 3 Técnico de Ens. Media Idóneo Prof. de Ens. Primaria Maestro Normal Nac.

Con respecto a la capacitación, las respuestas son más indicativas de las características de la oferta que de su aprovechamiento en la tarea de los directivos. En función de esto, podemos decir que la oferta más amplia estuvo dada durante 2000 y 2001, años en los que se registran mucho más del doble de actividades de capacitación en comparación con las registradas durante 1999 y 2002.

**Cuadro N° 15.**  
**Años de las actividades de capacitación.**  
**Suma de respuestas**

Año	Frecuencia	Porcentaje
1994	3	2
1996	1	1
1997	1	1
1998	6	5
1999	17	13
2000	43	32
2001	47	35
2002	15	11
Total	134	100

El tipo de actividad de capacitación más frecuente fueron los cursos y, en menor medida, talleres. La mayor parte de la misma fue brindada desde el nivel nacional, sobre todo por el INET y la Red Federal, seguidos por organismos públicos provinciales, y en menor medida por universidades y organismos privados. Es decir, la capacitación a la que han accedido los directivos durante este tiempo ha tenido orígenes diversos no siendo el INET el único oferente. En cuanto a la temática de la capacitación, si bien es variada, podemos decir que más de la mitad estuvo orientada a la gestión institucional y al diseño curricular, y el resto a temas específicos, especialmente de Ciencias Sociales, Cs. Agrarias y Tecnología. (Ver Anexo).

Con respecto a la actividad laboral, menos de la mitad de los directivos entrevistados desempeñan en la escuela sólo ese rol. El resto también da clase, como profesor, como maestro de enseñanza práctica (MEP) u otros. Con referencia al acceso al cargo directivo en la escuela, las formas han sido variadas. Casi la mitad ingresaron al cargo por listado de la jurisdicción, algunos por convocatoria del director, por concurso, por recomendación de otro docente, por traslado interjurisdiccional u otras. Como muestra el cuadro siguiente, en ninguna provincia se utilizó un procedimiento de selección de director que fuera común a todas las escuelas de la experiencia, si bien en algunas parecen haberse guiado por procedimientos más formales que en otras. En un solo caso el nombramiento fue debido al padrinazgo de una empresa local relacionada con la modalidad (Papel Misionero, Industria de Procesos).

**Cuadro N° 16.**  
**Directivos según cómo comenzaron a trabajar en la escuela**

Provincia	Convocatoria del director	Recomendación de otro docente	Listado de la jurisdicción	Concurso	Otra	Ns/Nc	Total
Catamarca	-	1	3	-	-	-	4
Entre Ríos	-	1	3	-	3	1	8
Formosa	3	-	1	1	-	-	5
Jujuy	1	-	2	-	1	-	4
La Pampa	-	-	2	1	-	-	3
Misiones	1	-	1	-	1	-	3
San Juan	2	-	2	1	-	-	5
San Luis	-	1	2	1	-	-	4
Santa Fe	1	-	-	1	1	1	4
Santiago del Estero	1	-	2	-	-	-	3

Total	9	3	18	5	6	2	43
-------	---	---	----	---	---	---	----

### b) El Proyecto educativo institucional (PEI)

Al pedirseles que prioricen tres objetivos del PEI, la mayoría de los directivos menciona uno o más objetivos relacionados con los TTP, es decir que hacen referencia al mundo del trabajo o a la enseñanza por competencias. El resto destaca objetivos que no se diferencian de los que se podría esperar de cualquier otra escuela, como educar en el pensamiento crítico o en valores democráticos.

**Cuadro N° 17.**  
**Directivos según si los objetivos del PEI**  
**priorizados tienen relación con los TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	81
No	6	14
Ns/Nc	2	5
Total	43	100

### c) El impacto del Proyecto PITE en las escuelas

A su vez, casi todos manifiestan que la propuesta pedagógico institucional de Polimodal y TTP ha generado cambios educativos, refiriéndolos fundamentalmente a la dimensión didáctica (modos de trabajo, capacitación y actitudes de los docentes, mejora en los aprendizajes, proyectos curriculares, relación teoría-práctica, contextualización de las prácticas). En menor medida se mencionan cambios referidos a la dimensión institucional, tanto internamente como en su relación con el medio, y a cuestiones vinculadas específicamente con los alumnos, tales como matrícula, interés y expectativas.

**Cuadro N° 18.**  
**Directivos según si considera que el TTP ha**  
**generado cambios educativos**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	93
No	2	5
Ns/Nc	1	2
Total	43	100

**Cuadro N° 19.**  
**Directivos según tipos de cambios que se han producido.**  
**Respuestas múltiples**

Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión didáctica	38	95
Dimensión institucional	21	53
Dimensión alumnos	14	35
Otros	3	8

La mayoría de los directivos considera que la experiencia de los TTP ha tenido un impacto positivo en la escuela al comparar esta propuesta con la que se venía desarrollando en la escuela con anterioridad.

**Cuadro N° 20.**  
**Directivos según el significado atribuido a la experiencia TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Un impacto positivo	32	80
Ns/Nc	8	20
Total	40	100

Con referencia a la aplicación del diseño curricular de Polimodal y TTP, la mayoría afirma que exigió cambios organizacionales, mencionando cambios en la estructura institucional y en roles y funciones, tales como el tamaño y la división en departamentos y áreas modulares, la reubicación de docentes y la creación de la figura del coordinador, el trabajo en equipo entre docentes, con el equipo directivo y en red, y la extensión de la jornada. Una parte importante del grupo se refiere específicamente a cambios que implicaron la reorganización de espacios físicos y tiempos institucionales, y una parte menor alude a cambios en la estructura curricular, comprendiendo construcción de estrategias de evaluación de los TTP, articulación entre proyectos productivos y pedagógicos, actualización, etc.

**Cuadro N° 21.**  
**Directivos a los que la aplicación les exigió cambios según cambios realizados.**  
**Respuestas múltiples**

Cambios organizacionales realizados	Frecuencia	Porcentaje
Organización de la estructura institucional	38	95
Reorg. de espacios físicos y tiempos institucionales	27	68
Nueva o adecuación de la estructura curricular	18	45
Otros	4	10

Entre los cambios pendientes de realización, los que aparecen como más relevantes también se relacionan con la tarea docente y con la reorganización institucional de tiempos, espacios, recursos y roles.

**Cuadro N° 22.**  
**Directivos a los que la aplicación les exigió cambios según cambios que aún deben realizarse. Respuestas múltiples**

Cambios que aún deben realizarse	Frecuencia	Porcentaje
Reorganizar tiempos y roles institucionales	24	62
Afianzar trabajo en equipo...	22	56
Articulación entre enseñanza y producción...	9	23
Otros	5	13
No contesta	3	8

Se requiere afianzar el trabajo en equipo mediante talleres de reflexión, trabajo interdisciplinario y capacitación, definir e instalar formalmente la tarea de coordinación y la figura del coordinador, y al mismo tiempo que esto impacte en las actividades cotidianas y en la enseñanza. Un cambio poco mencionado entre los que habría que realizar es el mejoramiento de la articulación entre enseñanza y producción.

**d) La Estructura Curricular**

La mayoría de los directivos afirma que los docentes les realizan o han realizado consultas en relación con la puesta en práctica del diseño curricular del Polimodal-TTP. Las de mayor relevancia corresponden a la dimensión didáctica: consultas sobre contenidos, bibliografía, evaluación, planificación, proyectos, prácticas. En menor medida aparecen las relativas a la dimensión institucional: sobre documentación recibida, demandas de capacitación, incumbencias de los TTP, estabilidad laboral, espacio de trabajo.

**Cuadro N° 23.**  
**Directivos según si los docentes han realizado**  
**consultas sobre el diseño curricular**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	81
No	8	19
Total	43	100

Las diferencias que los directivos mencionan más frecuentemente entre la estructura curricular de Polimodal y TTP para la tarea docente son las que exige el trabajo por capacidades y competencias y estructuras modulares, incluyendo la planificación y la evaluación.

**Cuadro N° 24.**  
**Directivos según diferencias en la tarea de los docentes de Polimodal y TTP.**  
**Respuestas múltiples**

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo por capacidades y competencias y eval. y/o planif. Diferentes	23	61
Mayor conexión con la realidad y con el mundo del trabajo	14	37
Articulación entre módulos y entre docentes	9	24
Actitud de/con alumnos	3	8
Otros	6	16
No contesta	4	11

En menor medida se mencionan la mayor conexión con la realidad y el mundo del trabajo, y el tener más práctica y menos teoría. Pocos aluden a la articulación entre módulos y entre docentes y a los cambios de actitud de y hacia los alumnos. Otras menciones aisladas se refieren al título, al régimen de asistencia y a la mayor capacitación de los docentes.

**e) Dificultades y fortalezas**

Los aspectos que los directivos consideran más problemáticos para el desarrollo de la propuesta de TTP en la escuela se relacionan con la gestión del sistema, como por ejemplo cobertura de cargos y designaciones específicas, falta de normativa para la coordinación, para certificación y títulos y período lectivo, y falta de capacitación. Le siguen en importancia las problemáticas institucionales, tales como falta de materiales, alto costo de mantenimiento del equipamiento, falta de espacio físico, falta de financiamiento para insumos y movilidad. Con menor frecuencia se menciona la excesiva carga horaria para los alumnos, la falta de actualización de la enseñanza y la necesidad de mayor acompañamiento por parte de las autoridades.

**Cuadro N° 25.**  
**Directivos según aspectos que consideran más problemáticos para el desarrollo de la propuesta. Respuestas múltiples.**

Aspectos problemáticos	Frecuencia	Porcentaje
Problemáticas de gestión del sistema	33	77
Problemáticas institucionales	29	67
Carga horaria excesiva para los alumnos	8	19
Enseñanza tradicional	6	14
Necesidad de acompañamiento	4	9
Otros	4	9

En cuanto a la puesta en práctica del diseño curricular tanto de los TTP como del Polimodal, un problema común que se manifiesta es el perfil de los docentes, que incluye el predominio de la enseñanza tradicional, la falta de capacitación, el desconocimiento de los temas productivos, el pluriempleo, el ausentismo y las actitudes. Le siguen en importancia problemas relacionados con lo curricular y con la articulación, que sorprendentemente muestran mayor frecuencia en el Polimodal. También en el Polimodal se alude a problemas de gestión del sistema y falta de espacios adecuados para el trabajo con los equipos requeridos. En el caso de los TTP, posiblemente por su carácter de novedad, se mencionan más elementos problemáticos, algunos ya mencionados más arriba, como problemas con equipamiento, materiales, insumos e infraestructura, la carga horaria, problemas de gestión del sistema y relativos a los alumnos.

**Cuadro N° 26.**  
**Directivos según principales núcleos problemáticos de la implementación del Polimodal. Respuestas múltiples**

	Frecuencia	Porcentaje
Perfil de los docentes	22	55
Relación con lo curricular/articulación	21	52
Falta de normativa	7	18
Falta de espacios adecuados para uso de equipos	5	13
Otros	10	25

**Cuadro N° 27.**  
**Directivos según principales núcleos problemáticos de la implementación de los TTP. Respuestas múltiples**

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de perfiles docentes y de capacitación docente	19	45
Problemas curriculares	15	36
Problemas con materiales / insumos	10	24
Carga horaria (amplia, excesiva)	9	21
Problemas de gestión del sistema	7	17
Problemas alumnos	4	10
Otros	8	19
No contesta	1	2

Al referirse a las fortalezas de la estrategia basada en competencias de los TTP, la mayoría de los directivos coinciden en apuntar a la metodología, porque permite una mayor contextualización de los contenidos, facilita el aprendizaje, el seguimiento y favorece la autoestima de los alumnos al allanarles dificultades. Otras fortalezas identificadas son: la mayor vinculación con empresas, la

exigencia de mayor capacitación docente y la estructura modular. En cuanto a las debilidades, la más mencionada es la relacionada con los perfiles y trabajo docente y la falta de capacitación específica. En menor medida se alude a la falta de medios, recursos y equipamiento y a las dificultades para realizar las pasantías y prácticas, en parte por la falta de medios y los altos costos de los insumos, y a problemas de gestión del sistema. Existen menciones puntuales a la crisis socioeconómica, a la poca participación social, a la falta de preparación de los alumnos, a problemas con la evaluación y la recuperación, a la existencia de grupos numerosos, la falta de seguro, la falta de compromiso y la falta de articulación.

**Cuadro N° 28.**  
**Directivos según fortalezas de la estrategia**  
**formativa basada en TTP. Respuestas Múltiples**

Fortaleza	Frecuencia	Porcentaje
Mayor contextualización de contenidos	34	81
Capacitación en empresas	18	43
Obliga al docente a capacitarse	13	31
Estructura modular	6	14
Otros	7	17

**Cuadro N° 29.**  
**Directivos según debilidades de la estrategia formativa**  
**basada en TTP. Respuestas Múltiples**

Debilidades	Frecuencia	Porcentaje
Problemas con docentes	23	58
Pasantías, prácticas, insumos	7	18
Falta de medios, recursos, equipamientos	7	18
Problemas de gestión del sistema	6	15
Otros	12	30
No contesta	3	8

Si bien ciertas características de los docentes y sus condiciones de trabajo se consideran entre los principales núcleos problemáticos identificados en la puesta en práctica de la propuesta, sin embargo, al referirse a los factores que favorecen el desarrollo de la propuesta, la respuesta más frecuente de los directivos se refiere a los docentes, en relación con la participación, el trabajo en equipo, la autonomía y el compromiso. Otros aspectos facilitadores están relacionados con la gestión institucional, la disponibilidad de recursos humanos y equipamiento adecuados, y en menor medida, la vinculación con empresas y el acompañamiento de las autoridades. Los factores que obstaculizan en primer lugar son los relativos a la gestión institucional, y en segundo lugar aparecen casi en partes iguales repartidos entre el déficit de recursos humanos y equipamiento, y el perfil o condiciones de trabajo de los docentes. Menciones aisladas aluden a la carga horaria, falta de transporte de línea, la situación socioeconómica, y la separación entre el aula y el taller. Esta variedad de percepciones da cuenta no sólo de la heterogeneidad de los sujetos entrevistados, sino de la heterogeneidad de situaciones y condiciones según jurisdicción, modalidad y entorno socioeconómico.

**Cuadro N° 30.**  
**Directivos según aspectos de la organización institucional que favorecen el desarrollo**  
**de la propuesta de Polimodal-TTP. Respuestas múltiples**

Aspectos que favorecen	Frecuencia	Porcentaje
Perfiles/condiciones de trabajo docentes	26	62

Gestión institucional	12	29
Disponibilidad de recursos humanos y equipamiento adecuados	9	21
Vinculación con empresas	6	14
Acompañamiento	2	5
Otros	4	10
No contesta	1	2

Cuadro N° 31.

**Directivos según aspectos de la organización institucional que dificultan el desarrollo de la propuesta Polimodal-TTP. Respuestas múltiples.**

Aspectos que dificultan	Frecuencia	Porcentaje
Problemas en la gestión institucional	19	44
Déficit de recursos humanos y de equipamiento	14	33
Perfiles/condiciones de trabajo docentes	14	33
Falta de acompañamiento	3	7
Otros	10	23
No contesta	2	5

#### f) Los cambios en los aspectos didácticos

De acuerdo con los directores, los docentes utilizan habitualmente para planificar los documentos elaborados por el INET y alguna otra bibliografía. También usan información de actualidad, los CBC, y a veces el PEI. Si bien un tercio de los directivos afirma que no se utilizan nunca programas anteriores, otro tercio indica que se utilizan a veces, y algunos que lo hacen habitualmente. De los documentos elaborados por el INET para la planificación de los módulos, los directivos le asignan la mayor utilidad a los Módulos, seguidos por las Bases Curriculares y el Perfil Profesional, y mucha menor a otros documentos orientadores.

Cuadro N° 32.

**Directores según frecuencia con la que los docentes utilizan diferentes tipos de recursos y documentos**

Insumos	Habitualmente	A veces	Nunca	No sabe	Total
Documentos elaborados por el INET	36	7	0	0	43
%	84	16	0	0	100
PEI y diagnóstico institucional	12	28	1	2	43
%	28	65	2	5	100
Programas anteriores	8	14	15	6	43
%	19	33	35	14	100
Bibliografía	32	9	0	2	43
%	74	21	0	5	100
CBC	27	9	4	3	43
%	63	21	9	7	100
Temas de actualidad	28	13	0	2	43
%	65	31	0	5	100

Cuadro N° 33.

**Directores según utilidad que le asigna a los documentos elaborados por el INET para la planificación didáctica.**

Insumos	Mucha	Alguna	Ninguna	No sabe	Total
Perfil profesional	37	2	1	3	43
%	86	5	2	7	100
Bases curriculares	37	5	0	1	43
%	86	12	0	2	100
Módulos	42	1	0	0	43
%	97	2	0	0	100
Otros documentos orientadores	13	5	1	24	43
%	30	12	2	56	100

**g) La evaluación de los aprendizajes**

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, los directivos en general manifiestan que la escuela incorporó cambios en los lineamientos, si bien muchos no aluden a cambios específicos. Casi todos afirman que hay diferencias en las formas de evaluación en Polimodal y TTP.

**Cuadro N° 34.**  
**Directivos según cambios implementados para evaluar los aprendizajes de los alumnos. Respuestas Múltiples**

	Frecuencia	Porcentaje
Cambios y adecuaciones no específicos	34	79
Se ha incorporado evaluación de competencias por evidencia	25	58
No se han incorporado lineamientos para evaluar	3	7
Autoevaluación de los alumnos	2	5
Otros	4	9

**Cuadro N° 35.**  
**Directivos según si hay diferencias en las formas de evaluación en Polimodal y TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	93
No	3	7
Total	43	100

La modalidad que identifican como predominante en Polimodal es la teórica, ya sea escrita u oral, individual o grupal, y en TTP en cambio manifiestan el predominio de la evaluación mediante la evidencia de capacidades o práctica, bajo la forma de proyectos productivos, análisis de casos, análisis y resolución de problemas. Otras respuestas aluden a otras características de la evaluación tales como en proceso, continua, por etapas, seguimiento diario, plan individual, permanente, o a su carácter conceptual y procedimental.

**Cuadro N° 36.**  
**Directores según modalidad predominante para evaluar en Polimodal Respuestas Múltiples**

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Teórica	36	90

Evidencia de capacidades y/o práctica	8	20
Por disciplina / por módulo	2	5
Otros	8	20

**Cuadro N° 37.**  
**Directores según modalidad predominante para evaluar en TTP.**

Modalidad	Frecuencia	Porcentaje
Evidencia de capacidades y/o práctica	36	90
Teórica	4	10
Integral	3	8
Otros	6	15
No contesta	1	3

#### **h) El trabajo de los directivos**

Los cambios más importantes que se produjeron en el trabajo cotidiano de los directivos a partir de la implementación de la propuesta Polimodal-TTP son los relativos a diferentes aspectos de la gestión, seguidos por los relativos al trabajo docente. Una parte menciona cambios en la articulación con el medio. Similares dimensiones, si bien con frecuencias menores, son las mencionadas por no haber sufrido cambios.

**Cuadro N° 38.**  
**Directivos según cosas que cambiaron en el trabajo cotidiano.**  
**Respuestas múltiples.**

Cambiaron	Frecuencia	Porcentaje
Complejidad de la gestión	24	56
Trabajo en equipo	20	47
Articulación con el afuera	11	26
Currículo y contenidos	4	9
Otros	7	16
No contesta	2	5

**Cuadro N° 39.**  
**Directivos según cosas que no cambiaron en el trabajo cotidiano.**  
**Respuestas múltiples.**

No cambiaron	Frecuencia	Porcentaje
Gestión institucional	17	44
Trabajo docente	13	33
Articulación con el afuera	3	8
Otros	9	23
No contesta	8	21

#### **i) El rol del coordinador**

Una función clave en estas escuelas es la de coordinador. Sin embargo, la mayoría afirma que no existe normativa que habilite este cargo para Polimodal. De los que declaran contar con normativa al respecto, es mayor la proporción de la que proviene de la escuela de la que emana del nivel

provincial . A pesar de la escasa regulación de este cargo, en la mayor parte de las escuelas hay una persona cumpliendo esta función.

**Cuadro N° 40.**  
**Directivos según si existe alguna normativa que habilite el cargo o función de Coordinador de Polimodal**

	Frecuencia	Porcentaje
No	31	72
Si	11	26
Ns/Nc	1	2
Total	43	100

**Cuadro N° 41.**  
**Jurisdicción de la normativa que regula el cargo de Coordinador de Polimodal**

	Frecuencia	Porcentaje
Propia	7	64
Provincial	4	36
Total	11	100

**Cuadro N° 42.**  
**Directivos según si existe una persona que desempeñe la función de Coordinador de Polimodal**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	61
No	9	29
Ns/Nc	3	10
Total	31	100

Los directivos enumeran una variedad de asuntos que tiene que resolver el Coordinador de Polimodal, entre los cuales los más frecuentemente mencionados son los relativos a cuestiones pedagógicas, referidas a la supervisión, el curriculum, la evaluación y la articulación. En menor medida se les atribuyen tareas relacionadas con la conducción y la colaboración con los directivos, la organización y la relación con padres y alumnos.

En cuanto al coordinador de TTP, las respuestas indican que existiría normativa que habilite el cargo en algunas de las jurisdicciones, aunque es necesario señalar que hay diferencias de respuesta entre directivos de una misma provincia. En varias de las escuelas que no disponen de la normativa para el cargo hay de todos modos una persona que cumple dicha función.

**Cuadro N° 43.**  
**Directivos según si existe normativa que habilite el cargo de Coordinador de TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
No	19	44
Sí	10	23
Ns/Nc	14	33
Total	43	100

**Cuadro N° 44.**  
**Directivos según si existe normativa que habilite el cargo de**  
**Coordinador de TTP, por provincia.**

Jurisdicción	Si	No	Ns/Nc	Total
CATAMARCA	-	3	1	4
ENTRE RIOS	2	-	6	8
FORMOSA	-	3	2	5
JUJUY	2	2	-	4
LA PAMPA	-	2	1	3
MISSIONES	1	1	1	3
SAN JUAN	2	1	2	5
SAN LUIS	1	3	-	4
SANTA FE	-	4	-	4
SANTIAGO DEL ESTERO	2	-	1	3
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>43</b>

**Cuadro N° 45.**  
**Directivos según si existe alguna persona que desempeñe**  
**la función de coordinador de TTP (aunque no exista normativa)**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	68
No	5	26
Ns/Nc	1	5
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Con respecto al tipo de asuntos que debe resolver el Coordinador de TTP, nuevamente la mayor parte de las menciones de los directivos se refieren a lo pedagógico, incluyendo la articulación al interior de la institución y con el mundo productivo. Responsabilidades de conducción, organización y manejo de la información también se mencionan como correspondientes al Coordinador de TTP. Aquí aparecen con mayor frecuencia referencias que eran muy escasas en el caso del coordinador de Polimodal, relativas a la organización y asistencia a los docentes, al funcionamiento de equipos, parejas pedagógicas y la capacitación.

#### **j) La articulación entre EP y TTP**

En relación con la función de articulación entre EP-TTP, existe en menos de la mitad de las escuelas, estando habilitada por alguna normativa provincial o de la propia escuela sólo en algunos casos. No extraña entonces que gran parte de los directivos afirmen que se han presentado problemas de articulación entre EP y TTP. Algunos de los motivos de estas dificultades son: las diferencias entre ambas propuestas, la falta de tiempo y/o superposición de horarios, la falta de interés y/o compromiso por parte de los docentes y la falta de coordinación. Al mismo tiempo, un número mínimo de directivos afirma que su escuela posee alguna normativa con respecto a la conformación de equipos docentes.

**Cuadro N° 46.**  
**Directivos según si hay algún cargo o función que**  
**se ocupe de la articulación Polimodal-TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	37

No	18	42
Ns/Nc	9	21
Total	43	100

**Cuadro N° 47.**  
**Directivos según si dicho cargo se encuentra**  
**habilitado por alguna normativa**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	63
No	6	38
Total	16	100

**Cuadro N° 48.**  
**Directivos según si se han presentado**  
**problemas de articulación de Polimodal-TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	81
No	5	12
Ns/Nc	3	7
Total	43	100

**Cuadro N° 49.**  
**Directivos según motivos de las dificultades de articulación**  
**entre TTP y Polimodal. Respuestas múltiples**

Dificultades	Frecuencia	Porcentaje
Diferencias de la propuesta de TTP	20	51
Falta de tiempos y/o superposición de horarios	15	38
Falta de coordinación	11	28
Falta de interés, compromiso por parte de los docentes	11	28
Falta de capacitación	5	13
Otros	7	20

**Cuadro N° 50.**  
**Directivos según si en la escuela existe alguna normativa**  
**que habilite la conformación de equipos docentes**

	Frecuencia	Porcentaje
No	15	35
Sí	4	9
Ns/Nc	24	56
Total	43	100

#### **k) Los recursos disponibles**

En cuanto a los recursos didácticos disponibles, la mayor parte de los directivos evalúan el equipamiento que posee la escuela como medianamente adecuado o muy adecuado, y un grupo menor lo evalúa como poco o no adecuado. Es importante explorar más las razones de los desajustes en la adecuación del equipamiento ya que una parte del presupuesto PITE se orientó a la adquisición del equipamiento correspondiente.

**Cuadro N° 51.**  
**Directivos según evaluación del equipamiento**  
**didáctico de la escuela.**

Equipamiento	Frecuencia	Porcentaje
Es muy adecuado	15	35
Es medianamente adecuado	20	47
Es poco adecuado	3	7
No es adecuado	5	12
No contesta	43	100

**l) La escuela y el entorno comunitario y socioproductivo**

En su mayoría, los directivos declaran que sus alumnos realizan actividades con otras organizaciones. Los porcentajes más altos muestran la vinculación en este sentido con instituciones sociales u organizaciones del sistema productivo, seguidas por otras instituciones del sistema educativo, por organizaciones gubernamentales y, en menor medida, por organizaciones no gubernamentales.

**Cuadro N° 52.**  
**Directivos según si los alumnos realizan actividades**  
**con otras organizaciones. Respuestas múltiples.**

Actividades vinculadas con	Frecuencia	Porcentaje
Instituciones/organizaciones del sistema socio productivo	36	84
Instituciones del sistema educativo	35	81
Organizaciones gubernamentales	30	70
Organizaciones no gubernamentales	16	37
Otros	5	12

Con referencia a los problemas que dificultan a la institución el vínculo con el entorno socio productivo, la falta de tiempo parece ser el más serio, seguido por la ausencia de un marco normativo. Cuando se trata de los obstáculos más frecuentes para la construcción de este vínculo detectados en las instituciones del entorno, si bien los más mencionados resultan la ausencia de un marco normativo y el desconocimiento por parte de dichas instituciones, el resto de las respuestas afirmativas se reparten bastante parejamente entre prejuicios de los actores involucrados, falta de tiempo, y falta de impulso por parte de los responsables. Fuera de las opciones brindadas por el cuestionario, los directivos mencionan como problemas la falta de seguros para los estudiantes, la crítica situación socioeconómica y productiva, la falta de recursos, la falta de la persona que lo realice y de experiencia y hasta cierto temor de no responder a las expectativas del entorno. En dos casos se realizan comentarios positivos acerca de las actividades que se realizan.

**Cuadro N° 53.**  
**Directivos según los principales problemas en el vínculo**  
**entre la escuela y el entorno socio productivo. Respuestas múltiples**

Problemas	Institución educativa			Instituciones del entorno		
1. Falta de tiempo	Si	23	54	Si	10	23
	No	20	47	No	33	77

	Total	43	100	Total	43	100
2. Desconocimiento De las tareas	Si	1	2	Si	13	30
	No	42	98	No	30	69
	Total	43	100	Total	43	100
3. Ausencia de un marco normativo	Si	14	33	Si	15	35
	No	29	67	No	28	65
	Total	43	100	Total	43	100
4. Falta de estimulación por parte de los responsables	Si	1	2	Si	10	23
	No	42	98	No	33	77
	Total	43	100	Total	43	100
5. Prejuicios de los actores involucrados	Si	4	9	Si	12	28
	No	39	91	No	31	72
	Total	43	100	Total	43	100

De acuerdo con los directivos, las escuelas actualizan su información sobre el entorno socio productivo de diferentes formas, entre las cuales las más frecuentes son las que significan contacto directo con algún sector de la comunidad, en especial, reuniones con otras instituciones gubernamentales, seguidas por el contacto directo con productores y con miembros de la comunidad local y padres de alumnos. Una parte de las respuestas aluden al uso de información secundaria a través de publicaciones o Internet.

**Cuadro N° 54.**  
**Directivos según la manera en que la escuela actualiza la información sobre el entorno socio productivo. Respuestas múltiples.**

	Frecuencia	Porcentaje
Contacto directo con productores	29	67
Reuniones con otras instituciones gubernamentales	20	47
Información secundaria, publicaciones específicas	15	35
Comunidad y padres de alumnos	15	35
Encuestas y entrevistas	8	19
Otros	7	16

En relación con la trayectoria de los egresados, de acuerdo con la información que poseen los directivos, más de la mitad continúan estudiando o estudian y trabajan. Un tercio trabajan y una parte menor no estudian ni trabajan. Más de un tercio de las escuelas no cuentan con información suficiente y/o sistemática acerca de sus egresados.

**Cuadro N° 55.**  
**Directivos según trayectoria profesional de los egresados. Respuestas múltiples**

	Frecuencia	Porcentaje
Continúan estudios	21	54
Están trabajando	12	31
No estudian ni trabajan	8	21
No se cuenta con información sistemática	7	18
Estudian y trabajan	4	10
Otros	4	10
Ns/Nc	3	8

## II) Otras preocupaciones de los directivos

Como agregado final para realizar voluntariamente, los directivos priorizan dos temas: la capacitación permanente de los docentes y la necesidad de disponer de información evaluativa y de supervisión como elemento de mejoramiento son los reclamos más frecuentes. Otros temas de preocupación más puntuales son las instalaciones físicas, los recursos, la situación socioeconómica, la falta de seguro, la dedicación que le exige al director y el apoyo del INET.

## Síntesis

En síntesis, de la información relevada en las entrevistas a los directivos de las escuelas del Proyecto PITE, surgen algunas características del nivel de conducción y de sus percepciones acerca de la implementación del programa que constituyen una de las piezas para la comprensión de este proceso. A continuación se resumen los puntos más salientes:

### Con respecto al perfil socioprofesional de los directivos:

Son en su mayoría varones, pero se observa una buena proporción de mujeres en ese cargo.

La mayoría pertenecía a la escuela como docente antes de ser directivo y muchos continúan con tareas docentes además del cargo de conducción.

Varios tienen mayor antigüedad en la docencia que en la educación técnica, debido a que algunas escuelas no eran técnicas anteriormente.

La mayor parte tienen más de un título y están realizando otros estudios superiores.

En algunos casos la especialidad del título no guarda relación con la modalidad de la escuela que conducen. Esto puede deberse a la simple disponibilidad de personal en cada localidad. También puede leerse desde la variedad de formas de acceso al cargo en cada provincia y hacia el interior de cada una, ya que el tema es de jurisdicción provincial, en la que el programa no podía intervenir. La capacitación se menciona en mayor medida durante 2001 y 2000, y mucho menos en 1998 y 1999, los años previos a la implementación en los que la oferta era amplia. Aquí puede estar influyendo un efecto "memoria", en el sentido de que al tener que contestar en forma inmediata los entrevistados tuvieron más "frescos" los cursos más recientes. La mayor parte realizó y realiza cursos vinculados con la gestión institucional.

### Con respecto al PEI y a las percepciones acerca de la implementación del proyecto:

En la mayor parte de los objetivos de los PEI que los directivos priorizan se refleja la relación con los TTP, en el resto se alude a objetivos más generales, que no dan cuenta de la especificidad de la propuesta.

**La mayor parte de los directivos considera que el impacto del proyecto fue positivo.** Afirman que su implementación produjo **cambios educativos**, especialmente en la dimensión didáctica, que incluye: modos de trabajo, capacitación y actitudes de los docentes, mejora en los aprendizajes, proyectos curriculares, relación teoría-práctica y contextualización de las prácticas. También se identifican **cambios organizativos** con respecto a la estructura, roles y funciones, tales como el tamaño y la división en departamentos y áreas modulares, la reubicación de docentes y la creación de la figura del coordinador, el trabajo en equipo entre docentes, con el equipo directivo y en red, y la extensión de la jornada. Los principales **cambios** que se registran **en la tarea cotidiana** son los relativos a diferentes aspectos de la gestión, seguidos por los relativos al trabajo docente.

Entre los **cambios pendientes** de realización, los que aparecen como más relevantes también se relacionan con la tarea docente y con la reorganización institucional de tiempos, espacios, recursos y roles. Se requiere afianzar el trabajo en equipo mediante talleres de reflexión, trabajo interdisciplinario y capacitación, definir e instalar formalmente la tarea de coordinación y la figura del coordinador, y al mismo tiempo que esto impacte en las actividades cotidianas y en la

enseñanza. Un cambio poco mencionado entre los que habría que realizar es el mejoramiento de la articulación entre enseñanza y producción.

Los docentes han realizado **consultas** con frecuencia y en su mayor parte sobre los aspectos didácticos.

Se identifican **diferencias** curriculares entre EP y TTP relacionadas con la tarea docente referidas al trabajo por capacidades y competencias y estructuras modulares en TTP, incluyendo la planificación y la evaluación. En menor medida se mencionan la mayor conexión de TTP con la realidad y el mundo del trabajo, y el tener más práctica y menos teoría.

Los **problemas** más mencionados se ubican en el terreno la gestión del sistema como la cobertura de cargos y designaciones específicas, la falta de normativa (para la coordinación, para certificación y títulos y período lectivo) y falta de capacitación. Le siguen en importancia las problemáticas institucionales relacionadas con los recursos, tales como falta de materiales, alto costo de mantenimiento del equipamiento, falta de espacio físico, falta de financiamiento para insumos y movilidad y falta de seguro. La falta de capacitación se vuelve a presentar como problema al hablar de la implementación del diseño curricular y se considera una debilidad, junto con el perfil de los docentes, sus actitudes y sus condiciones de trabajo (pluriempleo). La falta de coordinación es un problema tanto en EP como en TTP, pero en TTP se mencionan mayor número de dificultades, posiblemente por tratarse de algo nuevo que requiere ajustes. Como **factores que obstaculizan** se reiteran los relativos a la gestión institucional, el déficit de recursos humanos y equipamiento, y el perfil o condiciones de trabajo de los docentes. Menciones aisladas aluden a la carga horaria, falta de transporte de línea, la situación socioeconómica, y la separación entre el aula y el taller. Esta variedad de percepciones da cuenta no sólo de la heterogeneidad de los sujetos entrevistados, sino de la heterogeneidad de situaciones y condiciones de acuerdo con la jurisdicción, la modalidad y el entorno socioeconómico.

Como **fortaleza** se menciona especialmente la metodología, porque permite una mayor contextualización de los contenidos, facilita el aprendizaje, el seguimiento y favorece la autoestima de los alumnos al allanarles dificultades. Otras fortalezas identificadas son: la mayor vinculación con empresas, la exigencia de mayor capacitación docente y la estructura modular. Al referirse a los **factores que favorecen** el desarrollo de la propuesta, la respuesta más frecuente de los directivos se refiere a los docentes, en relación con la participación, el trabajo en equipo, la autonomía y el compromiso.

De acuerdo con los directivos los docentes utilizan habitualmente para planificar los **documentos** elaborados por el INET, de los cuales los Módulos son los considerados más útiles, seguidos por las Bases Curriculares y el Perfil Profesional.

Con respecto a la **evaluación de los aprendizajes** de los alumnos, los directivos en general manifiestan que la escuela incorporó cambios en los lineamientos y que hay diferencias en las formas de evaluación en Polimodal y TTP. La modalidad que identifican como predominante en Polimodal es la teórica, ya sea escrita u oral, individual o grupal, y en TTP en cambio manifiestan el predominio de la evaluación mediante la práctica, bajo la forma de proyectos productivos, análisis de casos, análisis y resolución de problemas.

**Coordinación EP:** en la mayor parte de las provincias no hay normativa. De todas maneras, en casi todas existe alguien que cumple esa función. Funciones: pedagógicas, referidas a la supervisión, el currículum, la evaluación y la articulación.

**Coordinación TTP:** existiría normativa que habilite el cargo en algunas de las jurisdicciones. En varias de las escuelas que no disponen de la normativa para el cargo hay de todos modos una persona que cumple dicha función. Funciones: pedagógicas, incluyendo la articulación interna y con el mundo productivo.

**Coordinación EP-TTP:** existe en menos de la mitad de las escuelas, estando habilitada por alguna normativa provincial o de la propia escuela sólo en algunos casos. Gran parte de los directivos afirman que se han presentado **problemas de articulación entre EP y TTP**. Algunos de los motivos de estas dificultades son: las diferencias entre ambas propuestas, la falta de tiempo y/o superposición de horarios, la falta de interés y/o compromiso por parte de los docentes y la falta de coordinación. Al mismo tiempo, un número mínimo de directivos afirma que su escuela posee alguna normativa con respecto a la conformación de equipos docentes.

La mayor parte de los directivos evalúan el **equipamiento** que posee la escuela como medianamente adecuado o muy adecuado.

Los directivos declaran que sus alumnos realizan **actividades con otras organizaciones**, en especial con instituciones sociales u organizaciones del sistema productivo, seguidas por otras instituciones del sistema educativo, por organizaciones gubernamentales y, en menor medida, por organizaciones no gubernamentales.

Con referencia a los problemas que dificultan a la institución el **vínculo con el entorno socio productivo**, la falta de tiempo parece ser el más serio, seguido por la ausencia de un marco normativo. Cuando se trata de los **obstáculos más frecuentes** para la construcción de este vínculo detectados en las instituciones del entorno, los más mencionados resultan la ausencia de un marco normativo y el desconocimiento por parte de dichas instituciones.

Las escuelas **actualizan su información** sobre el entorno socio productivo de diferentes formas, entre las cuales las más frecuentes son las que significan contacto directo con algún sector de la comunidad, en especial, reuniones con otras instituciones gubernamentales, seguidas por el contacto directo con productores y con miembros de la comunidad local y padres de alumnos.

En relación con la trayectoria de los **egresados**, de acuerdo con la información que poseen los directivos, más de la mitad continúan estudiando o estudian y trabajan. Un tercio trabajan y una parte menor no estudian ni trabajan. Más de un tercio de las escuelas no cuentan con información suficiente y/o sistemática acerca de sus egresados.

Finalmente, **los directivos agregan** dos temas, uno que recorre toda la entrevista y uno que casi no había aparecido pero que se erige como otro elemento clave para el mejoramiento: **el primero es la capacitación permanente de los docentes y el segundo la necesidad de disponer de información evaluativa y de supervisión como elemento de mejoramiento**. Otros temas de preocupación más puntuales son las instalaciones físicas, los recursos, la situación socioeconómica, la falta de seguro, la dedicación que le exige al director y el apoyo del INET.

## 5. El Proyecto PITE desde la perspectiva de los docentes de los Trayectos Técnicos Profesionales

En total fueron encuestados 430 docentes de TTP, algunos de ellos, también a cargo de espacios curriculares de Polimodal. Esa cantidad representa casi la totalidad de los docentes de TTP involucrados en la experiencia. Entre Ríos, San Juan, Formosa y Santiago del Estero concentran la mayor cantidad de docentes encuestados (ver Anexo Metodológico) debido a la cantidad de escuelas participantes o el número de módulos/espacios que los docentes tienen a cargo.

### a) Perfil socioprofesional de los docentes de TTP

De los 430 docentes encuestados, 290 son varones lo cual representa el 67,44 %.

**Cuadro N° 56:**  
**Docentes de TTP por sexo.**

	Frecuencia	Porcentaje
Sin datos	8	1,86
Femenino	132	30,70
Masculino	290	67,44
Total	430	100

La mayoría de los docentes encuestados, casi el 60% nacieron entre 1955 y 1969, es decir en el momento de la encuesta tenían entre 33 y 47 años. De ellos el porcentaje más alto, corresponde a los nacidos entre 1965 y 1969; en el momento de realización de la encuesta tenían entre 33 y 37 años. De esta manera puede observarse una presencia mayoritariamente de jóvenes en los equipos docentes de las escuelas, los cuales, potencialmente, permanecerán varios años más en el sistema educativo.

**Cuadro N° 57:**  
**Docentes de TTP según año de nacimiento**

Años de nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 1944	12	2,79
1945 - 1949	17	3,95
1950 - 1954	49	11,40
1955 - 1959	85	19,77
1960 - 1964	71	16,51
1965 - 1969	98	22,79
1970 - 1974	60	13,95
1975 - 1979	24	5,58
1980 - 1984	2	0,47
No contestan	12	2,79
Total	430	100,00

Con respecto a la antigüedad en cada una de las escuelas que formaron parte del Proyecto, la frecuencia más alta, el 30 %, corresponde a los que tienen menos de 5 años. Dentro de este grupo , hay 100 docentes (el 23,25 del total de encuestados) que tienen 3 años o menos de antigüedad en la escuela y 50 tienen 1 año o menos de antigüedad en la escuela; es decir el

11,63 % de los docentes encuestados habían ingresado a la escuela en el 2002, el mismo año en que se realiza la encuesta.

Estos datos, nos permiten apreciar el porcentaje de docentes que no pertenecían a la escuela cuando esta propuesta se implementa y en consecuencia no intervinieron en el proceso de construcción de la misma ni participaron de las capacitaciones o de otras instancias de la asistencia técnica.

Si consideramos que las etapas de capacitación más fuertes, llevadas a cabo por el INET, en el marco de la implementación de la propuesta, se realizaron en los años 1998 y 1999, pueden identificarse a 77 docentes, es decir el 18% del total de los encuestados, que no participaron. Es importante tener en cuenta este dato, para el diseño de líneas futuras de asistencia y capacitación.

Teniendo en cuenta la tendencia a la estabilización de la matrícula, mencionada anteriormente, podría inferirse que el ingreso de nuevos docentes no estuvo tan asociada al aumento de la matrícula en estas escuelas y la apertura de nuevos ciclos, sino a los movimientos de los docentes dentro del sistema.

**Cuadro N° 58:**  
**Docentes de TTP, según años de antigüedad en la escuela**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Entre 0 y 5 años	129	30,00
Entre 6 y 10 años	113	26,28
11 y 15 años	99	23,02
16 y 20 años	51	11,86
21 y 25	22	5,12
26 y 30	11	2,56
Más de 30 años	5	1,16
<b>Total</b>	<b>430</b>	<b>100</b>

En lo que respecta a la antigüedad en la educación técnica- agrotécnica también se observa que la frecuencia más alta, casi el 40% de los encuestados, corresponde a los que tienen menos de 5 años . Este porcentaje disminuye cuando se pregunta acerca de la antigüedad en la docencia, lo cual confirmaría la hipótesis del movimiento docente. (ver Anexo)

En cuanto a la formación de los docentes encuestados, tomada por los títulos que poseen de acuerdo con el nivel de enseñanza de la institución otorgante, se observa una alta heterogeneidad. Más del 28 % de los docentes posee título de nivel medio, como máximo título alcanzado. Alrededor del 26 % de los docentes poseen título de nivel terciario y más del 44 % poseen título universitario. En este informe no se relacionan las variables de título, capacitación docente y cargo desempeñado; una indagación posterior permitiría conocer si la conformación de los equipos docentes se ha realizado articulando estas variables, en función de la calidad de la oferta.

**Cuadro N° 59.**  
**Docentes según título máximo alcanzado.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No contestan	4	0,93
Título de Nivel Medio	122	28,37
Título de Nivel Terciario	113	26,28
Título Universitario	191	44,42
<b>Total</b>	<b>430</b>	<b>100</b>

Dentro de los que poseen como título máximo alcanzado el de nivel medio, el porcentaje más alto, corresponde a los técnicos y le continúan los bachilleres y peritos. Para los títulos de nivel terciario, el porcentaje más alto corresponde a los Profesores (ya sean profesorados tanto de disciplinas correspondientes a la formación general básica, como profesorados de disciplinas tecnológicas), le siguen los maestros o profesores para la enseñanza primaria y en tercer lugar los técnicos superiores. En lo que se refiere a títulos universitarios el porcentaje más alto se corresponde con diferentes especialidades de Ingeniería. Un número menor de docentes (el 5,12 %) declaran poseer estudios de posgrado. Esta heterogeneidad también es importante como dato previo en el diseño de estrategias de asistencia y capacitación.

Con respecto a la actividad laboral uno de los aspectos indagados es la cantidad de horas cátedras que los docentes desempeñan en la institución. Aquí el porcentaje más alto corresponde a los que tienen entre 11 y 15 horas cátedra en la escuela. Dos tercios de los docentes tienen baja inserción en la escuela (menos de 20 horas cátedras por semana<sup>18</sup>) y este dato podría estar señalando la dificultad de un grupo de docentes para participar activamente de la dinámica institucional.

**Cuadro N° 60.**  
**Docentes según horas cátedras en la escuela.**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Menos de 5 horas cátedras	35	8,14
Entre 6 y 10	79	18,37
Entre 11 y 15	103	23,95
Entre 16 y 20	61	14,19
Entre 21 y 25	39	9,07
Entre 26 y 30	28	6,51
Entre 31 y 35	19	4,42
Entre 36 y 40	12	2,79
Más de 40	23	5,35
No contestan	31	7,21
Total	430	100

Cuando se pregunta acerca de actividades realizadas fuera del sistema educativo 91 docentes (21,16 %) contestan afirmativamente. De ellos, 18 trabajan en organizaciones del estado, ya sea nacional, provincial o municipal, inclusive unos pocos, declaran realizar actividades profesionales en Universidades, si bien la pregunta indagaba acerca de actividades fuera del sistema educativo. Los 73 restantes (es decir casi el 17 % del total de los encuestados), se reparten en el sector privado, en organizaciones con diferentes grados de formalidad, por ejemplo empresas, explotaciones agropecuarias, cooperativas, estudios contables y comercios.

Estos datos nos permiten decir que alrededor del 80 % de los docentes, realizan actividades profesionales únicamente dentro del sistema educativo.

### **B) Percepciones sobre la propuesta de EP-TTP y su implementación**

Este apartado está estructurado en tres bloques: percepciones generales sobre la implementación, Percepciones referidas a los Documentos elaborados por el INET y Cuestiones asociadas a la Gestión Curricular.

<sup>18</sup> Algunas investigaciones sostiene que los docentes deben tener al menos 20 horas cátedra en la escuela para lograr una buena inserción institucional (por ejemplo: Gallart, M.A.(1984) "La capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo" CIE, Buenos Aires.

**B. Percepciones generales acerca de la propuesta y su implementación**

Para indagar las percepciones generales acerca de la propuesta EP-TTP y su implementación, se preguntó sobre el impacto de la experiencia en relación con la propuesta educativa que la escuela desarrollaba con anterioridad, los aspectos positivos y negativos de la implementación de la propuesta en la escuela, las percepciones sobre la formación basada en competencias y el aprendizaje de los alumnos a partir de la implementación de estos cambios.

La implementación de la propuesta EP-TTP en relación con la propuesta educativa que la escuela desarrollaba con anterioridad, significó un impacto positivo para más del 80 % de los docentes; alrededor del 6 % opina que significó un impacto negativo y casi el 8% responde que no impactó ni positiva ni negativamente.

**Cuadro N° 61.**  
**Docentes según significado atribuido a la experiencia PITE**

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Impacto positivo	345	80,24
Impacto negativo	25	5,81
Ni positivo ni negativo	32	7,44
No responde	28	6,51
Total	430	100,00

Para la mayoría de los docentes encuestados el impacto positivo está asociado a una mejora general de los aprendizajes (24,63%) que junto con el "aprender a hacer" (19,14 %) y el desarrollo de habilidades intelectuales (7,54%), significan que más del 50% de las respuestas valoran la propuesta como positiva, en función de aspectos centrados en el aprendizaje de los alumnos. Otro aspecto valorado significativamente (14,49%) es la vinculación con el mundo del trabajo. (ver Cuadro Anexo)

De los 25 docentes que contestaron que en relación con la propuesta anterior, ésta significó un impacto negativo, 9 de ellos justifican esta respuesta en la pérdida de conocimientos considerados fundamentales, ya sean de formación general como de formación técnica específica. La falta de impacto (7,44%) es asociada a la falta de capacitación y asesoramiento a los docentes.

En lo que respecta a la **identificación de aspectos positivos de la implementación EP-TTP en la escuela**, los porcentajes más altos de respuestas se relacionan con aspectos metodológicos de la formación basada en competencias, especialmente el aprendizaje centrado en el mundo del trabajo. Esta categoría que alude a la vinculación de los aprendizajes con el mundo del trabajo incluye la incorporación de contenidos y prácticas acordes con el desarrollo de las actividades en el sector productivo y la búsqueda de una interdependencia entre el saber hacer y la formación integral. En segundo lugar, los docentes valoran como aspecto positivo de la implementación el trabajo en equipo docente, lo cual indicaría cambios en la organización de la escuela.

**Cuadro N° 62.**  
**Docentes según aspectos positivos de la implementación EP /TTP en su escuela.**

<i>Aspectos positivos.</i>	<b>1º ASPECTO</b>		<b>2º ASPECTO</b>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Aspectos metodológicos de la formación basada en competencias (se enfatiza en el aprendizaje centrado en el mundo del trabajo)	169	39.30	120	27.90
Trabajo docente en equipo, integrando áreas	57	13,26	57	13,26
Cambios organizacionales de la institución	43	10,00	27	6,28
Mayor capacitación de los docentes	34	7,91	30	6,98
Equipamiento e infraestructura	13	3,02	6	1,40

Salida laboral	4	0,93	7	1,63
Otros	48	11,16	52	12,09
No responde (99)	62	14,42	131	30,46
Total	430	100	430	100

Los aspectos negativos de la implementación de la propuesta se asocian en primer lugar a la falta de recursos tanto financieros como de infraestructura y de equipamiento. Con porcentajes muy similares, y en segundo lugar se identifican la alta carga horaria de los módulos y la falta de capacitación para implementar la propuesta. Esta última categoría es significativa porque alude directamente a expectativas de las instituciones y compromisos del INET que se cumplieron parcialmente.

Cuadro N° 63.

Docentes según aspectos negativos de la implementación EP /TTP en su escuela.

Aspectos Negativos	1º ASPECTO		2º ASPECTO	
	N	%	N	%
Falta de recursos (financieros, infraestructura, equipamiento)	111	25,81	87	20,23
Alta carga horaria de los módulos	42	9,77	11	2,56
Falta de capacitación para implementar la propuesta	37	8,60	29	6,74
Falta de tiempo para la implementación de la propuesta	23	5,35	13	3,02
Pérdida de conocimientos considerados fundamentales (de formación general y/o específica)	18	4,19	12	2,79
Falta de apoyo (Inet- Provincias)	18	4,19	17	3,96
Falta de articulación EP/TTP	15	3,49	11	2,56
Grupos numerosos de alumnos	12	2,79	9	2,09
Problemas institucionales	8	1,86	7	1,63
Opcionalidad de la propuesta	1	0,23	6	1,40
Falta de recursos humanos	7	1,63	11	2,56
Otros	62	14,42	57	13,26
No responde	76	17,67	160	37,21
Totales	430	100	430	100

Cuando los encuestados responden acerca de las **fortalezas de la formación basada en competencias** la categoría "propuesta vinculada con el mundo del trabajo" es la que presenta mayor número de respuestas (25,56 % de las respuestas). Esta categoría está asociada al desarrollo de capacidades y competencias profesionales, preparación con miras a salida laboral, la práctica en relación a cómo se desarrollan las tareas en el sector productivo. (ver cuadro Anexo) En lo que respecta a las **debilidades**, es importante mencionar que en la totalidad de las respuestas obtenidas, los docentes identifican las debilidades de la propuesta con lo que podrían ser debilidades de la implementación. De esta manera las debilidades asociados a la formación por competencias son la falta de recursos financieros (22,09% de las respuestas), amplitud de los objetivos de la propuesta en relación al tiempo institucional (9,30%), falta de continuidad de las estrategias de implementación acordadas (8,37%) y falta de capacitación (6,74 %). (Ver cuadro Anexo)

Las percepciones de los docentes referidas a los **aprendizajes de los alumnos**, muestran un alto grado de acuerdo en lo que se refiere a la vinculación con el mundo del trabajo. En este sentido, más del 70 % de los docentes está de acuerdo con que a partir de la implementación de la propuesta EP- TTP los alumnos desarrollan una experiencia que les va a servir laboralmente en el futuro, y alrededor del 67 % opinan que la propuesta permite a los alumnos adquirir buenos hábitos de trabajo.

**Cuadro N° 64.**  
**Percepciones de los docentes respecto al aprendizaje de los alumnos.**  
**Respuestas Múltiples.**

	De acuerdo		Parcialm. de acuerdo		En desacuerdo		Desconozco		No elige esta opción		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	N	%
"A partir de la implementación de los TTP, los alumnos ...												
Aprenden más que antes	219	50.93	103	23.95	43	10.00	11	2.56	54	12.56	430	100
Aprenden lo mismo que antes	30	6.98	50	11.63	132	30.70	16	3.72	202	46.97	430	100
Adquieren buenos hábitos de trabajo	288	66.98	83	19.30	6	1.39	5	1.16	48	11.17	430	100
Manejan tecnologías que se utilizan en los lugares de trabajo	248	57.67	112	26.05	19	4.41	3	0.70	48	11.17	430	100
Vinculan los aprendizajes al contexto socioproductivo de la región	274	63.72	86	20.00	17	3.95	5	1.16	48	11.17	430	100
Desarrollan una experiencia que les va a servir laboralmente en el futuro	313	72.80	71	16.51	5	1.16	4	0.93	37	8.61	430	100

Cabe destacar que, tanto en los aspectos positivos de la implementación EP-TTP, como en la identificación de fortalezas vinculadas con la Formación Basada en Competencias y al preguntarse por los aprendizajes de los alumnos, aparecen con un alto porcentaje de valoración positiva aquellos aspectos relacionados con la vinculación con el mundo del trabajo. Ello estaría indicando que, en las percepciones de los docentes este es un rasgo definitorio y en el que se ha avanzado.

Por otra parte los docentes, no identifican debilidades de la propuesta Formación basada en competencias, sino que, tal como se ha señalado, en general enuncian debilidades y obstáculos relacionados con la implementación de la misma.

### **c. Aspectos referidos a los Documentos elaborados por el INET**

Una serie de preguntas de la encuesta estuvo destinada a indagar las opiniones de los docentes acerca de los Documentos elaborados por el INET. Se incluyeron los siguientes: Perfil Profesional, Bases Curriculares y Módulos. En algunas preguntas se abrió la categoría "otros documentos" para referirse a aportes realizados por los equipos del INET que no fueron aprobados por CFE. Un grupo de preguntas indagó sobre los documentos en sí mismos y otro sobre los documentos en relación con las tareas docentes.

En general, los docentes valoran positivamente tanto la utilidad como la claridad de los documentos. Para los tres tipos de Documentos considerados, entre el 50 y el 60% de los encuestados, realizan valoraciones altas (3 y 4) de su utilidad y claridad. Estos datos se confirman cuando estos mismos atributos sobre los documentos son preguntados acerca de cuestiones específicas de la gestión curricular.

**Cuadro N° 65**  
**Docentes, según la valoración de la utilidad otorgada a los Documentos Curriculares**  
**(Siendo 4 el máximo valor de la escala propuesta).**

Grado de utilidad de los documentos	1		2		3		4		NC		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Perfil Profesional	11	2.56	40	9.30	85	19.77	174	40.47	120	27.90	430	100
Bases Curriculares	10	2.33	44	10.23	77	17.91	141	32.79	158	36.75	430	100
Módulos	12	2.79	28	6.51	67	15.58	182	42.33	141	32.79	430	100

**Cuadro N° 66:**  
**Docentes, según la valoración de la Claridad otorgada a los Documentos Curriculares**  
**(Siendo 4 el máximo valor de la escala propuesta).**

Grado de claridad de los documentos	1		2		3		4		NC		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Perfil Profesional	8	1.86	36	8.38	111	25.81	199	46.28	76	17.67	430	100
Bases Curriculares	9	2.09	47	10.93	117	27.21	143	33.26	114	26.51	430	100
Módulos	11	2.56	30	6.97	105	24.42	202	46.98	82	19.07	430	100

Otro conjunto de preguntas, estuvo orientado a indagar la **utilidad de estos documentos en lo que respecto al trabajo escolar y a la gestión curricular.**

En este sentido, cuando se indaga acerca de los materiales que se utilizan para la planificación de los módulos, más del 60% de los docentes recurren a los documentos elaborados por el INET, pero para esta actividad la bibliografía pareciera ser el material más utilizado (76,98% de los docentes utilizan habitualmente la bibliografía), y en el diseño de líneas de asistencia técnica se tendría que sostener en forma continua recomendaciones en tal sentido, para acompañar esta práctica docente. En conjunto, los insumos más utilizados por los docentes para la tarea de planificación didáctica de los módulos son bibliografía, temas de actualidad y documentos curriculares. En general es baja la utilización de programas anteriores, CBC del Polimodal y PEI. Para estos tres insumos los porcentajes más altos de respuesta corresponde a la frecuencia "algunas veces" (cuadro 11).

Asimismo cabe destacar que, los docentes adjudican valores altos de utilidad a los documentos elaborados por el INET –Perfil Profesional, Bases Curriculares, Módulos- para la planificación didáctica de los módulos, concentrando en los ítem (3) y (4) los mayores porcentajes de respuestas, es decir 73,49%, 62,09%, 75,12% respectivamente. Para los tres documentos el porcentaje de docentes que le asignan escasa utilidad a estos documentos ronda el 10%. (Cuadro 12)

**Cuadro N° 67**  
**Materiales que utiliza con más frecuencia en la planificación de los módulos.**

Materiales	Habitualmente	Algunas veces	Nunca	NC	Totales
------------	---------------	---------------	-------	----	---------

	F	%	F	%	F	%	F	%	total	%
Documentos elaborados por el INET	261	60.70	118	27.44	7	1.63	44	10.23	430	100
PEI y diagnóstico	128	29.77	133	30.93	58	13.49	111	25.81	430	100
Programas anteriores	78	18.14	109	25.35	71	16.51	172	40.00	430	100
Bibliografía	331	76.98	48	11.16	1	0.23	50	11.63	430	100
CBC y/o D.C.Polimodal	83	19.30	112	26.05	41	9.53	194	45.12	430	100
Temas de actualidad	303	70.47	59	13.72	3	0.69	65	15.12	430	100
Otros.	42	9.77	9	2.09	1	0.23	378	87.91	430	100

**Cuadro N° 68.**  
**Utilidad asignada a los documentos elaborados por el INET para la planificación didáctica de los módulos**

Grado de utilidad de los documentos	1		2		3		4		NC		Totales	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Perfil Profesional	8	1.86	37	8.60	107	24.9	209	48.6	69	16,1	430	100
Bases Curriculares	12	2.79	39	9.07	114	26.5	153	35.6	112	26.1	430	100
Módulos	11	2.56	28	6.51	102	23.7	221	51.4	68	15.8	430	100
Otros documentos	10	2.33	23	5.35	44	10.2	67	15.6	286	66.5	430	100

*Se evalúa la utilidad en una escala de 1 a 4 en donde 4 es el máximo valor.*

Para complementar esta información, se pidió a los docentes el grado de acuerdo respecto de un conjunto de afirmaciones referidas a las capacidades profesionales enunciadas en cada Módulo. La gran mayoría de los docentes están de acuerdo o parcialmente de acuerdo con que las capacidades profesionales enunciadas en el Módulo:

- Facilitan el diseño de actividades formativas (89.53%)
- Ayudan al docente a evaluar a los alumnos( 86.97 % )
- Son las que se requieren para el trabajo del técnico( 83.02 % )
- Son las que se requieren para desarrollar las competencias identificadas en el perfil profesional ( 887.44 % )
- Permiten a los alumnos realizar nuevos aprendizajes vinculados a la especialidad (86.97% )
- Permiten que el alumno identifique sus propios aprendizajes (85.12% )

Tal como muestran las respuestas, los encuestados asocian las capacidades profesionales formuladas en los documentos (y en general el concepto de capacidades) con herramientas útiles y valiosas para su trabajo, con especial referencia a la tarea de diseño de actividades formativas.

Un porcentaje menor de docentes muestra acuerdo con afirmaciones que expresan aspectos negativos. De esta manera, el 16.28 % de los docentes están parcialmente de acuerdo o de acuerdo con que las capacidades propuestas en el documento módulo complican el trabajo docente y el 14,64 % con que es lo mismo que antes pero con otro nombre. Un porcentaje

superior, el 25.11 % indica que las capacidades profesionales del documento Módulo están alejadas de la realidad laboral de los técnicos. (ver cuadro Anexo)

Una tendencia similar, aunque menos pronunciada, se observa cuando se pregunta por la utilidad de estas mismas capacidades para organizar distintos aspectos de la planificación.

Si se agrupan las valoraciones 3 y 4 (la pregunta ofrece una escala de 1 a 4 donde 4 sería el máximo valor), puede observarse que la gran mayoría de los docentes valora como alta la utilidad para el diseño de actividades formativas (75,58%); para la selección de los contenidos (72,28%) y para la puesta en práctica de estas actividades (67,91%).

Porcentajes menores registran las valoraciones positivas para la secuenciación de la enseñanza (63,49%), el diseño de instrumentos de evaluación (58,61%), la aplicación de instrumentos de evaluación (55,81%). El porcentaje menor para aquellas tareas referidas a la evaluación, junto con las manifestaciones que los docentes hacen respecto de modificaciones en la forma de evaluar, permitirían afirmar que este es uno de los puntos aún no consolidado de la propuesta.

#### **d. Aspectos referidos a la gestión curricular.**

En el plano institucional, 305 docentes afirman utilizar el PEI, como marco para articular la tarea y dar sentido al conjunto de acciones que se realizan en la institución. 78 docentes, afirman No utilizar el PEI, para este propósito y 19 lo desconocen. Un alta porcentaje de respuestas (60,07%) están referidas a la articulación e integración de la tarea docente. Los entrevistados aportan como ejemplo desde acuerdos para complementar contenidos entre docentes de un espacio de Polimodal y un módulo hasta trabajos conjuntos en función de proyectos que emprende la escuela. La mayoría de las respuestas agrupadas aquí se refieren a acuerdos interpersonales entre los docentes vinculados a la complementación de contenidos, en donde generalmente se observa que los docentes de TTP, solicita el desarrollo de algún contenido a los docentes del Polimodal. En segundo lugar (25,17% para el primer ejemplo y 33,51% para el segundo) los docentes ejemplifican con respuestas que se refieren a instituciones en las que hay organizado un proyecto productivo o tecnológico (dependiendo de la especialidad que ofrecen) en el cual se incluyen los docentes desde los módulos que tienen a su cargo. También aparecen respuestas (7,55 y 5,40% para el primer y el segundo ejemplo) que se refieren a la realización de trabajos en función de los requerimientos de la propia escuela. Por ejemplo, colaboración desde el Trayecto en el mantenimiento, reparación instalaciones del edificio; instalar y mantener equipamiento informático; colaborar en la producción de la institución.

Por otra parte cuando se les pregunta a los docentes **con quiénes se relaciona para acordar la tarea docente** los máximos valores corresponden a la mayor frecuencia de reuniones tres veces por año o más. De acuerdo a lo informado por los encuestados, la mayor cantidad de reuniones se produce con los docentes del área modular. Es en este ítem en el que el no responde y el nunca (1) son notoriamente inferiores que en los otros ítems. Ello podría permitirnos afirmar que lo que está más consolidado como práctica institucional son las reuniones con docentes del área modular y en segundo término del Trayecto. La frecuencia para reuniones con otros docentes es notoriamente menor y aparecen como más esporádicas. También aparece fuerte la presencia del equipo directivo ya que son muy pocos los que responden que no se reúnen nunca y luego las respuestas se distribuyen entre una vez al año, hasta tres y más de tres veces al año, siendo esta categoría la de mayor frecuencia. Cabe señalar que el bajo nivel de respuesta para el ítem 2, reuniones con el equipo de asesoramiento pedagógico, según manifestaciones de los encuestados se debe a que en la mayoría de las instituciones no existen tales equipos. (Cuadro 7)

#### **Cuadro N° 69.**

##### **Docentes según actores y frecuencia de reuniones para acordar la tarea docente.**

Actores	Nunca		Una vez por año		Hasta 3 veces por año		Más de 3 veces por año		No responde		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Equipo de conducción	15	3,50	35	8.14	80	18,60	251	58.37	49	11.39	430	100
Equipo asesoramiento pedagógico	69	16.05	25	5,81	37	8,61	87	20.23	212	49.30	430	100
Docentes de su misma área modular	5	1,16	8	1,86	31	7,21	360	83.72	26	6.05	430	100
Todos los docentes a cargo de módulos de Trayectos	17	3,95	43	10.00	114	26,51	208	48.37	48	11.17	430	100
Docentes a cargo de espacios de polimodal de áreas afines	41	9,54	86	20.00	123	28,60	125	29.07	55	12.79	430	100
Docentes a cargo de espacios curriculares de Polimodal de todas las áreas	64	14,88	120	27,91	90	20,93	55	12,79	101	23.49	430	100
Actores del entorno socio productivo	84	19,53	64	14,88	92	21.39	122	28.38	68	15.82	430	100

En relación con las temáticas abordadas en estas reuniones la principal está asociada a la Gestión Curricular. Pareciera ser que la organización institucional es un tema abordado principalmente con el "equipo de conducción" y aquellos temas relacionados con la gestión curricular y el desempeño de los alumnos serían trabajados principalmente con los docentes del área modular y los docentes del TTP, y en menor medida con el equipo de conducción. Para estos tres temas: organización institucional, planificación del currículum y desempeño de los alumnos, es notoriamente inferior la frecuencia de reuniones de trabajo con actores del entorno socio productivo. La temática menos abordada con estos actores es la relacionada con la planificación curricular, lo cual podría hacernos pensar en un estilo de gestión intra institucional, donde la participación de los mismos en la planificación de experiencias formativas en el mundo del trabajo es escasa.

La **vinculación con el mundo del trabajo** es central en la propuesta y a pesar de lo antedicho, más de la mitad de los docentes creen que el vínculo de la escuela con el entorno ha mejorado tanto cualitativa como cuantitativamente. (cuadro 4).

La frecuencia más alta (21,63 % ) con que los alumnos realizan actividades con este sector corresponde a una vez por año, le sigue otras instituciones del sistema educativo (18.60%). (cuadro 10).

En la descripción de las actividades realizadas la frecuencia más alta corresponde a visitas y pedidos de información, y continúan las realizadas en función de otras instituciones del sistema educativo (Cuadro 10). La tercera frecuencia se relaciona con actividades de investigación: observaciones, entrevistas, encuestas.

No obstante llama la atención la dificultad de los docentes para caracterizar las actividades realizadas, esto se corresponde con el alto porcentaje de no respuesta obtenido en la descripción de las actividades.

Si consideramos que los docentes opinan que se ha mejorado en términos de cantidad y calidad estas actividades y luego observamos que la frecuencia más alta de realización corresponde a una

vez por año, y en general se trata de visitas, podría pensarse que antes de la implementación de la propuesta estas instituciones No realizaban este tipo de actividades. Sería conveniente profundizar sobre este ítem, ya que la vinculación con el medio socio productivo, es una estrategia importante de la propuesta y no parece diferenciarse demasiado de las actividades desarrolladas por otras instituciones que no ofertan modalidades técnicas.

**Cuadro N° 70.**  
**Opinión de los docentes respecto a la evolución del vínculo de la escuela con el entorno socio productivo. Respuestas múltiples.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ha mejorado en término de cantidad de actividades realizadas	241	56.05
Ha mejorado en término de calidad de actividades realizadas	280	65.12
Se mantiene igual en términos de cantidad de actividades realizadas	90	20.93
Se mantiene igual en términos de calidad de actividades realizadas	65	15.12
Ha empeorado en términos de cantidad de actividades realizadas	30	6.98
Ha empeorado en términos de calidad de actividades realizadas	16	3.72
No responden	5	1.16

Los docentes encuestados identifican como el principal obstáculo para realizar actividades de vinculación con el entorno, la ausencia de un marco normativo que las regule. El 42,09 % de las respuestas estuvo asociado a este obstáculo, y en segundo lugar, con el 37,91% de las respuestas, a la falta de tiempo. Estos dos obstáculos, los docentes los identifican como del dominio de la institución educativa, no de las instituciones del entorno. En este sentido, desde las percepciones de los docentes, sería necesario trabajar aspectos organizacionales y normativos para poder fortalecer las actividades de vinculación (Ver cuadro anexo).

Cuando se les pide que identifiquen obstáculos que dificultan la vinculación pero que su origen no está asociado a la institución educativa sino a las instituciones del entorno, los docentes asocian la principal dificultad, con el desconocimiento de las instituciones del entorno sobre las tareas, metas, intereses de la escuela. En este sentido, el primer obstáculo identificado se corresponde con uno de los requisitos fundamentales para la interacción entre las partes y uno de los primeros pasos en la construcción de estrategias de vinculación que es el conocimiento entre ellas (escuela-empresas/organizaciones). Estas percepciones tiene algunas similitudes con las identificadas por los directivos de las escuelas.

Se hace necesario pensar aquí si las estrategias de vinculación con los actores del entorno, son institucionales o bien corresponden a la actividad que realiza cada uno de los docentes. Los obstáculos que los docentes identifican para realizar este tipo de actividades, hacen pensar que la realización de las mismas, depende más del accionar de cada uno de ellos que de una estrategia institucional.

En el espacio abierto destinado a caracterizar otros obstáculos, los docentes identifican a la falta de recursos financieros y los problemas asociados con la movilidad de los alumnos.

Cuando se pide que identifiquen facilitadores para trabajar con otras instituciones del entorno, la capacidad de la escuela para establecer contactos con organizaciones del medio socio productivo, aparece en primer lugar (21,63% de las respuestas) y las propuestas e intereses de las organizaciones del entorno en la formación de los alumnos aparece en el segundo lugar (20,93%), mientras aumenta al mismo tiempo el porcentaje de docentes que no contestan (Ver Cuadro

Anexo). Los facilitadores identificados se asientan en estrategias de trabajo institucional, percibidos tanto por docentes como por directivos.

En síntesis, en lo que respecta a las estrategias de vinculación con el entorno, puede decirse que la mayoría de los docentes opinan, que a partir de la implementación del Proyecto estas han mejorado en términos de cantidad y de calidad. Sin embargo, la frecuencia más alta, corresponde a quienes dicen realizar una actividad de este tipo una vez al año y la describe como visitas. Dentro de los obstáculos, y con algunas similitudes en relación con lo que sostiene los directivos, los docentes opinan que los principales están asociados a la ausencia de un marco normativo que regule este tipo de actividades y la falta de tiempo, mientras que como principal facilitador los docentes identifican aquel relacionado con las estrategias institucionales para establecer contactos con instituciones del medio socio productivo.

Otras preguntas estuvieron destinadas a indagar acerca de los cambios ocurridos en el espacio áulico: introducción de cambios en la forma de enseñar, en la planificación, en las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes, en la metodología de evaluación de aprendizajes de los alumnos, y como síntesis se les pidió una reflexión final acerca de los principales obstáculos y facilitadores que los docentes encontraron para el desarrollo del módulo a su cargo.

En relación con la **introducción de cambios en la enseñanza de los módulos**, del total de docentes entrevistados, el 88,14% (Cuadro N°16) responde que introdujeron cambios; luego, el 8,14% que no ha introducido cambios y un 3,72% no responde la pregunta.. Mas de la mitad de los docentes, el 57,26% expresa que tales cambios están relacionados con la "metodología de enseñanza y de aprendizaje" refiriéndose, de diferentes modos, a la mayor participación y protagonismo de los alumnos, a la búsqueda de información, a la autonomía en la resolución de problemas y al progresivo abandono de las formas tradicionales de la enseñanza. Luego, en el mismo conjunto de respuestas le siguen en importancia el "Trabajo coordinado de docentes" con el 17,94% y la "Vinculación con el mundo del trabajo" con un 12,14%.

**Cuadro N° 71.**  
**Docentes según si introdujeron cambios en la enseñanza de los módulos**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
SI	379	88.14
NO	35	8.14
NC	16	3.72
Total	430	100

**Cuadro N° 72.**  
**Cambios introducidos en la enseñanza de los módulos**

<b>Cambios realizados</b>	<b>1° cambio</b>		<b>2° cambio</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Trabajo coordinado entre docentes	68	17.94	45	11.87
Vinculación con el mundo del trabajo	46	12.14	31	8.18
Referido a la metodología de enseñanza y aprendizaje	217	57.26	171	45.13
Otros	35	9.23	66	17.41
No contesta	13	3.43	66	17.41
<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>100</b>	<b>379</b>	<b>100</b>

En relación a las modificaciones **efectuadas por los docentes en la forma de planificar la enseñanza**, el 86,74% responde afirmativamente, el 7,44% responde que no ha efectuado cambios y el 5,82% no responde.

**Cuadro N° 73.**  
**Docentes según si han modificado la forma de planificar la enseñanza**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Si	373	86.74
No	32	7.44
No contesta	25	5.82
Total	430	100

Las modificaciones efectuadas se centran principalmente en "planificación por capacidades", "elaboración de situaciones problemáticas" y "articulación teoría y práctica", aspectos constitutivos del encuadre didáctico-metodológico de la formación basada en competencias, y representan en conjunto el 56,83 % de los cambios efectuados (Ver cuadro Anexo)

La distribución de respuestas en cuanto a las **estrategias de enseñanza y aprendizaje** más utilizadas, es bastante pareja y no permite establecer que haya alguna estrategia predominante. Sin embargo, es interesante señalar precisamente la diversidad de estrategias que los encuestados manifiestan utilizar.

Si bien no se tiene un elemento de comparación que permita afirmar que se hace algo que antes no se hacía, el alto valor para el ítem de prácticas en contexto real, en relación con la propuesta EP TTP, sería un indicio de búsqueda de una vinculación con el mundo el trabajo. Cabe aclarar que parte, de las respuestas positivas se refieren a instituciones que cuentan con unidades productivas y sería conveniente indagar como funciona esta estrategia en otro tipo de ofertas.

**Cuadro N° 74.**  
**Estrategias de enseñanza y aprendizaje más utilizadas. Respuestas Múltiples.**

Estrategia	Si		No elige esta categoría		Total	
	F	%	F	%	N	%
Simulaciones	108	25.12	322	74.88	430	100
Estudio de casos	110	25,58	320	74,42		100
Propuesta de ejercitación	158	36,74	272	63,26	430	100
Observaciones en contexto real	140	32.56	290	67.44	430	100
Explicación verbal	145	33,72	285	66,28	430	100
Prácticas en contexto real	171	39,76	259	60,24	430	100
Desarrollo de proyectos	142	33.02	288	66.98	430	100
Prácticas en labor. y/o talleres	113	26.28	317	73.72	430	100
Otras	5	1,16	425	98.84	430	100

Por otra parte, un alto porcentaje de docentes contesta haber **modificado la metodología de evaluación** de aprendizajes de los alumnos.

**Cuadro N° 75.**  
**Docentes según si realizaron modificaciones en la metodología de evaluación**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No contestaron	24	5.58
Si	365	84.88
No	41	9.54

Total	430	100
-------	-----	-----

No todos los docentes que dicen haber incorporado cambios en la metodología de evaluación de aprendizaje de los alumnos, los describen en el espacio destinado a tal fin. Para los que sí lo hacen las modificaciones incorporadas están asociadas a la evaluación de capacidades desde un enfoque integral (30,45 % de las respuestas en el primer ejemplo y 15,30 % para el segundo). En comparación con esta modificación, es relativamente bajo el porcentaje de docentes que tienen en cuenta las evidencias en la evaluación (6,86% y 10,82 % para el primero y el segundo ejemplo). Estos cambios también están asociados tanto al momento en que se realiza la evaluación de aprendizajes, como a los instrumentos con que se realiza. En este sentido, para el 17,61% de los docentes el cambio radica con incorporar la evaluación durante el proceso de aprendizaje y para el 10,45% estos cambios se centran en la utilización de nuevos instrumentos de evaluación. (Ver cuadro 24)

Los docentes que No han incorporado cambios en la metodología de evaluación representan el 9,5% de la muestra. De ellos sólo hubo 9 casos que dicen que estos cambios no fueron necesarios porque ya se venían realizando con anterioridad.

Por último y a modo de síntesis se les solicitó a los docentes que identificaran los principales facilitadores y obstáculos para el desarrollo del módulo a su cargo. Aquí, el facilitador identificado en primer lugar con el 25,12 % de las respuestas, es el trabajo en equipo docente; llama la atención que esta estrategia relacionada al trabajo articulado de los docentes, la conformación de pareja pedagógica, la relación entre módulos y espacios no había sido mencionada con fuerza en las preguntas anteriores. De hecho, para los docentes que en comparación con la propuesta anterior ésta significó un impacto positivo, sólo el 2,90% justifica el impacto positivo con esta causa. El 5,59% de los docentes encuentra que el trabajo articulado entre docentes es una fortaleza de la Formación Basada en Competencias y el 13,26 % asocia esta estrategia a aspectos positivos de la implementación de EP-TTP en su escuela. Habría que indagar si estas diferencias implican que el trabajo articulado entre docentes es visualizado como un facilitador, cuya puesta en práctica necesita profundizarse.

La falta de recursos (categoría que agrupa la ausencia o escasez de elementos materiales: bibliografía, equipamiento específico para la tecnicatura, los insumos para emplearlo adecuadamente, edificios inadecuados e insuficientes) fue el principal obstáculo identificado para el desarrollo del módulo con el 43,02 % de las respuestas). (ver cuadro 26, Anexo)

## Síntesis

Si bien, como ya se mencionó anteriormente, la información trabajada en este informe tiene carácter provisorio, y está referida al conjunto de las experiencias PITE, los resultados obtenidos hasta el momento dan cuenta de la observación de algunas tendencias en relación a los tópicos indagados así como también nos alertan de cuestiones que necesariamente deben ser indagadas con otro nivel de profundidad.

En lo que respecta al trabajo realizado con la información proveniente de la encuesta a Docentes de TTP se sintetizan a continuación las principales observaciones.

- La antigüedad de los docentes en cada establecimiento permite identificar a un porcentaje considerable de docentes que no participaron de las instancias de consulta en el diseño de los perfiles así como de las instancias de implementación a través de acciones de capacitación y asistencia técnica. En este sentido, sería importante indagar cuáles son las formas por las cuáles estos docentes se acercan a la metodología de los TTP.
- Las diferencias entre los máximos niveles de estudio alcanzados por los docentes encuestados dan cuenta del grado de heterogeneidad, cuando se trata de caracterizar a este

colectivo. En este sentido, el 28,37 % de los docentes encuestados posee como máximo nivel de estudios alcanzado el correspondiente al nivel medio. Este punto debería ser tenido en cuenta en el diseño de instancias de capacitación. Al mismo tiempo, una hipótesis para estudiar está relacionada con la pérdida de capacidad instalada en las escuelas, y esto se relaciona con la incorporación reciente de docentes a la misma. Más del 25 % de los docentes se desempeñan en la escuela con 10 horas cátedras o menos, y en este sentido se tendría que indagar si este tipo de inserción institucional es un obstáculo para el trabajo en equipo. Por otra parte, en el momento en que se lleva a cabo la encuesta, alrededor del 80 % de los docentes realizan actividades profesionales únicamente dentro del sistema educativo.

- Comparativamente con la propuesta que la escuela desarrollaba con anterioridad, la propuesta EP-TTP significó para alrededor del 80 % de los docentes un impacto positivo, y los motivos por los cuales lo explican están asociados a cuestiones vinculadas con el aprendizaje de los alumnos. Aunque en porcentajes muy bajos, un grupo de docentes cree que esta propuesta significó un impacto negativo, y la causa la encuentran en la pérdida de conocimientos –no incorporados en el nuevo diseño curricular– que ellos consideran fundamentales en la formación de los alumnos.

- Cuando se indaga sobre los aspectos positivos de la implementación de la propuesta, aparecen cuestiones directamente relacionadas con los aspectos pedagógicos y la gestión curricular, como el aprendizaje centrado en el mundo del trabajo y el trabajo en pareja pedagógica. En cuanto a los aspectos negativos de la propuesta, aparecen componentes vinculados al financiamiento de la educación: infraestructura y equipamiento, obtienen los mayores porcentajes. También se señala la alta carga horaria, lo cual podría ser un factor vinculado a la etapa de diseño curricular, y la falta de capacitación. Factores asociados a la implementación, también aparecen cuando se pregunta sobre la Formación Basada en Competencias, y en este sentido las debilidades mencionadas por los docentes son la falta de recursos financieros, la discontinuidad de las políticas educativas y la falta de capacitación.

Para la mayoría de los docentes, la "vinculación con el mundo del trabajo" es un aspecto valorado positivamente tanto en la propuesta en general, como en la implementación y la formación basada en competencias. Las debilidades y obstáculos, generalmente se asocian con recursos financieros, problemas de equipamiento y de infraestructura, es decir, con dificultades para prever la magnitud de los cambios que contenía el proyecto PITE.

- Para la planificación didáctica de los módulos, la bibliografía es el recurso más utilizado por los docentes. Al mismo tiempo, la falta de material bibliográfico fue uno de los aspectos negativos señalados en la implementación de la propuesta, y en este sentido ésta podría ser una línea de asistencia para fortalecer. Para la tarea de planificación, los CBC y Documentos del Polimodal, son los materiales menos utilizados por los docentes, y sería conveniente seguir indagando sobre esta cuestión para analizar si la articulación de EP-TTP necesita apuntalarse.

- Puede observarse que el PEI, es una herramienta instalada en las escuelas, y facilita el trabajo cooperativo entre los docentes. Los acuerdos sobre la tarea docente se realizan principalmente con docentes que comparten un área modular y docentes del Trayecto. En menor medida, los equipos directivos son también actores significativos para acordar la tarea docente, aunque con ellos el tema que se trabaja principalmente está referido a la gestión institucional. Con los docentes de Polimodal, la frecuencia de reuniones para acordar la tarea docente es notoriamente inferior.

- La participación de actores del entorno socio productivo en cuestiones relacionadas con la gestión curricular es significativamente baja, sobretodo si se tiene en cuenta que alrededor del 80 % de los docentes trabaja únicamente en el sistema educativo. En este sentido, para estas escuelas cuesta imaginar mecanismos de retroalimentación entre ambos, que incidan en la propuesta curricular. También podríamos calificar como significativamente escasas las actividades que los alumnos realizan con el entorno, asociadas generalmente a visitas. En este punto el principal obstáculo identificado por los docentes es la ausencia de un marco normativo que regule esta vinculación y reconocen que esta vinculación se fortalece cuando la escuela en su conjunto asume la tarea. En general, los docentes opinan que las organizaciones del entorno desconocen las actividades desarrolladas por las escuelas, y en este sentido sería interesante indagar directamente las opiniones de informantes clave del entorno.

- Por último, un alto porcentaje de docentes afirma haber introducido cambios tanto en la planificación como en la enseñanza. La planificación por capacidades, el diseño de situaciones problemáticas y la articulación entre teoría y práctica, son los cambios más mencionados. También opinan que han incorporado cambios en los diferentes componentes de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Para estudiar estos aspectos con mayor profundidad se hace necesario el diseño y desarrollo de otras metodologías de obtención de información, que focalicen directamente sobre diferentes componentes de la gestión curricular.

## 6. El Proyecto PITE desde la perspectiva de sus alumnos y de los primeros egresados

A los fines de este trabajo resulta de interés conocer la perspectiva de los alumnos que en la actualidad cursan en las escuelas que han formado parte de la experiencia. También resulta de interés la opinión de los primeros egresados ya que ellos son quienes vivieron la experiencia desde sus inicios.

### Los alumnos de las escuelas que formaron parte del programa

Los alumnos que formaron parte de este estudio estaban cursando, cuando se realizó el trabajo de campo, el último año de estudio de Polimodal / TTP. La encuesta se tomo en una división de ese año en cada escuela.

La cantidad de alumnos que formó parte de esta encuesta es de 919. La distribución de los encuestados por sexo permite observar que las mujeres representan el 34.54%; y los varones un 59.30% teniendo en cuenta que el 3.16% (29 alumnos) no han declarado información con respecto a esta variable de estudio.

Esta presencia masculina de casi el 60% se debe a que dentro de la oferta educativa existen Trayectos Técnicos Profesionales con una alta preponderancia del sexo masculino tales como caso de Electrónica y de Equipos e Instalaciones Electromecánicas en los cuales los varones son más del 87%.

Los datos sobre la distribución por sexo nos permiten agrupar los Trayectos Técnicos Profesionales en en 5 categorías: (1) una proporción igualitaria de ambos sexos y en los extremos de la distribución nos encontramos con (2) una presencia predominantemente masculina y (3) una presencia predominantemente femenina. Pero hacia estos extremos, también existen TTP con un alumnado que tiende hacia uno u otro extremo de la distribución y que en promedio representa el 65% de uno u otro sexo, es decir (4) TTP con una tendencia hacia el sexo femenino y (5) TTP con una tendencia hacia el sexo masculino, sin llegar a ser mayoritaria. El cuadro Nro. 1 que presentamos a continuación muestra las distintas ofertas según este criterio y sus porcentajes respectivos.

**Cuadro N° 76.**  
**Alumnos encuestados según trayecto que cursan y sexo**

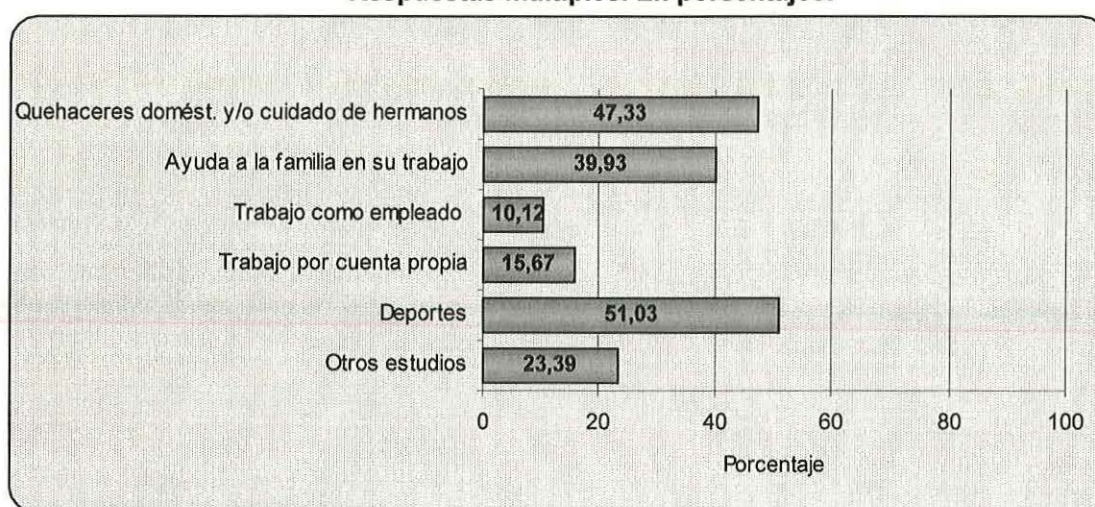
TIPOS DE OFERTA EDUCATIVA	TRAYECTO TÉCNICO PROFESIONAL	SEXO	
		Femenino	Masculino
Predominantemente masculina	Electrónica	10,53	87,72%
	Equipos e Instalaciones Electromecánicas	2,15%	96,77%
Tendiente hacia la población masculina	Producción Agropecuaria	31,76%	61,96%
	Técnico en Construcciones	30,23%	67,44%
Proporción igualitaria	Tiempo libre, recreación y Turismo	52,94%	47,06%
Tendiente hacia la población femenina	Informática Personal y Profesional	57,58%	42,42%
	Industria de Procesos	55,32%	42,55%
	Gestión Organizacional	59,12%	39,23%
	Salud y Ambiente	59,09%	40,91%
Predominantemente femenina	Comunicación Multimedial	75,00%	25,00%

A partir de este cuadro podemos observar que la presencia de mujeres se encuentra vinculada con la formación en el área de servicios (Informática Personal y Profesional, Gestión Organizacional y Salud y Ambiente) a excepción de Tiempo Libre, Recreación y Turismo e Industrias de Procesos que no pertenece al área de servicios pero que sin embargo registra un porcentaje significativo de mujeres.

Las preguntas referidas a las actividades que realizan los alumnos así como también las relativas a la trayectoria educativa, nos permiten describir el perfil de los 919 estudiantes.

Los datos señalan que el 89.12% de los encuestados expresa realizar otras actividades además de la actividad escolar. En función de las categorías de la pregunta, la distribución de las actividades sean éstas referidas al ámbito educativo, familiar o laboral, se distribuyen de la siguiente manera:

**Gráfico N° 5.**  
**Alumnos según actividades que realizan.**  
**Respuestas múltiples. En porcentajes.**



La distribución de las actividades expresa que, de cada 100 alumnos 10 se encuentran trabajando en relación de dependencia y casi 16 alumnos declaran trabajar por cuenta propia.

En la distribución por sexo de cada una de las actividades (ver cuadro Nro. 2) existe una preponderancia de los varones a excepción de las tareas relativas a los "quehaceres domésticos y/o cuidado de hermanos" (aunque esta categoría podría estar incluida en "ayudas a tu familia en su trabajo" ya que esta engloba a las actividades relativas al ámbito familiar interno) donde el 54.25% responden las mujeres.

**Cuadro N° 77.**  
**Alumnos según actividades que realizan y sexo**

ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS ALUMNOS	SEXO		S/D	TOTAL
	F	M		
Quehaceres dom. y/o cuidado de hermanos	54,25	42,99	2,76	100,00
Ayuda a la familia en su trabajo	29,16	67,85	3,00	100,00
Trabajo como empleado para otra persona	19,35	78,49	2,15	100,00
Trabajo por cuenta propia	19,44	76,39	4,17	100,00
Deportes	25,16	71,22	3,62	100,00

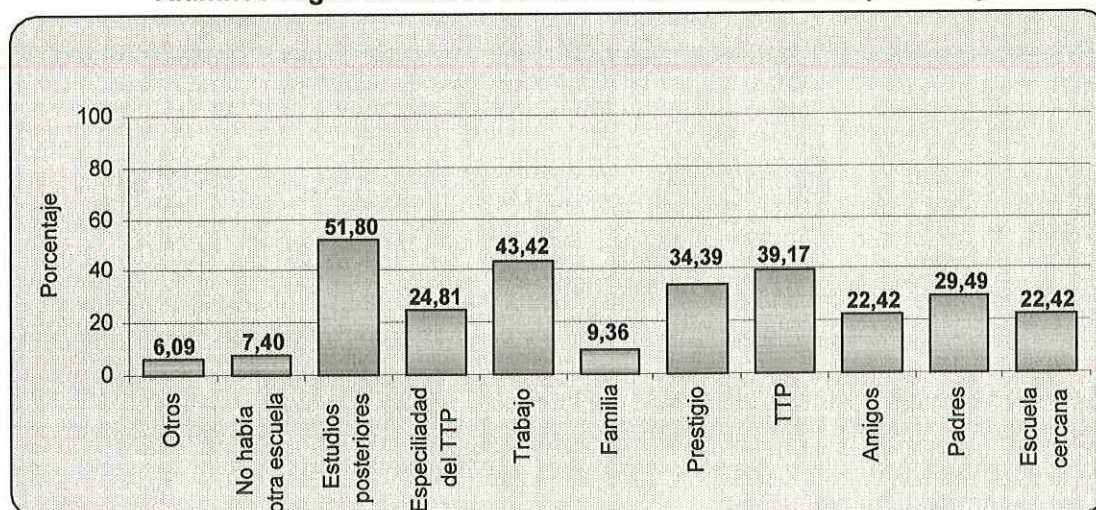
Otros estudios	39,53	59,53	0,93	100,00
----------------	-------	-------	------	--------

En cuanto a la Trayectoria escolar de los alumnos encuestados, los datos muestran que los jóvenes que han culminado el 9vo año de estudio de la EGB es decir, los que han egresado del nivel con la edad correspondiente a la edad teórica al año de estudio representan el 90.97% de la población entrevistada. En tanto que en el nivel Polimodal el 93.80% declaran estar en el último año con la edad teórica correspondiente. Se observan casos de sobre edad, que pueden corresponder o bien a alumnos que en su trayectoria educativa han repetido o abandonado, y luego reingresado a la escuela, o bien a alumnos que habiendo en su momento completado exitosamente sus estudios, re ingresan a la escuela para cursar el Trayecto.

### Expectativas de los alumnos

La información que suministra el conjunto de preguntas referidas a este apartado permite comprender las razones más importantes que motivaron la elección de la escuela. Al observar la distribución de las respuestas de los alumnos en el gráfico que presentamos, advertimos lo siguiente:

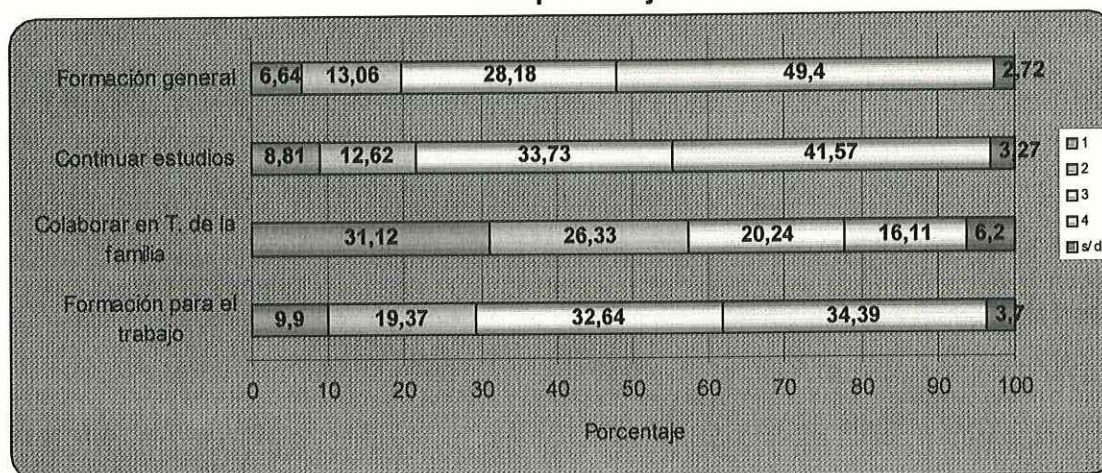
**Gráfico N° 6.**  
**Alumnos según causas de la elección de la escuela. En porcentajes.**



En primer lugar, llama la atención que a pesar de que las escuelas tengan una oferta educativa orientada al mundo laboral, el 51,80 % de los alumnos responde que ha realizado la elección del establecimiento en función de "realizar estudios posteriores". En segundo lugar se ubica con un 43,42 % los alumnos que consideran que este tipo de formación les "permitiría conseguir un trabajo" y en tercer lugar, con un 39,17 % los que declaran haber elegido esta escuela porque les interesó el TTP.

En cuanto al cumplimiento por parte de la escuela de las expectativas de los alumnos, la formación general es la expectativa más cumplida con un 49.40% de alumnos; en segundo lugar, continuar estudios superiores con el 41.57% y en tercer lugar, la formación para el trabajo con un 34.39%.

**Gráfico N° 7.**  
**Alumnos según valores adjudicados en relación con el cumplimiento de las expectativas.**  
**En porcentajes**



Este gráfico nos permite observar que en cuanto al cumplimiento de las expectativas se ubica en primer lugar la formación general con un 49,40% de alumnos; en segundo lugar, continuar estudios superiores con una declaración de alumnos del 41,57% y en tercer lugar, la formación para el trabajo con un 34,39%. Llama la atención que al igual que en el grupo de egresados encuestados, la expectativa más satisfecha es la de la formación general, y en este sentido no se diferenciaría demasiado de las expectativas que podrían tener tanto alumnos como egresados de otras modalidades.

Es notorio que la elección de la escuela en la categoría "realizar estudios superiores" se encuentra estrechamente vinculada al tema de la expectativa de la "formación general": En este punto, sería interesante analizar si esta elección con esta expectativa se encuentra asociada a las características institucionales tales como el prestigio institucional, tema que requerirá de un procesamiento especial de datos para poder analizar "por qué la mayoría de los alumnos eligen una escuela para continuar estudios superiores y además expresan que la misma ha respondido con su expectativa de obtener una "formación general". Señalamos también, que sería interesante analizar, dado que esta pregunta requería de 3 opciones, con qué otros motivos se encuentra relacionada la elección de continuar estudios superiores.

Por último, el 80,41% de los alumnos encuestados responden que volverían a elegir esta escuela y el 83,33% que le recomendaría la escuela a un amigo. En general los motivos por los cuales volverían a elegir la escuela y se la recomendarían a un amigo están relacionados con la enseñanza; y esta misma causa es mencionada por aquellos alumnos que no volverían a elegir la escuela.

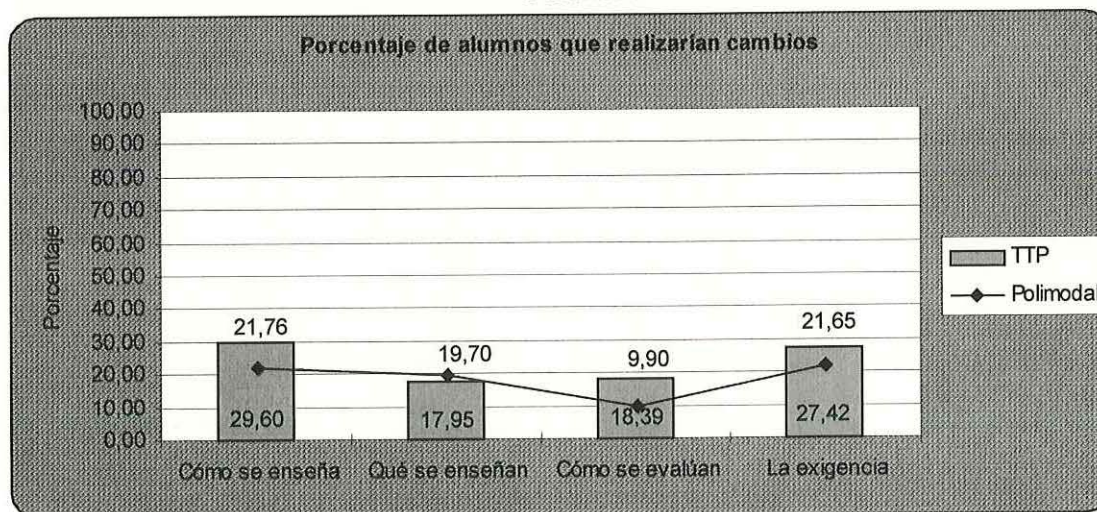
### **Percepciones respecto de la escuela**

Una de las preguntas indagó acerca de los cambios que realizarían los alumnos con referencia a *cómo enseñar, qué enseñar, cómo evaluar y la exigencia*, tanto de los docentes del Polimodal como del TTP.

En este sentido el gráfico Nro. 4 nos permite observar cuántos alumnos **SI** realizarían cambios en cada uno de los ítems propuestos. Detenemos nuestra mirada en este grupo ya que la mayoría de alumnos declara que no realizaría cambios; rango de valores que va desde el 64,96% adjudicando

el mismo valor en dos categorías: el modo de enseñar en el TTP y en la exigencia del TTP hasta el 82.15% con respecto a la evaluación del Polimodal.

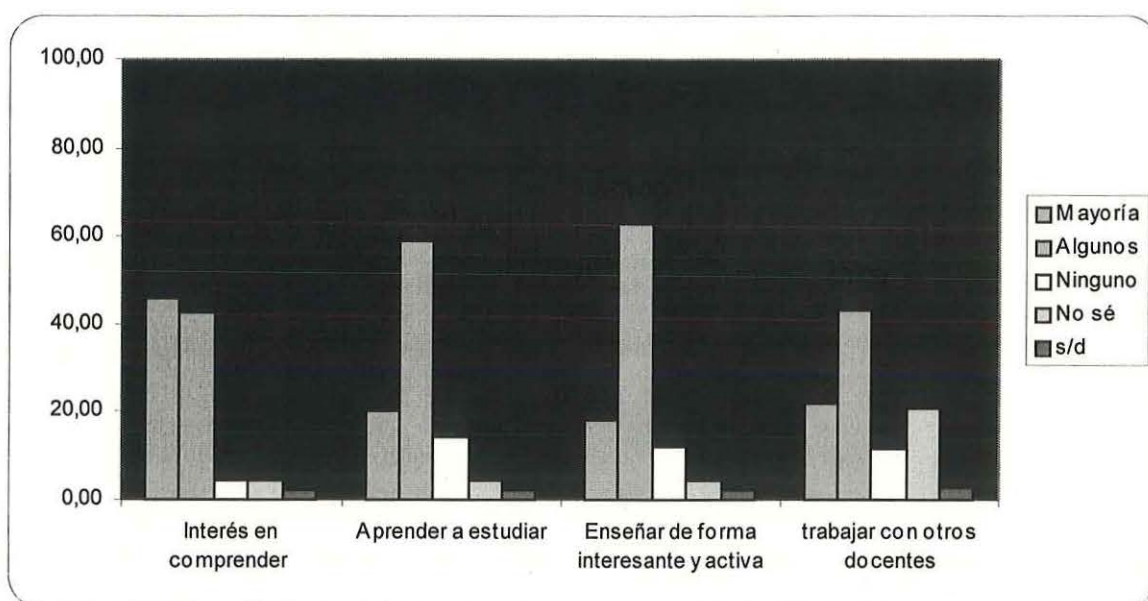
**Gráfico N° 8.**  
**Alumnos según cambios que realizarían en el trabajo de los docentes del TTP y del Polimodal**



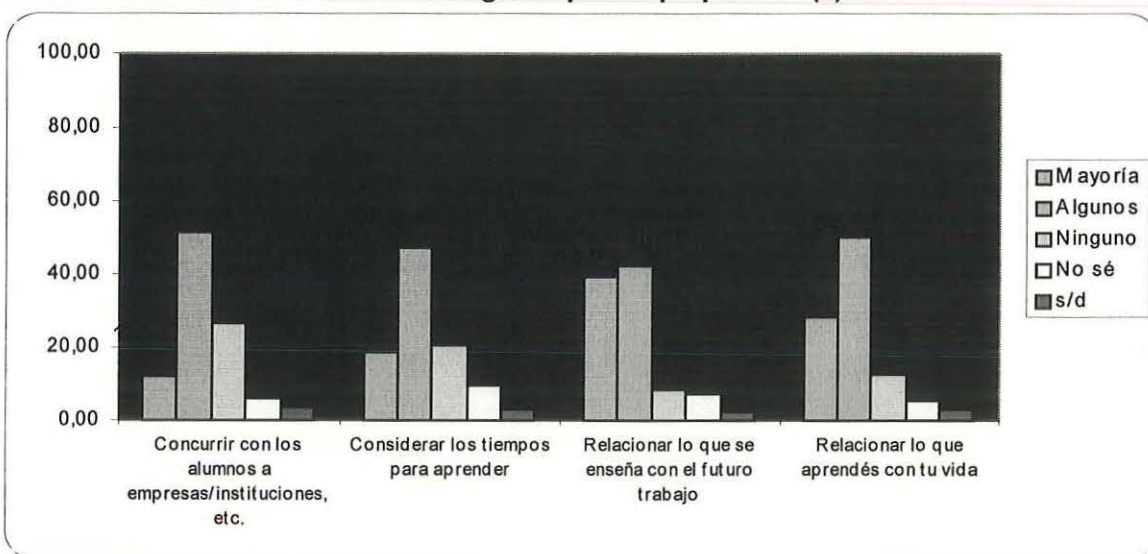
Como podemos observar existe un bajo porcentaje de alumnos que expresa haría alguna modificación en los aspectos señalados. Sin embargo, y a pesar de su bajo porcentaje, llama la atención que a excepción del aspecto de "qué enseñar" donde hay un porcentaje de alumnos mayor (19.7% -181 casos-) que declara que deberían modificarse en los docentes del Polimodal, existe un mayor porcentaje de alumnos que declaran que deberían realizarse cambios en los docentes del TTP en cuanto al cómo enseñar (29.60% -272 jóvenes), cómo evaluar (18.39 -169 alumnos) y sobre la exigencia para con los alumnos (27.42% -252 encuestados-).

Con respecto a la opinión de los alumnos con relación a diferentes aspectos sobre la forma en que trabajan los docentes de TTP que se interroga por medio de 13 ítems (ver cuadro), en general, se observa que prácticamente la mitad de los alumnos (49,19%) selecciona la categoría "algunos docentes".

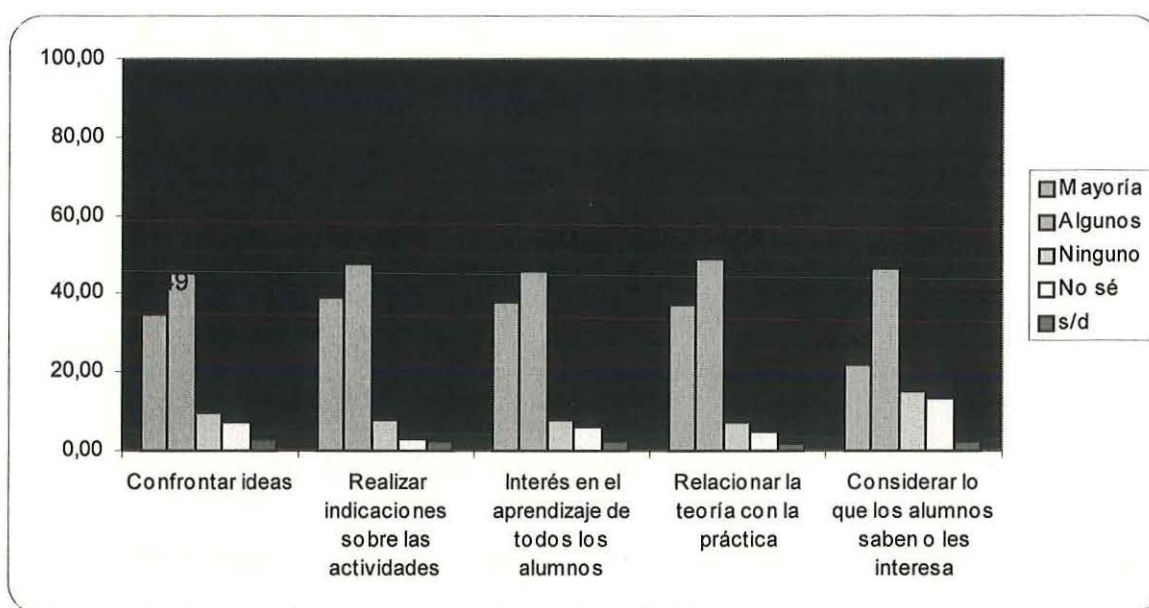
**Gráfico N° 9.**  
**Opinión de los alumnos en relación con la forma en que trabajan los docentes del TTP (1)**



**Gráfico Nro. 9.1.**  
**Opinión de los alumnos en relación con los aspectos pedagógicos y vinculares de los docentes según aspectos propuestos (2)**



**Gráfico Nro. 9.2.**  
**Opinión de los alumnos en relación con los aspectos pedagógicos y vinculares de los docentes según aspectos propuestos**

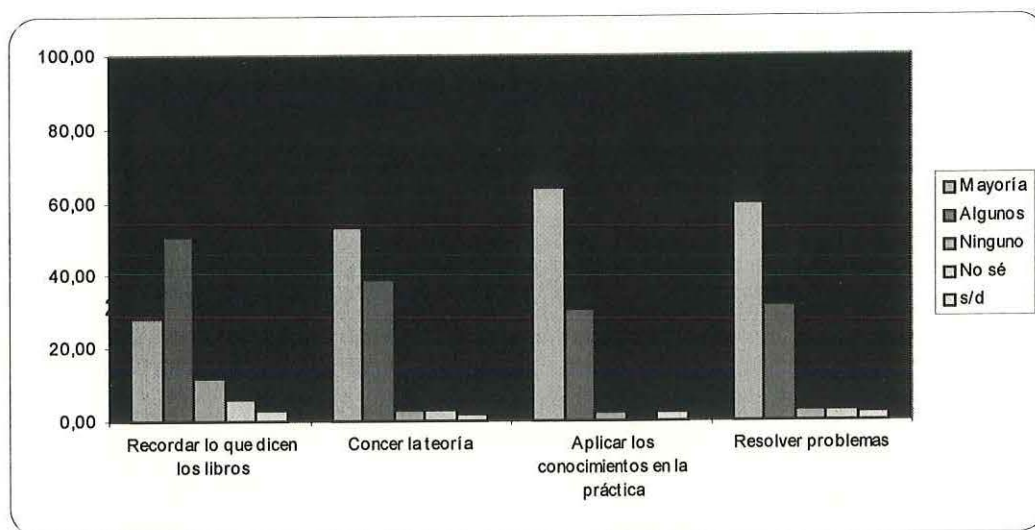


Con respecto a la evaluación, según los alumnos para la mayoría de los docentes, los aspectos más evaluados son: la participación en clase con un 66.69%; en segundo lugar, aplicar los conocimientos en la práctica con un 63.87%; en tercer lugar se ubica resolver problemas con un 59.85%; en cuarto lugar, cooperar en el trabajo en equipo con un 57.02%; en quinto lugar, usar correctamente el lenguaje con un 56.06%; en sexto, respetar el trabajo propio y ajeno con un 55.06%; en séptimo, conocer la teoría con un 53.32%; en octavo lugar, demostrar iniciativa con un 51.80%; en noveno lugar, usar correctamente el lenguaje técnico con un 51.14% y en décimo lugar el ser creativo con un 45.16%. La categoría faltante de los ítems propuestos se refiere al aspecto de recordar lo que dicen los libros/apuntes", para este ítem, el 51.14% de los alumnos ha respondido que sólo "algunos docentes" hacen hincapié en este aspecto. Se podría pensar aquí que, desde la percepción de los alumnos, la mayoría de los docentes utiliza una evaluación acorde con la propuesta del TTP.

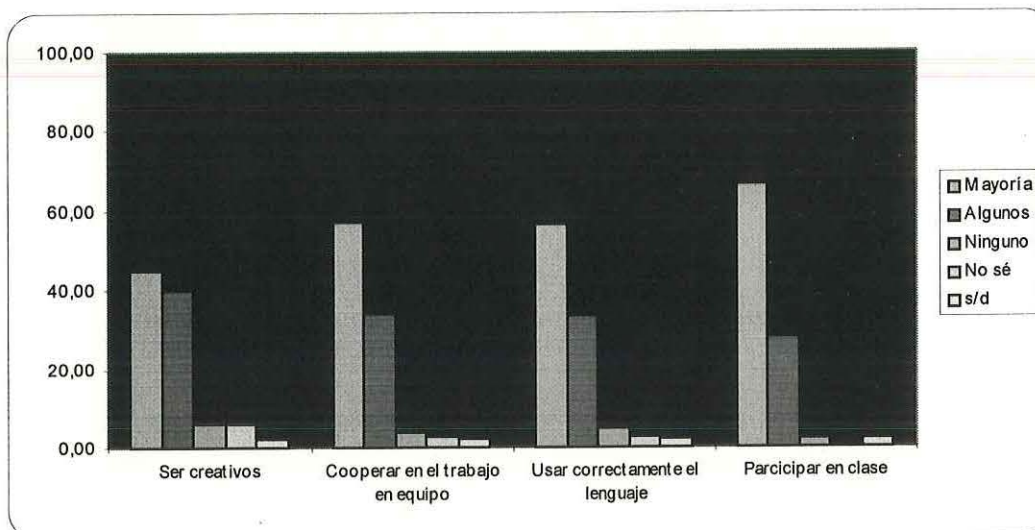
A continuación presentamos los gráficos que permiten observar la distribución de las frecuencias en cada uno de las categorías señaladas.

**Gráfico N°10.**

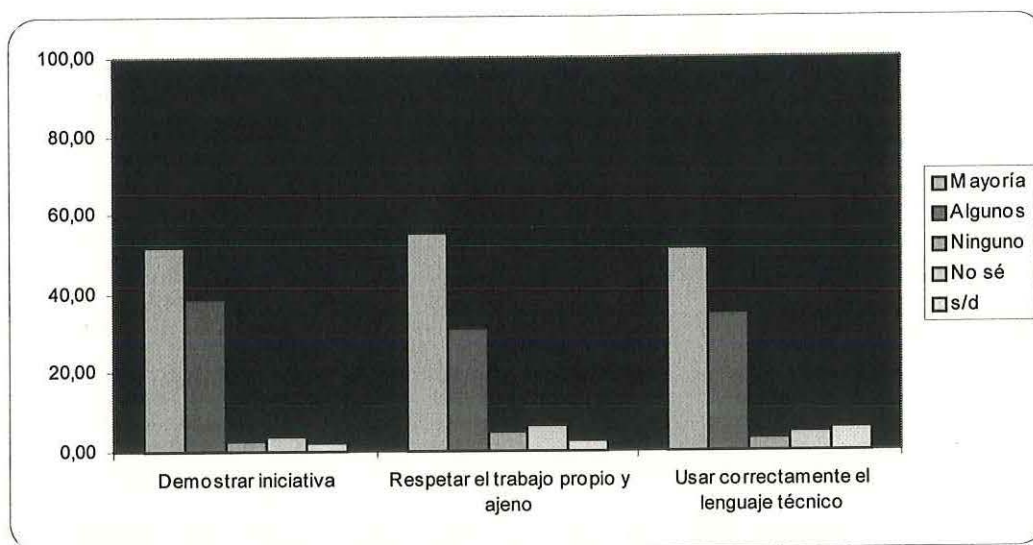
**Opinión de los alumnos con relación a los aspectos evaluados por los docentes del TTP**



**Gráfico N° 10.1.**  
**Opinión de los alumnos con relación a los aspectos evaluados por los docentes del TTP**

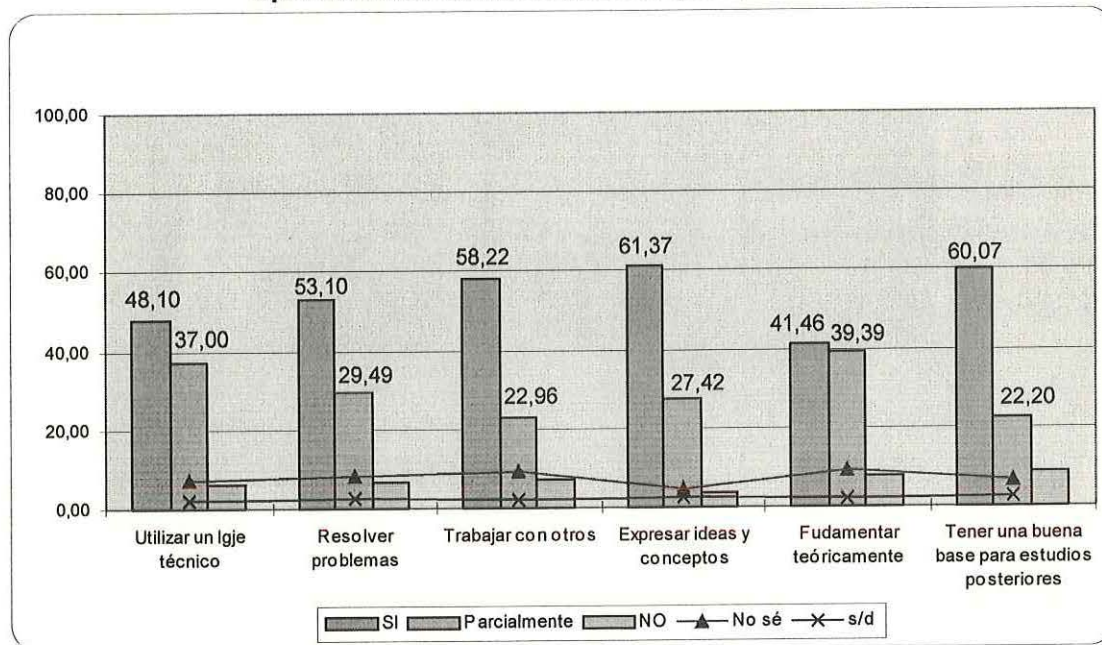


**Gráfico Nro. 10.2.**  
**Opinión de los alumnos con relación a los aspectos evaluados por los docentes del TTP**



Intentando relevar la percepción acerca de los resultados del proceso formativo se ha preguntado a los jóvenes sobre lo aprendido hasta el momento. El siguiente gráfico presenta la distribución de los alumnos en cada uno de los aspectos propuestos:

**Gráfico Nro. 11.**  
**Opinión de los alumnos sobre lo que aprendieron**



La información permite observar que la mayoría de los jóvenes consideran que **SI** aprendieron cada uno de los aspectos señalados, rango que va desde un 61.37% como valor máximo dentro de la categoría expresar mejor ideas y conceptos a un 41.46% como valor mínimo dentro de la categoría fundamentar teóricamente las actividades que realiza un técnico. El segundo lugar, para esta distribución lo constituye "tener una buena base para estudios superiores", lo cual coincide con las respuestas dadas por los alumnos acerca del cumplimiento de sus expectativas.

Por otra parte, si analizamos el orden descendiente de la distribución de los alumnos de lo que consideran que *han aprendido parcialmente* nos encontramos que en primer lugar con un 39.39% se ubica el fundamentar teóricamente; en segundo lugar, el conocer y utilizar un lenguaje técnico con un 37.00%; en tercer lugar, resolver problemas con un 29.49%; en cuarto lugar expresar ideas y conceptos con un valor del 27.42%; en quinto lugar, el trabajar con otros con un 22.96% y por último, el tener una base para continuar estudios posteriores con un 22.20% de los encuestados.

## Los primeros egresados

Los 242 egresados encuestados<sup>19</sup> son parte de la primera cohorte que finalizó sus estudios en instituciones que ofrecieron TTP a partir de 1999 en el marco de la experiencia anticipada PITE.

### a) Características de los egresados encuestados.

Del total de egresados que respondieron, 153 son varones (63,2%) y 86 son mujeres (35,5%), lo cual significa casi el doble de varones, en consonancia con la proporción observada para la matrícula general y para la distribución de alumnos, si bien, como se afirma en el informe cuantitativo, hay variaciones según la tecnicatura.

Los trayectos que convocan una mayor cantidad de alumnas mujeres, de acuerdo con la muestra, son Gestión Organizacional y Producción Agropecuaria, seguidas por Tiempo Libre, Recreación y Turismo, Salud y Ambiente, y Construcciones. Esta distribución puede asociarse a la oferta previa de las instituciones. Aquellas que eran tradicionalmente escuelas técnicas siguen teniendo una población mayoritaria de varones.

**Cuadro N° 78.**  
**Distribución de egresados encuestados según sexo y tecnicatura**

TTP	NC	F	M	T
Informática profesional y personal		1	9	10
Electrónica		1	12	13
Equipos e inst. electromecánicas	1		33	34
Industria de procesos			9	9
Gestión organizacional	1	38	15	54
Tiempo libre, recreación y turismo		9	3	12
Salud y ambiente		9	6	15
Comunicación multimedial		1	5	6
Construcciones		9	21	30
Producción agropecuaria	1	18	40	59
Total	3	86	153	242

El año de nacimiento de los egresados que respondieron (238 encuestados) va desde 1971 a 1985. La mayor concentración se encuentra en el año 1983 con el 40,5 %; le siguen los nacidos en 1984 con el 38,4 % y en tercer lugar los nacidos en 1982 con el 9,5 %. Vale decir que la mayor parte se recibió con 17 o 18 años. Es importante mencionar que algunos casos de sobreedad corresponden a encuestados, que estaban fuera del sistema educativo y volvieron a la escuela para cursar el TTP. (Los años de nacimiento, por TTP y provincia pueden consultarse en el Anexo, parte c).

<sup>19</sup> Estas provienen de 36 escuelas con oferta EP-TTP que pudieron convocar a egresados para realizarla. No se trata de una muestra representativa del conjunto de los egresados ya que por diversos motivos una muestra de esas características resulta prácticamente imposible. En el Anexo se presentan una serie de referencias relacionados con las características del conjunto de egresados encuestados.

**Cuadro N° 79.**  
**Egresados encuestados según año de nacimiento**

<b>Año de nacimiento</b>	<b>N°<sup>20</sup></b>	<b>%</b>
1971	1	0,4
1974	1	0,4
1977	1	0,4
1978	2	0,8
1979	2	0,8
1980	3	1,2
1981	13	5,4
1982	23	9,5
1983	98	40,5
1984	93	38,4
1985	1	0,4
No contestan	2	0,8
<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>100,0</b>

**b) Historia escolar**

La mayoría de los encuestados egresó del TTP en Producción Agropecuaria; en segundo lugar, del TTP de Gestión, y en tercer lugar del TTP en Equipos e Instalaciones Electromecánicas. Si se relaciona con la cantidad de escuelas, Gestión Organizacional logró una mayor representatividad proporcional con menos escuelas, mientras que Producción Agropecuaria, con más. Esto de todos modos se relaciona con las características que asume la distribución de la matrícula (ver apartado 3)

**Cuadro N° 80.**  
**Egresados encuestados según tecnicatura cursada**

	<b>N° DE TTP</b>	<b>No. de egresados</b>	<b>%</b>
Informática personal y profesional	2	10	4,1
Electrónica	2	13	5,4
Equipos e Instalaciones Electromecánicas	6	34	14,0
Industria de Procesos	3	9	3,7
Gestión organizacional	8	54	22,3
Tiempo libre, Recreación y Turismo	3	12	5,0
Salud y Ambiente	1	15	6,2
Comunicación Multimedial	1	6	2,5
Construcciones	4	30	12,8
Producción Agropecuaria	18	59	24,4
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>

La gran mayoría de los egresados cursaron el Polimodal (y el TTP en forma paralela) en las edades teóricas (más/menos 1 año). En algunos de los casos en que se registran edades notoriamente menores pueden ser, presumiblemente, errores al completar la encuesta. En los casos de sobreedad, sería importante indagar si se trata de alumnos que volvieron al sistema educativo y si las razones se relacionaron con la oferta.

<sup>20</sup> Se excluyen de la tabla los datos consignados como erróneos.

**Cuadro N° 81.**  
**Egresados encuestados según edad que tenían al cursar cada año.**

Edad	1 ° Año de EP		2ª Año de EP		3 ° Año de EP	
	N	%	N	%	N	%
S / R	8	3,3	27	11,2	27	11,2
12	1	0,4				
13	4	1,7				
14	21	8,7	1	0,4		
15	118	48,8	19	7,9	1	0,4
16	61	25,2	113	46,7	19	7,9
17	14	5,8	58	24,0	113	46,7
18	9	3,7	11	4,5	58	24,0
19	2	0,8	8	3,3	11	4,5
20	1	0,4	2	0,8	8	3,3
21	2	0,8			2	0,8
22			2	0,8		
23					2	0,8
24						
25	1	,4				
26			1	0,4		
27					1	0,4
Total	242	100,0	242	100	242	100

No se registran casos de repitencia ni de cambio de escuela. El cambio de escuela para esta cohorte es improbable por tratarse de una experiencia de implementación anticipada.

### **c) Actividades y percepciones post-egreso**

De los 242 encuestados, 81 (33,50%) estaban trabajando al momento de la encuesta y 153 realizando estudios superiores, vinculados o no con la especialidad que cursó en EP-TTP. De los 81 encuestados que responden estar trabajando la mayoría, casi el 67% trabaja por cuenta propia o con su familia. El 14% lo hace en establecimientos pequeños, de menos de 10 empleados y sólo 11 (13%) trabajan en organizaciones de más de 10 empleados. De acuerdo con la tecnicatura, es más frecuente que trabajen por cuenta propia y con su familia los que finalizaron Equipos e Instalaciones Electromecánicas y Producción Agropecuaria. Paralelamente los egresados que trabajan en establecimientos con más de 10 empleados finalizaron los trayectos de Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Producción Agropecuaria, Gestión de las Organizaciones, Industria de Procesos, Tiempo Libre y Construcciones (ver cuadro 7 y 8 Anexo c).

Con respecto a la utilidad de la formación recibida, los encuestados que estaban trabajando valoraron positivamente tanto la Formación General (65 %) como la Formación Técnica Específica (55,5 %), siendo más valorada la formación general.

**Cuadro N° 82.**  
**Valoración de los egresados que trabajan acerca de la utilidad formación recibida en relación con su desempeño laboral.**

	Formación General		Formación Técnica Específica	
	N	%	N	%
1	8	9,8	12	14,8
2	13	16	17	20,9
3	33	40	27	33,3
4	21	25	18	22,2

No contestan	6	7,4	6	7,4
TOTAL	81	100	81	100

Nota. En la escala la valoración aumenta de 1 a 4.

Los egresados que estaban estudiando valoraron más positivamente la formación general y los hábitos de estudio respecto de la formación técnica específica, cuya valoración es ligeramente menor.

La mayor cantidad de encuestados afirman haber elegido la oferta educativa cursada, con excepción de un 11% que afirma haberlo hecho por decisión de sus padres. La mayor cantidad de respuestas corresponden a la opción "porque le interesó el TTP", le sigue la opción que asocia la elección del TTP con la posibilidad de conseguir un trabajo, y en tercer lugar, la que se asocia el título ofrecido con los estudios posteriores. En general, los motivos de la elección realizada por los encuestados están relacionadas con el tipo de oferta educativa (Ver cuadro 16, Anexo C)

Al interrogar si la escuela cumplió con las expectativas puestas en ella, de acuerdo con las respuestas de este grupo, la expectativa más satisfecha es la que se asocia con tener una buena formación general; le sigue la posibilidad de adquirir una formación específica para un trabajo y, en tercer lugar, la preparación para estudios posteriores. Este dato parece ser bastante consistente con la valoración que hacen los encuestados que están estudiando con respecto a la utilidad de la formación general recibida.

**Cuadro N° 83.**  
**Egresados según valoración acerca del cumplimiento de las expectativas previas a ingresar al TTP**

	1		2		3		4		N/C		T
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Adquirir una formación específica para un trabajo	21	8.7	60	24.8	87	36.0	57	23.6	17	7	242
Colaborar en trabajos que hace mi familia	74	30.6	50	20.7	58	24	29	12	31	12.8	242
Prepararme para continuar otros estudios	22	9.1	45	18.6	85	35.1	77	31.8	13	5.3	242
Tener una buena formación general	7	2.9	48	19.8	76	31.4	104	43	7	2.9	242

Nota: 1 expresa la menor valoración y 4 la mayor.

Si observamos, en el cuadro 19 -Anexo C- el cumplimiento de las expectativas en cada uno de los TTP, en todos ellos valoran como alto el cumplimiento de las expectativas asociadas a adquirir una buena formación general y preparación para estudios superiores. En seis de los diez Trayectos valoran como alto, el cumplimiento de la expectativa relacionada con adquirir una formación específica para un trabajo. (Ver Anexo C)

La mayor parte de los egresados no expresan la necesidad de realizar cambios en la escuela (Cuadro N° 21 Anexo C). Con respecto a aquellas cuestiones que sí cambiarían, las más frecuentemente mencionadas se asocian al modo en que enseñan los docentes de TTP, la participación que se da a los alumnos y la exigencia de los docentes de TTP para con los alumnos.

## Síntesis

Tanto en alumnos como egresados, se observa una matrícula predominantemente masculina, aunque caben consignar diferencias según el TTP. En cuanto a la trayectoria educativa, la amplia mayoría de alumnos y egresados afirma haber realizado sus estudios en tiempos teóricos.

Los alumnos manifiestan realizar otras actividades además de la escolar: quehaceres domésticos y/o cuidado de hermanos, colaboración en tareas familiares y deportes. De cada 100 alumnos 10 se encuentran trabajando en relación de dependencia y casi 16 declaran trabajar por cuenta propia.

Por su parte los egresados en su mayoría están realizando estudios superiores y / o trabajando. La mayoría de los que trabajan lo hacen por cuenta propia o con su familia. El resto trabaja en establecimientos pequeños y son muy pocos los egresados que trabajan en organizaciones de más de 10 empleados. No en todos los casos hay relación entre la formación adquirida y el trabajo desempeñado.

Para los alumnos, la elección de cursar el TTP, estuvo asociada en primer lugar a la posibilidad de continuar estudios superiores, y en segundo lugar en conseguir un puesto de trabajo.

Los egresados, en general afirman que la elección la realizaron ,por interés en el TTP, le sigue la opción que asocia la elección con la posibilidad de conseguir un trabajo, y en tercer lugar, la que se asocia el título ofrecido con los estudios posteriores.

Tanto para alumnos y egresados lo más valorado de la formación recibida es la formación general .

Los alumnos, en su gran mayoría, consideran apropiados diversos aspectos de la tarea realizada por sus docentes, tales como el interés que demuestran por lo que enseñan y por el aprendizaje de los alumnos, la forma en que enseñan relacionando teoría y práctica y el espacio que otorgan para la confrontación de ideas entre alumnos y profesores. En su mayoría destacan que aprendieron a expresar ideas y conceptos, trabajar con otros y resolver problemas.

En general alumnos y egresados afirman que no realizarían cambios respecto a las estrategias de trabajo de sus docentes. Entre los que realizarían cambios hay una leve tendencia a centrarlos en las estrategias de trabajo de los docentes del TTP, por sobre otros aspectos.

## CONSIDERACIONES FINALES

### *El marco político-institucional*

Como se expuso en la Introducción, en el marco de las características generales que asume la implementación de las políticas públicas, una multiplicidad de factores intervienen entre el diseño de los procesos de reforma y su ejecución concreta en los espacios escolares. Estos factores, de diferente índole -socioeconómica, política, institucional, laboral, administrativa, legal, personal, etc.- atraviesan la aplicación de los nuevos diseños curriculares en las escuelas en todas sus etapas y facetas resignificando sus contenidos en ese proceso.

Tanto en el nivel nacional y como en el de las administraciones provinciales se sucedieron diversas circunstancias político institucionales que afectaron la continuidad del proyecto durante los años 2000/2001.

Los cambios producidos en el contexto socio económico entre el inicio de la experiencia en 1999 y la evaluación en 2002 tampoco favorecieron su plena inserción en entornos productivos locales y regionales. El empobrecimiento de las comunidades a las que pertenecen las escuelas y los alumnos ocasiona problemas tanto para concretar vínculos significativos con el entorno socio productivo como para gestionar actividades que requerirían de recursos de los que no se dispone.

Factores tales como la interrupción o discontinuidad de las estrategias de trabajo de los organismos encargados de conducir los procesos de transformación, la cultura escolar, las condiciones de trabajo de los docentes y los perfiles profesionales de los diferentes actores encargados de sostener los cambios, son algunos otros elementos que intervienen y que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar el desarrollo de programas de reforma educativa, como el que nos ocupa en este caso.

Por lo antedicho y previsiblemente, algunas de las estrategias planificadas desde el INET para la implementación anticipada de los TTP no pudieron ser llevadas a cabo plenamente. Durante el primer año se realizó el acompañamiento previsto desde el nivel nacional mediante capacitación, provisión de documentos de apoyo curricular, asistencia técnica y equipamiento. Durante los años siguientes el apoyo, la asistencia técnica y la provisión de equipamiento no se correspondieron con los acordados oportunamente. Estas variables niveles de intervención afectaron algunos aspectos del desarrollo del proyecto y fueron percibidos por los miembros de las instituciones participantes.

Por otra parte, desde el nivel provincial, la tarea parece haber tenido características heterogéneas cuyos impactos en la ejecución local del proyecto resultan difíciles de precisar. Por ejemplo, la normativa elaborada para la implementación de la experiencia tuvo muy distinto desarrollo en cada una de las provincias y en general, dado el poco tiempo transcurrido entre la aprobación de los TTP y el comienzo de la implementación anticipada de los mismos, ésta se fue construyendo una vez iniciada la experiencia. En algunos casos, se aprobaron en forma específica las experiencias pero se avanzó de manera muy disímil en la regulación de los aspectos curriculares, la administración del personal docente, las normas para la evaluación y las relaciones con el mundo del trabajo.

Esta ausencia o escasez de normativa aparece como una preocupación fuerte de los directivos y docentes y como un obstáculo para avanzar en la implementación de los TTP. Cuestiones como la vinculación con el mundo del trabajo, la designación de docentes, la organización de equipos, se ven en algunos casos obstaculizadas por la falta de normas capaces de brindar certezas a los directivos y los docentes sobre los marcos en los que se encuadra su accionar.

Pese a las restricciones provocadas por estas circunstancias, hubo acciones llevadas a cabo por el INET y por las provincias. La dinámica generada en las propias instituciones que asumieron el proyecto como propio tuvieron una importancia crucial en el grado de consolidación de las experiencias.

Otros factores que inciden en las posibilidades de consolidación están relacionados con las características profesionales y laborales de los actores institucionales. Por ejemplo, los directivos de las escuelas estudiadas *son* conocedores de la

dinámica institucional, se desempeñan también como docentes y están en las escuelas desde antes de la implementación del Proyecto, lo cual les permite tener una mirada abarcadora.

Se visualiza como una llamada de atención el porcentaje de docentes que se incorporan a la escuela en forma posterior a la implementación del Proyecto y que no participaron de la capacitación correspondiente. Por otra parte el porcentaje de docentes con baja inserción laboral en la escuela, tomada a partir de la cantidad de horas cátedra, permite suponer el obstáculo que esto implica para la conformación de equipos de trabajo, que fue una de las estrategias del Proyecto. Ya que ambos elementos se producen debido a características propias de la dinámica del sistema escolar, sería conveniente considerar configuraciones institucionales diferentes que posibiliten una mayor pertenencia y continuidad.

Estos datos permiten dar cuenta de algunas de las restricciones que sin duda impactan en las escuelas para llevar adelante el Proyecto y sugieren líneas de trabajo tanto para las instancias centrales como provinciales de la gestión.

## **El trabajo realizado**

Esta etapa del Proyecto de Evaluación, contempla la elaboración de los informes surgidos de los datos cuantitativos de las escuelas, la entrevista a los directores, las encuestas a los docentes de TTP, alumnos y egresados. También se presenta información referida al marco normativo tanto nacional como provincial acerca de la implementación de la propuesta EP- TTP.

Para completar el trabajo de esta primera etapa, queda pendiente el informe de la encuesta a Docentes de EP, y de las observaciones llevadas a cabo en las escuelas, así como también la presentación de la información por provincia, por TTP, y por tipo de institución educativa.

El análisis de la información surgida de las encuestas a los actores institucionales, se presenta en forma general para el total de encuestados. Si bien este tipo de presentación de la información no permite dar cuenta de las particularidades propias de cada situación, ofrece la ventaja de conocer el estado de situación general de las escuelas que formaron parte de la experiencia, y tenerlo como marco en el cual, posteriormente se puedan mirar problemáticas particulares.

Por otra parte, además de permitirnos tener un primer acercamiento a las generalidades de las escuelas estudiadas en lo que se refiere fundamentalmente a la gestión curricular, gestión institucional y vinculación con el entorno, la información presentada, también permite dar cuenta de la caracterización de las escuelas, de las cuestiones para seguir indagando y de las primeras recomendaciones para la elaboración de líneas de acción. Estos son los puntos que se presentan en los apartados siguientes.

## **Las percepciones de los actores**

### **a) En lo pedagógico-didáctico**

En general la información relevada da cuenta que tanto directivos como docentes de TTP valoran positivamente la experiencia de transformación de la educación técnico-profesional llevada a cabo en sus instituciones. Para los directivos, los mayores cambios ocurridos corresponden a la dimensión didáctica donde se incluyen la mejora en los aprendizajes de los alumnos, la capacitación docente, la articulación teoría-práctica, la contextualización de los aprendizajes. Otros cambios que se señalan con menos frecuencia son de carácter institucional, relacionados con organización en áreas modulares, la reubicación de docentes, el trabajo en equipo y con los directivos de la propia institución.

Los docentes de TTP reconocen en su mayoría haber realizado cambios en la forma de enseñar. Asocian las mejoras a aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos en primer lugar y a la vinculación con el contexto socio productivo en segundo término. Más de la mitad de este grupo de docentes relacionan estos cambios con la metodología de enseñanza y aprendizaje y justifican esta afirmación refiriéndose al mayor protagonismo y participación de los alumnos, a las actividades de búsqueda de información y resolución de problemas y al abandono progresivo de formas tradicionales de enseñanza.

La enseñanza vinculada al mundo del trabajo no parece ser percibida tan claramente por alumnos y egresados ya que para ellos, lo más valorado es la formación general y en segundo lugar, los alumnos, valoran las posibilidades de continuar estudios superiores.

En relación a las formas de enseñanza y de evaluación, la mayoría de los alumnos y egresados expresa que sobre estos dos aspectos no incorporarían cambios. En cuanto a aspectos que sí cambiarían, menos de la mitad menciona que cambiarían la modalidad de enseñanza y los contenidos –en sentido general- que enseñan los docentes de TTP, además de las exigencias de los docentes de TTP hacia los alumnos y la participación que tienen los alumnos en la escuela.

Es así que nos encontramos ante cambios que son claramente identificados y valorados positivamente por directivos y docentes pero que no se perciben con la misma claridad por parte de los destinatarios de la formación (alumnos y egresados).

Respecto a los documentos del INET, los directivos consideran que son utilizados por los docentes en la planificación junto con el PEI, los Contenidos Básicos Comunes e información de actualidad. Asignan un mayor grado de utilidad a los documentos de los módulos, por encima de los documentos de Bases Curriculares y Perfil Profesional.

Hasta cierto punto hay coincidencia con los docentes de TTP cuando en su mayoría expresan que para planificar la enseñanza utilizan los documentos de módulos, y en menor medida utilizan los documentos de bases curriculares y el perfil profesional. Sin embargo, los docentes incluyen un elemento diferenciador cuando señalan que para la planificación didáctica recurren principalmente a materiales bibliográficos que ellos mismos seleccionan para la preparación de la enseñanza de los módulos y que es menor la consulta a los CBC del Polimodal.

Para los directivos en general se han incorporado cambios en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, estableciendo diferencias en las formas de evaluación en EP y TTP. Desde su punto de vista, en los docentes de Polimodal la estrategia de evaluación está centrada en lo teórico mientras que en los docentes de TTP hay un predominio de la evaluación mediante la práctica, bajo la forma de proyectos productivos, análisis de casos y resolución de problemas. Los docentes de TTP opinan que las modificaciones son en relación a la evaluación de capacidades desde un enfoque integral; pero pocos docentes tiene en cuenta las evidencias.

Los alumnos por su parte declaran que la participación en clase es uno de los aspectos más tenidos en cuenta por sus docentes de TTP para la evaluación

## **b) Gestión y organización institucional**

Si bien los cambios más significativos que visualizan los directivos aparecen en la dimensión didáctica relacionada con el enfoque de la formación basada en competencias, desde el punto de vista de la gestión los directivos afirman que el currículum les exigió cambios organizacionales. Los docentes reconocen un aumento en los niveles de interacción entre colegas (generalmente del mismo área), mencionando además que los temas más tratados en las reuniones giran en torno a la gestión curricular y la incidencia de estos aspectos en las prácticas institucionales, mientras que las problemáticas referidas a la organización institucional son abordadas en instancias de trabajo con los equipos directivos.

En general, y en referencia a la dimensión organizativa institucional los cambios ocurridos estuvieron dados por la puesta en práctica del diseño curricular, lo cual requirió, según los directivos, la incorporación de nuevos roles, funciones, espacios físicos, recursos humanos y materiales.

Según los docentes, la articulación de EP-TTP y el trabajo en equipo les permitió integrar y complementar diferentes aspectos de la tarea pedagógica, estableciendo acuerdos sobre la enseñanza de determinados contenidos entre colegas

de espacios curriculares de EP y módulos de TTP y realizar además, trabajos compartidos en función de proyectos de la institución.

Los directivos también valoran el trabajo en equipo, pero su preocupación está centrada en la necesidad de consolidar una normativa que regule las funciones de coordinación, importantes en la articulación del diseño de EP y del TTP; y de esta manera resolver las diferencias y/o dificultades detectadas en ambos diseños curriculares. A pesar de la ausencia de normativa sobre las funciones de coordinación en la mayoría de las jurisdicciones, hemos encontrado en varias la presencia de algún actor institucional desempeñándose como coordinador. La figura que presenta mayor presencia formal y efectiva en las escuelas es la de coordinador de TTP; la figura del coordinador de EP aparece con menor presencia.

### **c) Vinculación con el contexto socio-productivo**

Los directivos y docentes consideran a la vinculación con el contexto socio-productivo una de las principales fortalezas del proyecto. Los docentes de TTP fundamentan esta afirmación en la mejora en los aprendizajes de los alumnos y las posibilidades para que estos adquieran hábitos de trabajo. Para ambos grupos de profesionales estas tareas han mejorado a partir de la implementación del Proyecto. El principal obstáculo identificado para concretar la vinculación es la falta de un marco normativo tanto de la escuela como de las organizaciones, que regule sobre seguro de vida de alumnos, cobertura en el caso de salidas, financiamiento del traslado de docentes y alumnos. Los docentes señalan además que la falta de tiempo constituye otro factor condicionante para la vinculación con otros actores. En otro sentido, los docentes consideran que los facilitadores más importantes para llevar a cabo estas acciones de vinculación con el entorno son la capacidad de la escuela para establecer contactos institucionales y las propuestas e intereses de las organizaciones del entorno en la formación de los alumnos. Tanto para directivos como docentes los principales facilitadores se asientan en estrategias de trabajo institucional.

Los directivos manifiestan que la actualización de información acerca del sistema productivo, se realiza principalmente por contacto directo de la escuela y sus docentes con actores del entorno. La modalidad que predomina en la vinculación es de tipo informal y a través de relaciones interpersonales.

### **d) Infraestructura y equipamiento**

La falta de recursos de infraestructura y equipamiento es señalado por los docentes de TTP entre los principales aspectos negativos de la implementación. Esta es la principal debilidad que señalan asociada a la formación basada en competencias y en consecuencia para el desarrollo de los módulos. Dentro de los recursos requeridos por los docentes se especifican materiales bibliográficos para el desarrollo del módulo. El equipamiento es visualizado para algunos directivos como uno de los factores que favorece el desarrollo del proyecto y para otros directivos como uno de los factores que lo dificulta.

## **Otras observaciones**

A continuación dejamos explicitados algunos temas puntuales que surgen del trabajo presentado en los capítulos precedentes y que consideramos importante mencionar ya que también dan cuenta del estado de situación del proyecto PITE.

El análisis de la normativa provincial se produce a partir de insumos proporcionados por los referentes técnicos provinciales. La información disponible da cuenta de los diferentes grados de avance que las provincias muestran en cuanto a la definición de marcos regulatorios tanto para aspectos curriculares como de gestión del sistema. Al mismo tiempo, nos permite observar la diversidad de formas en que las provincias han resuelto diferentes aspectos, diversidad que oscila entre modelos de regulación centralizados a modelos descentralizados en donde bajo ciertos marcos, son las escuelas las que toman las decisiones. Esta diversidad se observa también en la carga horaria de los módulos entre escuelas que poseen la misma oferta. La información permite también dar cuenta de aquellos aspectos que aún están sin "marco regulatorio", como lo son el cargo y función del coordinador y la definición de sus roles, o bien las actividades de vinculación con el entorno. Un aspecto que llama la atención desde el marco normativo, es la falta de coordinación

entre la Educación Polimodal y el TTP. Esto se evidencia, por ejemplo, en lo que se refiere a los aspectos de evaluación, calificación, promoción y certificación, aspectos que incidirían en la coordinación entre ambas ofertas educativas.

Desde la **información cuantitativa** sobre diferentes variables, proporcionada por las instituciones estudiadas, los aspectos más relevantes son los altos índices de cursado en "tiempo teórico" que se observa por parte de los alumnos y egresados de las escuelas, así como también la tendencia a la estabilización de la matrícula de las mismas.

Las **percepciones de los actores** institucionales sobre los diferentes componentes de la propuesta EP-TTP, fueron sintetizados, en su mayoría en el apartado anterior. Sin embargo nos interesa destacar aquí algunas observaciones puntuales que están relacionadas particularmente con la heterogeneidad de los perfiles profesionales de estos actores, así como las demandas formuladas en lo que se refiere a la asistencia técnica para el mejoramiento de las acciones que realizan. En este punto, problemas relacionados con la gestión del sistema (coordinación, perfiles docentes, títulos y certificaciones), la capacitación docente y la necesidad de contar con información evaluativa como elemento de mejoramiento, son los ejes que estructuran los obstáculos y demandas realizados por los equipos directivos. Para los docentes las principales demandas realizadas giran alrededor de los problemas de equipamiento e insumos.

## Cuestiones para seguir indagando

El material disponible, permite seguir trabajando con:

- a- Análisis de la información suministrada por los docentes de EP.
- b- Análisis del perfil profesional de los docentes según el módulo que estos tienen a cargo.
- c- Análisis de la información por TTP, por Jurisdicción y por tipo de institución.
- d- Análisis de las observaciones de las instituciones como fuente de información que complementa las entrevistas y encuestas.

Por otra parte, la información obtenida en esta etapa del proyecto de Evaluación da cuenta de diferentes temáticas que es necesario abordar a través de metodologías y técnicas complementarias al trabajo realizado y que permitan tener un acercamiento más cualitativo a las problemáticas en cuestión. En este sentido, se sintetizan a continuación algunos aspectos para seguir indagando.

- Respecto a la dimensión organizacional es necesario profundizar la indagación acerca del rol del coordinador observando en qué medida esta figura se relaciona con la posibilidad de constituir una organización con niveles intermedios de decisión entre directivos y docentes.
- En esta misma línea la mirada acerca del desarrollo de diferentes roles institucionales, el uso del tiempo, los espacios y los recursos dentro de la escuela podrían ayudar a caracterizar los estilos de gestión de las instituciones y cómo estos estilos son viabilizadores de la propuesta curricular.
- Al mismo tiempo, analizar dentro de cada institución la potencialidad que surge de la complementación de perfiles profesionales diversos y avanzar en la caracterización de "perfiles institucionales" sería una indagación que ayudaría a complementar la descripción de la organización y gestión de las instituciones.
- Se hace necesario un análisis más profundo para comprender la alta valoración que alumnos y egresados realizan sobre la formación general y la continuidad de estudios superiores, por sobre otros aspectos relacionados con la tecnicatura, su relación con el mundo del trabajo y otros componentes del proyecto. En este sentido, incorporar al Proyecto evaluación una metodología de paneles de egresados, podría proporcionar información valiosa acerca de la trayectoria de los mismos y la incidencia en ésta de la formación recibida.
- Para poder dar mayores precisiones respecto de los cambios didácticos - metodológicos, manifestados por los docentes sería necesario incorporar la observación directa de situaciones de enseñanza y aprendizaje, en función de indicadores previamente establecidos, que permitan dar cuenta del grado de desarrollo de estos cambios. Es en esta línea que deben indagarse aspectos tales como la contextualización de los aprendizajes, vinculación teoría y práctica, nuevas metodologías de la evaluación de aprendizajes, analizando al mismo tiempo como los cambios producidos a partir de la implementación de la propuesta son plasmados en el Proyecto Educativo Institucional.

- El tema de articulación EP -TTP constituye un tema a seguir indagando, ya que la información proporcionada acerca de esta articulación por el análisis de los marcos normativos provinciales, las opiniones de los directivos y de los docentes de TTP y de los alumnos, permiten dar cuenta de algunos problemas al respecto.
- Para la vinculación de las instituciones educativas con el entorno socio productivo, se requiere saber cuál es el significado que esta vinculación adquiere para los diferentes actores intervinientes, cuáles son las oportunidades que los contextos ofrecen a las escuelas, y cuáles los aportes que estas pueden hacer al entorno, de qué manera se puede consolidar este vínculo y cuál es la incidencia del mismo en la formación de los alumnos. En este sentido, talleres de trabajo con actores institucionales y la consulta a informantes clave del entorno así como también el análisis de información secundaria sobre el mismo, de acuerdo con variables previamente seleccionadas, podrían ayudarnos a comprender cualitativamente esta estrategia que es considerada central en la propuesta.
- En relación con el equipamiento es necesario avanzar en una caracterización acerca del "equipamiento apropiado" por área modular para el desarrollo de la propuesta curricular. Esto también requiere de la construcción de indicadores consensuados entre todos los actores involucrados.

## Recomendaciones Generales

Del presente informe surgen algunos puntos críticos para continuar trabajando con las distintas escuelas del Proyecto. Es así que de temas como marco normativo, perfiles profesionales, la vinculación con el contexto socio productivo, el trabajo en equipo, la capacitación, se desprenden una serie de recomendaciones para el nivel nacional y/o jurisdiccional:

En general, la implementación anticipada adaptó la propuesta curricular a condiciones institucionales preexistentes. En cuanto a los aspectos normativos, la información relevada da cuenta tanto de la heterogeneidad en las formas en que las provincias resuelven diferentes cuestiones, como de aquellos aspectos carentes de marco normativo. En este sentido, se recomienda avanzar en la elaboración de marcos normativos destinados a regular cuestiones tanto de gestión del sistema como curriculares, por ejemplo normas de evaluación, acreditación y certificación, políticas de administración del personal docente, articulación EP-TTP, vinculación con el contexto socio productivo. Para esto se considera importante recuperar las experiencias de aquellas provincias que tienen un mayor grado de desarrollo en el tema y alentar estrategias de socialización de la información entre los equipos técnicos provinciales.

La variedad de perfiles profesionales mostrada por los actores institucionales sumada a la dinámica propia de la institución escolar en lo que respecta al movimiento docente permite recomendar que la capacitación debe ser permanente y diferenciada.

Por otra parte sería recomendable avanzar en la elaboración de los perfiles docentes apropiados para hacerse cargo de los módulos de TTP según las competencias requeridas. De esta forma se contaría con un insumo orientador para la designación de los docentes.

Teniendo en cuenta la alta valoración del trabajo en equipo como herramienta para el trabajo, se recomienda el diseño e implementación de acciones tendientes al fortalecimiento de formas cooperativas y colaborativas de trabajo en relación con diferentes ámbitos de aplicación: articulación entre docentes de TTP, entre docentes de EP y TTP, con otros actores de la comunidad educativa. Estas acciones deberían sustentarse en marcos normativos facilitadores de la coordinación, en líneas de asistencia técnica y capacitación que impacten en las prácticas profesionales escolares y en la institucionalización de tiempos y espacios de trabajo compartidos.

En relación a la vinculación con el contexto, la información relevada permite caracterizarla más como el resultado de acciones personales que de la concreción de una práctica institucional. Para avanzar en esta estrategia de trabajo se recomienda que en la asistencia técnica se incluya la elaboración de marcos conceptuales metodológicos que permitan identificar diferentes variables intervinientes en la vinculación con el entorno, otorgándole institucionalidad.

La información dada por los diferentes actores y las observaciones realizadas permite recomendar la promoción de instancias de acuerdo para analizar los límites que debería tener la unidad y la diversidad que puede contener la Educación Técnico Profesional, en relación a cargas horarias, normativas, perfiles docentes, certificaciones.

La elaboración consensuada entre los actores del sistema - en sus diferentes niveles- de parámetros desde los cuales "mirar" la gestión escolar y sus resultados es una tarea que puede proporcionar un instrumento apropiado para la gestión.

En los puntos antedichos, el rol del INET y de las administraciones provinciales debe ser fortalecido, en lo que se refiere al diseño e implementación de líneas de asistencia técnica/capacitación, socialización de buenas prácticas y evaluación de la Educación Técnico Profesional.

# **Anexos**

## Anexo I

### Consideraciones Metodológicas

La información obtenida para el desarrollo de este estudio tiene características diversas según el caso:

- La normativa recolectada, es la que enviaron los coordinadores provinciales del programa a solicitud del equipo de INET-DINIECE a cargo del trabajo. Esto supone al menos dos problemas: por un lado, la recolección de normativa es incompleta en algunas de las jurisdicciones consideradas si bien en la mayor parte de los casos se obtuvo la normativa necesaria referida a los temas considerados críticos; por otro lado, Falta información sobre la normativa de Santiago del Estero. Ambos problemas sin embargo no parecen afectar las principales cuestiones señalados en el capítulo correspondientes ya que las mismas están coincidentes con lo señalado en otros estudios sobre las reformas educativas en Argentina en los 90 (ver por ejemplo, FLACSO, 2000; Galarza, 2000; Galarza y González, 2000 y Hirschberg, 2000).
- En el caso de las encuestas a directivos y las fichas de escuela, las mismas coincidirán con el universo de referencia cuando se incorpore la información de aquellas que fueron obtenidas con significativa demora. De todos modos, fueron utilizadas para este estudio más del 90% de las encuestas a Directivos y Fichas de Relevamiento de datos previstas.
- Los cuestionarios para los docentes de EP-TTP fueron aplicados a casi la totalidad de los docentes involucrados. La definición adoptada para el estudio era incorporar a todos los docentes pero algunos problemas puntuales (ausencias durante la semana que se hizo el trabajo de campo y unas pocas omisiones en la devolución de las encuestas) impidieron lograr plenamente la pauta. Por otro lado, el número de docentes involucrados varía significativamente de escuelas en escuela y de provincia en provincia en función del tamaño de las escuelas y la cantidad de escuelas incorporadas al proyecto en cada provincia. La distribución de los docentes encuestados por provincias es la siguiente:

<b>Provincias</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Catamarca	28	6.51
Entre Ríos	96	22.33
Formosa	56	13.02
Jujuy	22	5.12
La Pampa	23	5.35
Misiones	33	7.67
San Juan	61	14.19
San Luis	28	6.51
Santa Fe	39	9.07
Santiago del Estero	44	10.23
<b>TOTAL</b>	<b>430</b>	<b>100</b>

- En el caso de los alumnos, el instrumento fue aplicado a una división de cada una de las escuelas que formaron parte del programa. El cuestionario se tomó en una división del último año de Polimodal ya que los alumnos podrían contestar teniendo casi un ciclo completo de tránsito por la experiencia. De esta manera, casi la totalidad del universo de referencia fue incluida en la toma. Los únicos alumnos que no fueron incluidos son aquellos que estaban ausentes el día de la aplicación de los cuestionarios.
- En el caso de los egresados la muestra tiene algunas distorsiones pese a lo cual pareció oportuno en este informe de avance dar cuenta de la información obtenida dada su amplitud. La aplicación del cuestionario para egresados se llevó a cabo con la colaboración

del personal de las escuelas que convocó a aquellos egresados (habían egresado el año anterior) que resultó posible contactar. El principal sesgo que presenta esta muestra está dado por la imposibilidad de encuestar a aquellos egresados que habían “emigrado” de la localidad, generalmente para seguir estudios de nivel terciario o universitario.

Estas aclaraciones permiten entrever los niveles de representatividad que tiene la información obtenida: En el caso de los directivos, los docentes de EP/TTP y los alumnos los cuestionarios se aplicaron a casi la totalidad del universo de referencia. Por lo tanto puede brindar información relativamente confiable para una mirada del programa que lo analice en su conjunto. En algunos tópicos, sin embargo, la disparidad existente en la cantidad de casos por provincia (derivada como ya se explicó de la cantidad de escuelas y del variable tamaño de las instituciones) debe ser considerada en el momento de interpretar los resultados.

## Anexo II

### Información cuantitativa de las escuelas

**Cuadro N° 1.**  
**Alumnos matriculados en TTP/PITE**  
**por jurisdicción. Año 2001**

JURISDICCIÓN	abs	%
SAN JUAN	789	16.6
SAN LUIS	591	12.4
FORMOSA	553	11.6
JUJUY	549	11.5
SANTA FE	498	10.5
CATAMARCA	456	9.6
ENTRE RIOS	406	8.5
MISIONES	396	8.3
LA PAMPA	314	6.6
SANTIAGO DEL ESTERO	213	4.5
TOTAL	4765	100

**Cuadro N° 2.**  
**Alumnos matriculados en el TTP/PITE**  
**por tecnicatura. Año 2001.**

JURISDICCIÓN	abs	%
Producción Agropecuaria	1352	28.4
Gestión organizacional	896	18.8
Equipos e instalaciones electromecánicas	813	17.1
Construcciones	606	12.7
Industria de proceso	316	6.6
Electrónica Industrial	316	6.6
Tiempo libre, Recreación y Turismo	193	4.1
Comunicación multimedial	134	2.8
Salud y Ambiente	88	1.8
Informática profesional y personal	51	1.1
TOTAL	4765	100

**Cuadro N° 3.**  
**Alumnos matriculados en el TTP 2001 por jurisdicción según tecnicatura.**

JURISDICCIÓN		Abs	%
CATAMARCA	Construcciones	130	28.5
	Gestión organizacional	171	37.5
	Producción Agropecuaria	85	18.6
	Tiempo libre, Recreación y Turismo	70	15.4
	Total	456	100
ENTRE RIOS	Equipos e instalaciones electromecánicas	67	16.5
	Gestión organizacional	25	6.2
	Informática profesional y personal	4	1.0
	Producción Agropecuaria	310	76.4
	Total	406	100
FORMOSA	Construcciones	183	33.1
	Equipos e instalaciones electromecánicas	162	29
	Industria de proceso	72	13
	Producción Agropecuaria	48	8.7
	Salud y Ambiente	88	15.9
	Total	553	100.0
JUJUY	Equipos e instalaciones electromecánicas	155	28.2
	Gestión organizacional	107	19.5
	Producción Agropecuaria	164	29.9
	Tiempo libre, Recreación y Turismo	123	22.4

	Total	549	100
LA PAMPA	Construcciones	161	51.3
	Industria de proceso	153	48.7
	Total	314	100
MISIONES	Industria de proceso	91	23.0
	Producción Agropecuaria	305	77.0
	Total	396	100
SAN JUAN	Construcciones	132	16.7
	Gestión organizacional	341	43.2
	Producción Agropecuaria	153	19.4
	Electrónica Industrial	163	20.7
	Total	789	100
SAN LUIS	Comunicación multimedial	134	22.7
	Equipos e instalaciones electromecánicas	245	41.5
	Producción Agropecuaria	59	10.0
	Electrónica Industrial	153	25.9
	Total	591	100
SANTA FE	Equipos e instalaciones electromecánicas	103	20.7
	Gestión organizacional	252	50.6
	Producción Agropecuaria	143	28.7
	Total	498	100
S. DEL ESTERO	Equipos e instalaciones electromecánicas	81	38.0
	Informática profesional y personal	47	22.1
	Producción Agropecuaria	85	39.9
	Total	213	100

**Cuadro N° 4.**  
**Alumnos matriculados en los TTP 2001 (en rangos)**

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 50	9	20.5
51 – 100	11	25.0
101-150	12	27.3
151 y +	12	27.3
Total	44	100

**Cuadro N° 5.**  
**Alumnos matriculados en el TTP por año y sexo, según tecnicatura.**

Jurisdicción	Año	Total	Varones	% de Varones
Comunicación multimedial	1999	61	51	84%
	2000	94	60	64%
	2001	134	78	58%
	2002	120	51	43%
Construcciones	1999	136	99	73%
	2000	579	404	70%
	2001	606	433	71%
	2002	735	531	72%
Equipos e instalaciones electromecánicas	1999	312	274	88%
	2000	575	510	89%
	2001	813	702	86%
	2002	812	677	83%
Gestión organizacional	1999	243	74	30%
	2000	628	227	36%
	2001	896	345	39%
	2002	902	389	43%
Industria de proceso	1999	83	57	69%
	2000	177	118	67%
	2001	316	220	70%
	2002	449	341	76%
Informática profesional y personal	1999	19	13	68%
	2000	38	21	55%

	2001	51	34	67%
	2002	69	49	71%
Producción Agropecuaria	1999	511	337	66%
	2000	898	602	67%
	2001	1352	908	67%
	2002	1266	803	63%
Salud y Ambiente	1999	27	13	48%
	2000	32	27	84%
	2001	88	43	49%
	2002	102	59	58%
Tiempo libre, Recreación y Turismo	1999	134	62	46%
	2000	210	89	42%
	2001	193	82	42%
	2002	225	81	36%
Electrónica Industrial	1999	70	67	96%
	2000	223	213	96%
	2001	316	300	95%
	2002	377	365	97%
TOTAL	1999	1598	1047	66%
B_2000_T	2000	3454	2271	66%
Matrícula TTP 2001(total)	2001	4765	3145	66%
B_2002_T	2002	5057	3346	66%

Cuadro N° 6.

Alumnos matriculados en los TTP 2001 (en rangos) según jurisdicción.

JURIS	Matrícula TTP 2001									
	Menos de 50		51 - 100		101-150		151 y +		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
CATAMARCA			2	50.0	1	25.0	1	25.0	4	100
ENTRE RIOS	7	77.8	1	11.1	1	11.1			9	100
FORMOSA	1	20.0	2	40.0			2	40.0	5	100
JUJUY					2	50.0	2	50.0	4	100
LA PAMPA			2	66.7			1	33.3	3	100
MISIONES			1	33.3	1	33.3	1	33.3	3	100
SAN JUAN					2	40.0	3	60.0	5	100
SAN LUIS			1	25.0	1	25.0	2	50.0	4	100
SANTA FE					4	100.0			4	100
SANTIAGO DEL ESTERO	1	33.3	2	66.7					3	100

Cuadro N° 7. Alumnos matriculados en los TTP 2001(en rangos) según tecnicatura.

Tecnicatura	Matrícula TTP 2001									
	Menos de 50		51 - 100		101-150		151 y +		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Comunicación multimedial					1	100.0			1	100
Construcciones			2	40.0	2	40.0	1	20.0	5	100
Equipos e instalaciones electromecánicas	2	28.6	1	14.3	1	14.3	3	42.9	7	100
Gestión organizacional	1	14.3			4	57.1	2	28.6	7	100
Industria de proceso			2	66.7			1	33.3	3	100
Informática profesional y personal	2	100.0							2	100
Producción Agropecuaria	4	28.6	4	28.6	3	21.4	3	21.4	14	100
Salud y Ambiente			1	100.0					1	100
Tiempo libre, Recreación y Turismo			1	50.0	1	50.0			2	100
Electrónica Industrial							2	100.0	2	100

**Cuadro N° 8. Evolución de la matrícula de los TTP por año según jurisdicción.**

Juris	1999	2000	2001	2002
CATAMARCA	236	513	456	487
Dif %		117%	-11%	7%
ENTRE RIOS	176	271	406	433
Dif %		54%	50%	7%
FORMOSA	128	367	553	631
Dif %		187%	51%	14%
JUJUY	215	352	549	596
Dif %		64%	56%	9%
LA PAMPA	74	187	314	366
Dif %		153%	68%	17%
MISIONES	143	270	396	439
Dif %		89%	47%	11%
SAN JUAN	162	552	789	970
Dif %		241%	43%	23%
SAN LUIS	210	455	591	529
Dif %		117%	30%	-10%
SANTA FE	170	335	498	416
Dif %		97%	49%	-16%
SANTIAGO DEL ESTERO	84	152	213	190
Dif %		81%	40%	-11%
TOTAL	1594	3454	4765	5057
Dif %		117%	38%	6%

**Cuadro N° 9. Alumnos matriculados en el TTP por año y sexo, según jurisdicción.**

Jurisdicción	Año	Total	Varones	% de Varones
CATAMARCA	1999	236	112	47%
	2000	513	283	55%
	2001	456	264	58%
	2002	487	265	54%
ENTRE RIOS	1999	176	133	76%
	2000	271	196	72%
	2001	406	274	67%
	2002	433	295	68%
FORMOSA	1999	128	68	53%
	2000	367	232	63%
	2001	553	345	62%
	2002	631	414	66%
JUJUY	1999	215	149	69%
	2000	352	256	73%
	2001	549	378	69%
	2002	596	422	71%
LA PAMPA	1999	74	51	69%
	2000	187	137	73%
	2001	314	216	69%
	2002	366	274	75%
MISIONES	1999	143	87	61%
	2000	270	161	60%
	2001	396	240	61%
	2002	439	257	59%
SAN JUAN	1999	162	116	72%
	2000	552	345	63%
	2001	789	513	65%
	2002	970	639	66%
SAN LUIS	1999	210	186	89%
	2000	455	400	88%
	2001	591	512	87%
	2002	529	431	81%

SANTA FE	1999	170	80	47%
	2000	335	142	42%
	2001	498	234	47%
	2002	416	215	52%
SANTIAGO DEL ESTERO	1999	84	65	77%
	2000	152	119	78%
	2001	213	169	79%
	2002	190	134	71%
TOTAL	1999	1598	1047	66%
B_2000_T	2000	3454	2271	66%
Matrícula TTP 2001(total)	2001	4765	3145	66%
B_2002_T	2002	5057	3346	66%

**Cuadro N° 10. Evolución de la matrícula TTP/ PITE por año según tecnicatura.**

	1999	1999	2000	2001	2002
Comunicación multimedial		61	94	134	120
Dif %			54%	43%	-10%
Construcciones		136	579	606	735
Dif %			326%	5%	21%
Equipos e instalaciones electromecánicas		312	575	813	812
Dif %			84%	41%	0%
Gestión organizacional		243	628	896	902
Dif %			158%	43%	1%
Industria de proceso		83	177	316	449
Dif %			113%	79%	42%
Informática profesional y personal		19	38	51	69
Dif %			100%	34%	35%
Producción Agropecuaria		513	898	1,352	1,266
Dif %			75%	51%	-6%
Salud y Ambiente		27	32	88	102
Dif %			19%	175%	16%
Tiempo libre, Recreación y Turismo		134	210	193	225
Dif %			57%	-8%	17%
Electrónica Industrial		70	223	316	377
Dif %			219%	42%	19%
TOTAL		1598	3454	4765	5057
Dif %			116%	38%	6%

**Cuadro N° 11. Alumnos matriculados en el establecimiento 2001 y alumnos matriculados en el TTP 2001 por jurisdicción.**

JURISDICCIÓN	TTP 2001	EST. 2001	%
CATAMARCA	456	1356	33.6%
ENTRE RIOS	406	905	44.9%
FORMOSA	553	720	76.8%
JUJUY	549	632	86.9%
LA PAMPA	314	1027	30.6%
MISIONES	396	500	79.2%
SAN JUAN	789	1425	55.4%
SAN LUIS	591	639	92.5%
SANTA FE	498	952	52.3%
SANTIAGO DEL ESTERO	213	329	64.7%
TOTAL	4765	8485	56.2%

**Cuadro N° 12. Matrícula de los TTP 1999, egresados de los TTP 2001 y porcentaje de egresados por jurisdicción.**

JURISDICCIÓN	Matrícula TTP 1999(total)	Egresados TTP 2001 (total)	% de Egresados 1999-2001
CATAMARCA	236	131	55.5

ENTRE RIOS	176	106	60.2
FORMOSA	128	97	75.8
JUJUY	215	97	45.1
LA PAMPA	74	46	62.2
MISIONES	143	74	51.7
SAN JUAN	162	94	58.0
SAN LUIS	210	125	59.5
SANTA FE	170	165	97.1
SANTIAGO DEL ESTERO	84	61	72.6
TOTAL	1598	995	62.3

**Cuadro N° 13. Alumnos matriculados de los TTP 1999, egresados de los TTP 2001 y porcentaje de egresados por tecnicatura.**

TECNICATURA TTP	Matrícula TTP 1999(total)	Egresados TTP 2001 (total)	% de Egresados 1999-2001
Comunicación multimedial	61	37	60.7
Construcciones	136	84	61.8
Equipos e instalaciones electromecánicas	312	167	53.5
Gestión organizacional	243	219	90.1
Industria de proceso	83	37	44.6
Informática profesional y personal	19	13	68.4
Producción Agropecuaria	513	284	55.4
Salud y Ambiente	27	23	85.2
Tiempo libre, Recreación y Turismo	134	61	45.5
Electrónica Industrial	70	70	100.0
TOTAL	1598	995	62.3

**Cuadro N° 14. Alumnos matriculados del establecimiento y egresados del TTP 2001 por jurisdicción.**

JURISDICCION	Egresados 2001 (total)	Egresados TTP 2001 (total)	%
CATAMARCA	368	131	35.6%
ENTRE RIOS	191	106	55.5%
FORMOSA	120	97	80.8%
JUJUY	113	97	85.8%
LA PAMPA	248	46	18.5%
MISIONES	46	36	78.3%
SAN JUAN	154	94	61.0%
SAN LUIS	295	230	78.0%
SANTA FE	266	165	62.0%
SANTIAGO DEL ESTERO	176	61	34.7%
TOTAL	1977	1099	55.6%

**Cuadro N° 15. Alumnos de la escuela 2001 y egresados del TTP 2001 por tecnicatura.**

TECNICATURA TTP	Egresados 2001 (total)	Egresados TTP 2001 (total)	%
Comunicación multimedial	37	37	100.0
Construcciones	383	84	21.9
Equipos e instalaciones electromecánicas	340	167	49.1
Gestión organizacional	445	219	49.2
Industria de proceso	38	37	97.4
Informática profesional y personal	79	13	16.5
Producción Agropecuaria	327	284	86.9
Salud y Ambiente	23	23	100.0
Tiempo libre, Recreación y Turismo	152	61	40.1
Electrónica Industrial	82	70	85.4
TOTAL	1906	995	52.2

**Cuadro N° 16. Establecimientos según rango de relación entre la matrícula total 1999 y la matrícula del TTP 1999.**

Rango	Frecuencia	Porcentaje
0% a 25%	6	13.6
26% a 50%	8	18.2
51% a 75%	6	13.6
76% a 100%	24	54.5
Total	44	100

### Anexo III

#### Cuadros correspondientes a Directivos

**Cuadro 1: Directivos según si han enseñado en esta escuela antes de ser director**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	34	79,1
No	4	9,3
Nc	5	11,6
Total	43	100

**Cuadro 2: Directivos según títulos que poseen. En porcentajes. Respuestas múltiples.**

Técnico de Enseñanza Media	34,9
Pof. Ciencias Sociales (historia, geografía y afines)	23,3
Pof. Ciencias Naturales (biología, química y afines)	11,6
Pof. Lengua y Literatura	11,6
Lic Ciencias de la Educ. / psicopedag. / gest. educ.	11,6
Ingeniería	9,3
Maestro Normal Nacional	9,3
Pof. Ciencias Exactas (matemática, física)	7,0
Pof. Otros Profesorados de Enseñanza media	7,0
Prof. Agrarias	7,0
Agronomía	7,0
Lic. en una disciplina del área de Cs. Naturales	4,7
Pof. Educación Física	2,3
Pof. Tecnología / Informática	2,3
Lic. en una disciplina del área de Cs. Sociales	2,3
Otra licenciatura/título profesional	2,3
Técnico en conducción / gestión educativa	2,3
Idóneo	2,3
Profesor de Enseñanza Primaria	2,3
Otros	20,9
% columna	100,0

**Cuadro 3: Directivos según combinación de títulos que poseen.**

Combinación	Abs
1	3
1_14	2
1_15_24	1
1_2	1
1_25	2
1_66	1
10_22	3
12	1
12_20_25	1
12_22	1
2_14	1
2_14_16_	1
2_22	1

2_25	1
22	4
22_22	1
22_66	1
3_21_66	1
3_22_66	1
3_66	1
4	2
4_14	1
4_66	2
5	1
6_10_66	1
66	1
7	2
7_22	1
8	2
8_22_23	1
Total	43

**Cuadro 4: Directivos según títulos que poseen por tecnicatura del TTP. En porcentajes. Respuestas múltiples.**

Títulos	Tecnicatura del TTP										
	Com.multi	Construc.	Equipos inst.	e Gest.Org.	Ind.de proceso	Informati a	Prod.agro	Tiempo libre	Electrónica	Equip. inst./Informática	e Salud/Indus.
Pof. Ciencias Sociales (historia, geografía y afines)		2	1	1		1	3	1			1
Pof. Ciencias Naturales (biología, química y afines)			2	1			1		1		
Pof. Ciencias Exactas (matemática, física)		1		1			1				
Pof. Lengua y Literatura				2	1		1	1			
Pof. Educación Física							1				
Pof. Tecnología / Informática									1		
Pof. Otros Profesorados de Enseñanza media		1		1						1	
Prof. Agrarias							3				
Ingeniería	1		1	1					1		
Agronomía							3				
Lic Ciencias de la Educ. / psicopedag. / gest. educ.				1			2		1		1
Lic. en una disciplina del área de Cs. Sociales							1				
Lic. en una disciplina del área de Cs. Naturales									2		
Otra licenciatura/título profesional							1				
Técnico en conducción / gestión educativa				1							
Técnico de Enseñanza Media	1	3	6	1	1		3				
Idóneo							1				
Profesor de Enseñanza Primaria							1				
Maestro Normal Nacional		1		2			1				
Otros		1		1	1		3	2	1		
Total	1	5	6	7	2	1	15	2	2	1	1

**Cuadro 5: Directivos según nivel de los títulos que poseen. En porcentajes. Respuestas múltiples.**

Nivel	Abs	%
Media completa	28	65,1
Terciaria completa	21	48,8
Universitaria completa	19	44,2
Universitaria incompleta	5	11,6
Universitaria en curso	2	4,7
Terciaria en curso	1	2,3

**Cuadro 6: Directivos según combinación de niveles de títulos que poseen.**

Combinaciones	Frecuencia	Porcentaje	Referencias
1000	7	16,3	1'Media completa'
1100	1	2,3	2'Media incompleta'
1140	1	2,3	3'Media en curso'
1170	1	2,3	4'Terciaria completa'
1400	5	11,6	5'Terciaria incompleta'
1440	1	2,3	6'Terciaria en curso'
1700	3	7,0	7'Universitaria completa'
1800	2	4,7	8'Universitaria incompleta'
1860	1	2,3	9'Universitaria en curso'.
4000	6	14,0	
4400	1	2,3	
4700	1	2,3	
4900	2	4,7	
7000	3	7,0	
7100	3	7,0	
7440	1	2,3	
7700	1	2,3	
7777	1	2,3	
7800	1	2,3	
8000	1	2,3	
Total	43	100	

**Cuadro 7: Tipos de actividad de capacitación. Suma de respuestas.**

Tipo de actividad	abs.	%
Curso	83	59,3
Seminario	7	5,0
Jornada	9	6,4
Taller	20	14,3
Otros	6	4,3
Ns/Nc	15	10,7
Total*	140	100

\* El total hace referencia a la suma de todas las respuestas dadas.

**Cuadro 8: Temáticas de las actividades de capacitación. Suma de respuestas.**

Temática	Abs	%
Gestión institucional	43	30,5
Diseño curricular	28	19,9
Temas de cs. Sociales	11	7,8
Producción agropecuaria	10	7,1
Teconología	6	4,3
Temas de cs. Naturales	4	2,8
Capacitación de capacitadores	3	2,1
Evaluación	3	2,1
Temas de humanidades	2	1,4
Otros	31	22,0
Total	141	100

**Cuadro 9: Instituciones de las actividades de capacitación. Suma de respuestas.**

Institución	Abs	%
INET	45	31,9
RFFDC	38	27,0
Organismo público provincial	19	13,5
Universidad	11	7,8
Organismo privado	7	5,0
Nivel Nacional	4	2,8
Sindicato local	2	1,4
IFD	2	1,4
Organismo público municipal	1	0,7
ONG	1	0,7
Instituto técnico terciario	1	0,7
Otros	9	6,4
NC	1	0,7
Total	141	100

**Cuadro 10: Directivos según cantidad y promedio de cursos de capacitación por tecnicatura**

Tecnicatura del TTP	Abs	Promedio
Comunicación multimedial	1	5,00
Equipos e inst./Informática	1	5,00
Tiempo libre, Recreación y Turismo	2	4,50
Salud y Ambiente/Industria de proceso	1	4,00
Gestión organizacional	7	3,86
Equipos e instalaciones electromecánicas	6	3,67
Producción Agropecuaria	14	3,29
Industria de proceso	2	3,00
Informática profesional y personal	1	3,00
Construcciones	5	2,20
Electrónica Industrial	2	1,50
Total	42	3,36

**Cuadro 11: Directores según actividad laboral en la escuela.**

Actividad	abs.	%
Directores	18	41,9%
Directores y profesores	15	34,9%
1prof	11	25,6%
2prof	1	2,3%
3prof	3	7,0%
Director y MEP	4	9,3%
1MEP	3	7,0%
2MEP	1	2,3%
Director y Otros	2	4,7%
Vice director	1	2,3%
Vice director y profesor	1	2,3%
Profesor	2	4,7%
Total	43	100

Cuadro 12: Directores según cómo comenzaron a trabajar en la escuela

JURISDICCIÓN	¿Como comenzó a trabajar en esta escuela?				Por listado de la jurisdicción		Otras		Ns/nc		Total de grupo	
	Convocatoria del director		Recomendación de otro docente									
	Abs.	%	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila	Recuento	% fila
CATAMARCA	0	0,0	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4	100
ENTRE RIOS	0	0,0	1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5	8	100
FORMOSA	3	60,0	0	0,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	5	100
JUJUY	1	25,0	0	0,0	2	50,0	1	25,0	0	0,0	4	100
LA PAMPA	0	0,0	0	0,0	2	66,7	1	33,3	0	0,0	3	100
MISIONES	1	33,3	0	0,0	1	33,3	1	33,3	0	0,0	3	100
SAN JUAN	2	40,0	0	0,0	2	40,0	1	20,0	0	0,0	5	100
SAN LUIS	0	0,0	1	25,0	2	50,0	1	25,0	0	0,0	4	100
SANTA FE	1	25,0	0	0,0	0	0,0	2	50,0	1	25,0	4	100
SANTIAGO DEL ESTERO	1	33,3	0	0,0	2	66,7	0	0,0	0	0,0	3	100
TOTAL	9	20,9	3	7,0	18	41,9	11	25,6	2	4,7	43	100

**Cuadro 13: Directivos según si menciona objetivos del PEI relacionados con TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	81,4
No	6	14,0
Ns/Nc	2	4,7
Total	43	100

**Cuadro 14: Directivos según si el TTP ha generado o no cambios educativos**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	93,0
No	2	4,7
Ns/Nc	1	2,3
Total	43	100

**Cuadro 15: Directivos según cambios educativos generados. Respuestas múltiples.**

	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión didáctica	36	90,0
Dimensión Alumnos	14	35,0
Dimensión Institucional	19	47,5
Otros	8	20,0
Total	40	100

**Cuadro 16: Directivos según significado de la experiencia TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Un impacto positivo	32	80,0
Ns/Nc	8	20,0
Total	40	100

**Cuadro 17: Directivos según aspectos que consideran más problemáticos para el desarrollo de la propuesta. Respuestas múltiples.**

Aspectos problemáticos	abs.	%
Problemáticas de gestión del sistema	33	76,7
Problemáticas institucionales	29	67,4
Carga horaria excesiva para los alumnos	7	16,3
Necesidad de acompañamiento	4	9,3
Enseñanza tradicional	2	4,7
Otros	11	25,6

**Cuadro 18: Directivos según si la aplicación del diseño curricular exigió cambios**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	93,0
No	3	7,0
Total	43	100

**Cuadro 19: Directivos según cambios**

Cambios organizacionales realizados	Frecuencia
Organización de la estructura institucional	38
Reorg. de espacios físicos y tiempos institucionales	26
Nueva o adecuación de la estructura curricular	17
Otros	8

**Cuadro 20: Directivos a los que la aplicación les exigió cambios según cambios que aún deben realizarse. Respuestas múltiples.**

Cambios que aún deben realizarse	Frecuencia
Afianzar trabajo en equipo...	22
Reorganizar tiempos y roles institucionales	17
Articulación entre enseñanza y producción...	9
Otros	11
No contesta	4

**Cuadro 21: Directivos según si los docentes han realizado consultas sobre el diseño curricular.**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	81,4
No	8	18,6
Total	43	100

**Cuadro 22: Directivos según consultas que han realizados los docentes. Respuestas múltiples.**

Cambios organizacionales realizados	Frecuencia
Dimensión didáctica	31
Dimensión institucional	15
Otros	7

**Cuadro 23: Directivos según principales núcleos problemáticos de la puesta en práctica del polimodal Respuestas múltiples.**

Cambios organizacionales realizados	Frecuencia	Porcentaje
Perfil de los docentes	21	53,8
Falta de espacios adecuados para uso de equipos	2	5,1
Falta de normativa	2	5,1
Otros	28	71,8

**Cuadro 24: Directivos según principales núcleos problemáticos de la puesta en práctica del TTP. Respuestas múltiples**

	Frecuencia	Porcentaje
Falta de perfiles docentes y de capacitación docente	20	47,6
Carga horaria (amplia, excesiva)	8	19,0
Falta de secuenciación de contenidos	7	16,7

Falta de normativa	4	9,5
Falta de proyectos productivos	2	4,8
Otros	22	52,4
N/C	1	2,4

**Cuadro 25: Directivos según aspectos de la organización institucional que favorecen el desarrollo de la propuesta TTP-polimodal. Respuestas múltiples.**

Aspectos que favorecen	Frecuencia	Porcentaje
Gestión institucional	11	26,2
Vinculación con empresas	6	14,3
Disponibilidad de recursos humanos y equipamiento adecuados	9	21,4
Perfiles/condiciones de trabajo docentes	26	61,9
Acompañamiento	2	4,8
Otros	5	11,9
No contesta	1	2,4

**Cuadro 26: Directivos según aspectos de la organización institucional que dificultan el desarrollo de la propuesta TTP-polimodal. Respuestas múltiples**

Aspectos que dificultan	Frecuencia	Porcentaje
Problemas en la gestión institucional	15	34,9
Déficit de recursos humanos y de equipamiento	13	30,2
Perfiles/condiciones de trabajo docentes	13	30,2
Falta de acompañamiento	3	7,0
Otros	18	41,9
No contesta	2	4,7

**Cuadro 27: Directivos según cosas que cambiaron en el trabajo cotidiano. Respuestas múltiples.**

Cambiaron	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo en equipo	20	46,5
Currículo y contenidos	4	9,3
Complejidad de la gestión	23	53,5
Articulación con el afuera	11	25,6
Otros	7	16,3
No contesta	2	4,7

**Cuadro 28: Directivos según cosas que no cambiaron en el trabajo cotidiano. Respuestas múltiples.**

No cambiaron	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo en equipo	10	25,6
Complejidad de la gestión	11	28,2
Articulación con el afuera	3	7,7
Otros	17	43,6
No contesta	8	20,5

**Cuadro 28: Directivos según si existe alguna normativa que habilite el cargo o función de coordinador de Polimodal.**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	25,6
No	31	72,1
Ns/Nc	1	2,3
Total	43	100

**Cuadro 29: Normativa según jurisdicción**

	Frecuencia	Porcentaje
Propia	7	63,6
Provincia	4	36,4
Total	11	100

**Cuadro 30: Existe persona que desempeñe esa función.**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	61,3
No	9	29,0
Ns/Nc	3	9,7
Total	31	100

**Cuadro 31: Directivos según si hay algún cargo o función que se ocupe de la articulación polimodal-TTP?**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	16	37,2
No	18	41,9
Ns/Nc	9	20,9
Total	43	100

**Cuadro 32: Directivos según si el cargo se encuentra habilitado por alguna normativa**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	62,5
No	6	37,5
Total	16	100

**Cuadro 33: Directivos según jurisdicción de la normativa**

	Frecuencia	Porcentaje
Escuela	5	50,0
Provincia	5	50,0
Total	10	100

**Cuadro 34: Directivos según si se han presentado problemas de articulación de Polimodal-TTP**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	35	81,4
No	5	11,6
Ns/Nc	3	7,0
Total	43	100

**Cuadro 35: Directivos según dificultades de articulación entre TTP-Polimodal. Respuestas múltiples.**

Dificultades	Frecuencia	Porcentaje
Diferencias de la propuesta de TTP	20	51,28
Falta de tiempos y/o superposición de horarios	14	35,90
Falta de interés, compromiso por parte de los docentes	10	25,64
Falta de coordinación	7	17,95
Otros	12	30,77
No contesta	2	5,13

**Cuadro 36: Directivos según evaluación del equipamiento didáctico de la escuela.**

Equipamiento	Frecuencia	Porcentaje
Es muy adecuado	15	34,9
Es medianamente adecuado	20	46,5
Es poco adecuado	3	7,0
No es adecuado	5	11,6
No contesta	43	100,0

**Cuadro 37: Directivos según si los alumnos realizan actividades con otras organizaciones. Respuestas múltiples**

Equipamiento	Frecuencia	Porcentaje
Instituciones del sistema educativo	35	81,4
Instituciones/organizaciones del sistema socio productivo	36	83,7
Organizaciones gubernamentales	30	69,8
Organizaciones no gubernamentales	16	37,2
Otros	5	11,6

**Cuadro 38: Directivos según los principales problemas en el vínculo entre la escuela y el entorno socio productivo. Respuestas múltiples**

Problemas	Institución educativa			Instituciones del entorno		
1. Falta de tiempo	Si	23	53,5	Si	10	23,3
	No	20	46,5	No	33	76,7
	Total	43	100	Total	43	100
2. Desconocimiento de las tareas	Si	1	2,3	Si	13	30,2
	No	42	97,7	No	30	69,8
	Total	43	100	Total	43	100

3. Ausencia de un marco normativo	Si	14	32,6	Si	15	34,9
	No	29	67,4	No	28	65,1
	Total	43	100	Total	43	100
4. Falta de estimulación por parte de los responsables	Si	1	2,3	Si	10	23,3
	No	42	97,7	No	33	76,7
	Total	43	100	Total	43	100
5. Prejuicios de los actores involucrados	Si	4	9,3	Si	12	27,9
	No	39	90,7	No	31	72,1
	Total	43	100	Total	43	100

**Cuadro 39: Directivos según la manera en que la escuela actualiza la información sobre el entorno socio productivo. Respuestas múltiples.**

Actualización	Abs.	%
Reuniones con otras instituciones gubernamentales	29	67,4
Contacto directo con productores	20	46,5
Información secundaria, publicaciones específicas	14	32,6
Comunidad y padres de alumnos	11	25,6
Otros	15	34,9

**Cuadro 40: Directivos según trayectoria profesional de los egresados. Respuestas múltiples.**

Trayectoria	Abs.	%
Continúan estudios	20	51,3
Están trabajando	11	28,2
Estudian y trabajan	4	10,3
No estudian ni trabajan	8	20,5
Otros	11	28,2
Ns/Nc	5	12,8

## Anexo IV

### Cuadros correspondientes a docentes de EP/TTP

**Cuadro 1: Docentes según años de antigüedad en la educación técnica agrotécnica**

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 5 años	161	37,44
Entre 6 y 10 años	87	20,23
11 y 15 años	84	19,53
16 y 20 años	46	10,70
21 y 25	31	7,21
26 y 30	14	3,26
Más de 30 años	5	1,16
No responden	2	0,47
Total	430	100

**Cuadro 2: Docentes según años de antigüedad en la docencia**

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 5 años	102	23,72
Entre 6 y 10 años	100	23,25
11 y 15 años	98	22,79
16 y 20 años	60	13,95
21 y 25	41	9,54
26 y 30	22	5,12
Más de 30 años	5	1,16
No responden	2	0,47
Total	430	100

**Cuadro 3: Opiniones para impacto positivo, en comparación con la propuesta anterior.**

	N	%
Mejóro los aprendizajes de los alumnos	85	24,63
Los alumnos aprenden a "saber hacer"	66	19,14
Mayor vinculación con el mundo del trabajo	50	14,49
Mayor participación de los alumnos	36	10,44
Favoreció el desarrollo de habilidades intelectuales	26	7,54
Contextualización de lo que se aprende	19	5,50
Trabajo en equipo docente	10	2,90
Otros	27	7,83
No responde	26	7,53
Total	345	100,00

**Cuadro 4: Fortalezas y debilidades de "formación basada en competencias"**

Fortalezas	Fortaleza 1		Fortaleza 2	
	N	%	N	%
Propuesta vinculada al mundo del trabajo	110	25,56	53	12,32
Mayor participación y dinámica del trabajo de los alumnos	61	14,19	53	12,32
Mejor integración de conocimientos	48	11,46	51	11,86
Mayor relación entre docentes	24	5,59	25	5,81
Manejo de tecnología adecuada	6	1,40	6	1,40
Otros	89	20,70	77	17,92
No contesta	92	21,40	165	38,37
Totales	430	100,00	430	100,00

	Debilidad 1	Debilidad 2
--	-------------	-------------

Debilidades	N	%	N	%
Falta de recursos (financieros - infraestructura - equipamiento)	95	22,09	54	12,56
Amplitud de los objetivos de la propuesta en relación al tiempo institucional	40	9,30	16	3,72
Falta de continuidad en las estrategias de implementación, acordadas en el proyecto.	36	8,37	26	6,05
Falta de capacitación de los docentes	29	6,74	17	3,95
Otros	93	21,63	66	15,35
No contesta	137	31,86	251	58,37
Totales	430	100,00	430	100,00

**Cuadro N° 5: Modalidad de trabajo de los documentos curriculares.**

<b>Modo de trabajo de los documentos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Individual	171	42.96
No lo trabajó individualmente	227	57.04
Subtotal	398	100
Con otros colegas	311	78.14
No lo trabajó con otros colegas	87	21.86
Subtotal	398	100
En actividades de capacitación	305	76.63
No lo trabajó en actividades de capacitación	93	23.37
Subtotal	398	100
Otras modalidades	11	2.76
No lo trabajó en otras modalidades	387	97.24
Subtotal	398	100

**Cuadro 6: Docentes según grado de acuerdo con afirmaciones referidas a las capacidades profesionales propuestas en el Módulo.**

Las capacidades propuestas en el documento Módulo	De acuerdo		Parcialment e de acuerdo		Desacuerdo		Desconozco		N resp		total	
	frec	%	frec	%	frec	%	frec	%	frec	%	frec	%
Complican el trabajo docente	19	4,42	51	11,86	273	63,49	4	0,93	83	19,30	430	100
Facilitan el diseño de actividades formativas	332	77,21	53	12,32	10	2,32	0	0,00	35	8,15	430	100
Es lo mismo que antes pero con otro nombre	18	4,18	45	10,46	258	60	19	4,42	90	20,94	430	100
Ayudan al docente a evaluar a los alumnos	290	67,44	84	19,53	17	3,95	1	0,24	38	8,84	430	100
Están alejadas de la realidad laboral del técnico	32	7,44	76	17,67	234	54,42	7	1,63	81	18,84	430	100
Son las que se requieren para el trabajo del técnico	257	59,77	100	23,25	14	3,25	1	0,24	58	13,49	430	100
Son las requeridas para desarrollar las competencias identificadas en el perfil profesional	301	70,00	75	17,44	9	2,09	1	0,24	44	10,23	430	100
Permiten a los alumnos realizar nuevos aprendizajes vinculados a la especialidad	310	72,09	64	14,88	9	2,09	0	0	47	10,94	430	100
Permiten que el alumno	271	63,03	95	22,09	10	2,32	5	1,16	49	11,40	430	100

identifique sus propios aprendizajes												
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Cuadro 7: Grado de utilidad de las capacidades propuestas en el documento módulo, en la organización de diferentes aspectos. (escala de 1 a 4 en donde 4 es el máximo valor)**

	1		2		3		4		N resp		total	
	frec	%	frec	%	frec	%	frec	%	frec	%	frec	%
El diseño de actividades formativas	10	2,32	31	7,21	127	29,53	198	46,05	64	14,89	430	100
La puesta en práctica de actividades formativas	12	2,79	41	9,53	108	25,12	184	42,79	85	19,77	430	100
La selección de los contenidos	17	3,96	34	7,91	126	29,30	186	43,25	67	15,58	430	100
El diseño de instrumentos de evaluación	21	4,88	71	16,51	107	24,88	145	33,73	86	20,00		100
La aplicación de instrumentos de evaluación	16	3,72	70	16,28	109	25,35	131	30,46	104	24,19	430	100
La secuenciación de la enseñanza	19	4,42	35	8,14	116	26,98	157	36,51	103	23,95	430	100

**Cuadro 8: Temáticas abordadas según actor. Respuestas Múltiples**

Actores	Organización institucional		Planificación del currículo		Desempeño de los alumnos		Otras cuestiones		Total	
Equipo de conducción	290	42,27	197	28,72	187	27,26	12	1,75	686	100
Equipo ases. Pedagógico	44	17,88	107	43,50	93	37,81	2	0,81	246	100
Doc de su área modular	82	11,23	336	46,03	298	40,82	14	1,92	730	100
Todos los doc TTP	124	20,16	257	41,79	223	36,26	11	1,79	615	100
Doc de espacios de poli de áreas afines	108	22,88	192	40,68	160	33,90	12	2,54	472	100
Doc Poli de todas las áreas	124	35,03	96	27,12	120	33,90	14	3,95	354	100
Actores del entorno socio productivo	71	24,49	60	20,68	93	32,07	66	22,76	290	100

**Cuadro 8.1: Participación de actores según temáticas abordadas (respuestas múltiples)**

Temáticas	Actores													
	Equipo de conducción		Equipo ases. Pedagógico		Docentes de su área modular		Todos los docentes del TTP		Docentes de espacios de EP de áreas afines		Docentes EP de todas las áreas		Actores del entorno socio productivo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Organización Institucional	290	34,40	44	5,22	82	9,73	124	14,71	108	12,81	124	14,71	71	8,42

Planificación Curricular	197	15,82	107	8,59	336	26,99	257	20,64	192	15,42	96	7,72	60	4,82
Desempeño de alumnos	187	15,94	93	7,92	298	25,38	223	18,99	160	13,63	120	10,22	93	7,92
Otras Temáticas	12	9,17	2	1,53	14	10,67	11	8,40	12	9,16	14	10,69	66	50,38

Nota: Los porcentajes corresponden al total de respuestas para cada una de las temáticas.

**Cuadro 9: Frecuencia de actividades de vinculación, según tipos de institución.**

Cuadro 3.1. Frecuencia de actividades de vinculación, según tipos de institución.											
Tipo de instituciones	Frecuencia										Total
	Nunca		1 vez por año		Hasta 3 veces por año		Más de tres veces por año		No responden		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Instituciones del Sistema Educativo	73	16.98	80	18.60	61	14.19	43	10.00	173	40.23	430
Inst. / organizaciones del sistema socio -prod	40	9.30	93	21.63	74	17.21	79	18.37	144	33.49	430
Organizaciones gubernamentales	75	17.44	56	13.02	49	11.40	41	9.54	209	48.60	430
Organizaciones gubernamentales no	77	17.91	53	12.33	35	8.14	36	8.37	229	53.25	430

**Cuadro 9.1: Tipos de actividades realizadas según instituciones (Frecuencias)**

Tipo de institución	Total	Código							
		1	2	3	4	5	6	98	99
Instituciones del Sistema Educativo	293	55	24	7	17	3	10	26	151
Inst. / organizaciones del sistema socio -prod	307	17	84	5	39	23	24	12	103
Organizaciones gubernamentales	252	13	27	3	22	19	16	17	135
Organizaciones gubernamentales no	232	12	28	2	16	7	25	11	131
Total		97	163	17	94	52	78	66	520

**CÓDIGOS:**

- 1: Actividades realizadas en función de los requerimientos de otras instituciones del sistema educativo
- 2: Visitas / pedidos de información
- 3: Exposiciones de trabajos realizados
- 4: Trabajo de campo, observaciones, entrevistas, encuestas, investigaciones.
- 5: Pasantías
- 6: Desarrollo de emprendimientos de producción de bienes y servicios
- 98: Otras
- 99: No contesta

**Cuadro 10: Obstáculos identificados para la vinculación con el entorno.**

	De la institución educativa		De las instituciones del entorno	
	N	%	N	%
Falta de tiempo	163	37.91	94	21.86
Desconocimiento de las tareas, metas, intereses, proyectos de las partes	30	6.98	138	32.09
Ausencia de un marco normativo que regule la vinculación	181	42.09	136	31.63
Falta de estimulación por parte de los responsables de	85	19.77	100	23.25

las instituciones				
Ausencia de un contexto productivo	33	7.67	85	19.77
Prejuicios de los actores involucrados	35	8.14	106	24.65
Otras	19	4.42	8	1.86

**Cuadro 11: Facilitadores identificados para la vinculación con el entorno.**

	Facilitador 1		Facilitador 2		Facilitador 3	
	N	%	N	%	N	%
Vinculación y predisposición de los docentes para establecer contactos con organizaciones del medio socio productivo	69	16.05	25	5.81	21	4.88
Vinculación de la escuela para establecer contactos con organizaciones del medio socio productivo	93	21.63	57	13.26	30	6.98
Organizaciones del entorno socio productivo con propuestas e interés en la formación de los alumnos	80	18.60	90	20.93	47	10.93
Existencia de proyectos del ámbito oficial	6	1.39	14	3.26	7	1.63
Otros	73	16.98	70	16.28	61	14.19
No responde	109	25.35	174	40.46	264	61.39
Total	430	100	430	100	430	100

**Cuadro 12: Docentes según cambios realizados en la planificación**

Cambios realizados en la planificación	1º cambio		2º cambio	
	F	%	F	%
Planificación por capacidades	134	35.92	48	12.87
Elaboración de situaciones problemáticas	54	14.48	38	10.19
Articulación teoría-práctica.	24	6.43	27	7.24
Trabajo en equipo de los alumnos	12	3.22	7	1.88
Planificación en pareja pedagógica	22	5.90	10	2.68
Vinculación con la planificación didáctica de la institución (PEI)	25	6.70	18	4.83
Otros cambios	54	14.48	80	21.44
No contesta	48	12.87	145	38.87
Total	373	100	373	100

**Cuadro 13: Docentes según modificaciones realizadas en la evaluación**

	Modificación 1		Modificación 2	
	N	%	N	%
Se evalúan distintas capacidades desde un enfoque integral	102	30.45	41	15.30
Resolución de Problemas	28	8.36	30	11.19
Evaluación en proceso	59	17.61	40	14.92
Teniendo en cuenta evidencias	23	6.86	29	10.82
Utilización de nuevos instrumentos (registro, planillas	35	10.45	41	15.30
Defensa de trabajos	7	2.09	9	3.36
Expresión verbal	5	1.49	2	0.75
Otros	76	22.69	76	28.36
Total	335	100	268	100

**Cuadro 14: Docentes, según obstáculos y facilitadores para el desarrollo de los módulos.**

Facilitadores	Frecuencia	%
Trabajo en equipo docente , articulación con otros módulos, pareja pedagógica	108	25,12
Aspectos metodológicos de la formación basada en competencias	79	18,37

Recursos de infraestructura y equipamiento adecuados	44	10,23
Vinculación con el mundo del trabajo (visitas, pasantías)	29	6,74
Disposición de padres y alumnos	22	5,12
Recursos humanos adecuados	18	4,19
Otros	66	15,35
No contesta	64	14,88
Total	430	100,00

Obstáculos	Frecuencia	%
Falta de recursos de infraestructura y equipamiento, de productividad del contexto	185	43,02
Falta de tiempo para el trabajo docente, para coordinación y o articulación	52	12,09
Carga horaria excesiva para los alumnos	12	2,79
Falta de recursos humanos	7	1,63
Falta de capacitación INET	5	1,16
Desinterés de los alumnos	4	0,93
Otros	103	23,96
No contesta	62	14,42
Total	430	100,00

## Anexo V

### Cuadros correspondientes a alumnos

**Cuadro Nro. 1. Alumnos por sexo según actividades que realizan**

Actividades	Alumnos			Total	Sexo %			Total
	F	M	s/d		F	M	s/d	
Quehaceres domest. y/o cuidado de hnos.	236	187	12	435	54,25	42,99	2,76	100,00
Ayudás a tu familia en su trabajo	107	249	11	367	29,16	67,85	3,00	100,00
Trabajás como empleado para otra persona	18	73	2	93	19,35	78,49	2,15	100,00
Trabajás por cuenta propia	28	110	6	144	19,44	76,39	4,17	100,00
Realizás deportes	118	334	17	469	25,16	71,22	3,62	100,00
Realizás otros estudios	85	128	2	215	39,53	59,53	0,93	100,00

**Cuadro Nro. 2. Alumnos del nivel Primario/EGB por año de estudio según edades**

Edad	Primaria/EGB						
	1	2	3	4	5	6	7
0	13	20	22	23	22	22	22
5	120						
6	721	116					
7	58	689	115				
8	4	85	680	113			
9	1	6	89	674	111		1
10		2	11	90	670	111	
11			2	16	96	660	108
12				3	17	101	654
13	1				3	21	104
14	1	1				3	25
15						1	5
Total	919	919	919	919	919	919	919

**Cuadro Nro. 3. Alumnos de 8vo y 9no. Año de estudio del nivel EGB según edades**

Año	Edad																		Total
	0	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
8	33		1				103	619	104	40	14	4					1		919
9	38	1					1	98	593	116	49	16	4	1	1			1	919

**Cuadro Nro. 4. Alumnos del nivel Polimodal por año de estudio según edades**

Edad	Polimodal		
	1	2	3
0	17	26	30
12	1		

13	5		
14	94	4	1
15	574	93	4
16	125	557	93
17	63	131	545
18	29	64	129
19	7	32	68
20	1	7	36
21	2	1	8
22		1	1
23		1	1
24	1		1
25		1	
26			1
27		1	
Total	919	919	919

**Cuadro Nro. 5. Alumnos según causa de la elección de la escuela**

Elección de la escuela	Total	%
Porque era la escuela más cercana	206	22,42
Por decisión de sus padres	271	29,49
Porque asistían los amigos	206	22,42
Porque le interesó el TTP	360	39,17
Por su prestigio	316	34,39
Porque querían/necesitaban ayudar a su familia	86	9,36
Porque le permitía conseguir un trabajo	399	43,42
Porque le interesaba trabajar en la especialidad del TTP	228	24,81
Porque le interesaba el título para hacer estudios posteriores	476	51,80
Porque no había otra escuela en la zona	68	7,40
Otros	56	6,09

**Cuadro Nro. 6. Alumnos por sexo según causa de la elección de la escuela**

Elección de la escuela	Alumnos			Total
	F	M	s/d	
Escuela más cercana	90	108	8	206
Decisión de los padres	141	124	6	271
Asisten los amigos	81	119	6	206
Interesó el TTP	106	243	11	360
Prestigio	125	183	8	316
Ayudar a la familia	15	67	4	86
Conseguir trabajo	118	269	12	399
Trabajar en la especialidad del TTP	58	163	7	228
Continuar estudios superiores	169	292	15	476
No había otra escuela	32	32	4	68

Otros	33	21	2	56
-------	----	----	---	----

**Cuadro Nro. 7. Valores adjudicados de los alumnos en el cumplimiento de sus expectativas**

Expectativas	Valores					Total
	1	2	3	4	s/d	
Adquirir una formación específica para el trabajo	178	91	300	316	34	919
Colaborar en trabajos que hace la familia	286	242	186	148	57	919
Preparar para continuar otros estudios	81	116	310	382	30	919
Tener una buena formación general	61	120	259	454	25	919

**Cuadro 8: Alumnos según motivos por los cuales volverían a elegir la escuela.**

Motivos por los cuales Sí volvería a elegir esta escuela	N	%
Buena integración social	35	4.74
Buena enseñanza, valora lo educativo	465	62.93
Motivos relacionados con su futuro: estudios posteriores	35	4.74
A pesar de lo que hay que mejorar	15	2.03
Adhesión sin dar razones	92	12.45
Relación con cuestiones laborales	35	4.74
Valora el título	16	2.16
Formación humana	14	1.89
Otros	16	2.16
No contesta	16	2.16
Total	739	100

**Cuadro 8.1: Alumnos según motivos por los cuales No volverían a elegir la escuela.**

Motivos por los cuales No volvería a elegir esta escuela	N	%
Falta de significación de la modalidad	29	17.47
Muchos días de paro, perjudican la formación	6	3.61
Motivos sociales	2	1.20
Motivos relacionados con la enseñanza	79	47.59
A pesar de que es buena.....	1	0.60
Motivos personales por el no	34	20.48
Distancia del domicilio	4	2.41
Disciplina trato a los alumnos, relaciones interpersonales	2	1.20
No contesta	9	5.43
Total	166	100

**Cuadro 8.2. : Alumnos según motivos por los cuales recomendaría la escuela a un amigo**

Motivos por los cuales sí recomendaría esta escuela a un amigo	N	%
Buena integración social	28	3.61
Buena enseñanza, valora lo educativo	476	61.42
Motivos relacionados con su futuro: estudios posteriores	31	4.00
A pesar de lo que hay que mejorar	11	1.42
Adhesión sin dar razones	94	12.13

Relación con cuestiones laborales	72	9.29
Valora el título	29	3.74
Formación humana	9	1.17
Otros	6	0.77
No contesta	19	2.45
Total	775	100

Cuadro 8.3. Alumnos según motivos por los cuales no recomendaría esta escuela a un amigo.

Motivos por los cuales no recomendaría esta escuela a un amigo	N	%
Motivos relacionados con la enseñanza	53	44.54
Motivos personales por el no	37	31.09
OTROS	11	9.24
No contesta	18	15.13
	119	100

Cuadro Nro. 8. Apreciación de los alumnos en los aspectos pedagógicos y vinculares de sus docentes

Aspectos pedagógicos y vinculares	Apreciación					Total
	Mayoría	Algunos	Ninguno	No sé	s/d	
Interés en comprender lo que se enseña	424	394	39	40	22	919
Ayudar a aprender a estudiar	186	542	130	40	21	919
Enseñar de manera interesante y activa	164	579	112	42	22	919
Realizar trabajos con otros docentes	200	396	104	192	27	919
Concurrir con los alumnos a empresas/instituciones, etc.	113	476	245	53	32	919
Considerar los tiempos para aprender	175	434	192	89	29	919
Relacionar lo que se enseña con el futuro trabajo	361	391	79	65	23	919
Relacionar lo que aprendés con tu vida	262	461	115	51	30	919
Confrontar ideas con compañeros y profesores	317	415	89	70	28	919
Realizar indicaciones claras sobre las actividades	359	438	71	27	24	919
Interés en el aprendizaje de todos los alumnos	348	418	74	56	23	919
Trabajar relacionando lo teórico con lo práctico	344	447	67	44	17	919
Considerar lo que los alumnos saben o les interesa	202	428	142	123	24	919

Cuadro Nro. 9. Apreciación de los alumnos en los aspectos evaluativos de sus docentes del TTP

Aspectos que evalúan	Apreciación					Total
	Mayoría	Algunos	Ninguno	No sé	s/d	
Recordar lo que dicen los libros	259	470	110	52	28	919
Conocer la teoría	490	359	26	27	17	919
Aplicar los conocimientos en la práctica	587	282	20	6	24	919
Resolver problemas	550	294	28	25	22	919
Ser creativos	415	370	55	57	22	919
Cooperar en el trabajo en equipo	524	312	35	26	22	919
Usar correctamente el lenguaje	519	310	45	26	19	919
Participar en clase	612	259	21	7	20	919

Demostrar iniciativa	476	358	26	37	22	919
Respetar el trabajo propio y ajeno	506	285	43	62	23	919
Usar correctamente el lenguaje técnico	470	319	31	45	54	919

**Cuadro Nro. 10. Opinión de los alumnos en función de lo que aprendieron durante el proceso de enseñanza aprendizaje del TTP**

Lo que aprendieron los alumnos	Opinión					Total
	SI	Parcial	NO	No sé	s/d	
Utilizar un lenguaje técnico	442	340	56	64	17	919
Resolver problemas	488	271	59	76	25	919
Trabajar con otros	535	211	67	86	20	919
Expresar ideas y conceptos	564	252	35	43	25	919
Fundamentar teóricamente	381	362	70	86	20	919
Tener una buena base para estudios posteriores	552	204	80	60	23	919

## Anexo VI

### Cuadros correspondientes a egresados

La convocatoria de los egresados quedó a cargo de los directores de las escuelas, quienes los citaron para el momento en que se realizó el trabajo de campo. Al respecto es importante mencionar, que no todas las instituciones pudieron convocar egresados. Determinadas escuelas tuvieron dificultades relacionadas con las ocupaciones y lugar de residencia de los egresados. Este problema se hace particularmente notorio en las escuelas de Producción Agropecuaria y en las ubicadas en localidades muy pequeñas en las que es frecuente que los jóvenes emigren tanto por cuestiones de estudio, como de trabajo. En consecuencia, la mayoría de los egresados convocados son los que permanecen en la zona de residencia de la escuela. Esto genera una serie de sesgos que impide analizar esta muestra como representativa del conjunto de egresados. De todos modos se optó por incorporar parte de la información obtenida ya que la misma puede contribuir a la percepción de problemas y aspectos dignos de indagación en próximas etapas.

El número de egresados aportados por cada institución, para esta muestra, no es homogéneo, e inclusive 7 instituciones no lograron convocarlos. En el cuadro siguiente se resume esta información:

**Cuadro N° 1. Cantidad de egresados encuestados**

	Nº Escuelas
No encuestaron	7
Hasta 3 egresados encuestados	4
Entre 4 y 6 egresados encuestados	13
Entre 7 y 9 egresados encuestados	12
10 o más egresados encuestados	8
Total	44

**Cuadro N° 2. Cantidad de egresados encuestados por provincia**

Provincia	N de egresados encuestados	%	Nº de escuelas que aportaron encuestas
Catamarca	31	12,8	4
Entre Ríos	8	3,3	3
Formosa	26	10,7	3
Jujuy	23	9,5	4
La Pampa	14	5,7	3
Misiones	19	7,8	3
San Juan	32	13,2	5
San Luis	29	11,9	4
Santa Fe	35	14,4	4
Santiago del Estero	25	10,3	3
Total	242	100	36

**Cuadro N° 3. Cantidad de egresados encuestados por TTP y provincia**

Cuadro N° 3. Cantidad de egresados encuestados por TTP y provincia			
PROVINCIA	ESCUELA	TTP	No.
Catamarca	CEP Alijilán	Producción agropecuaria	8
	Esc. Jorge Newbery	Gestión organizacional	15
	Tinogasta	Construcciones	3
	Santa María	Tiempo Libre, recreación y Turismo	5
		<b>Total provincia</b>	<b>31</b>
Entre Ríos	Esc Agrotécnica N° 52	Producción agropecuaria	1
	Esc. Agrotécnica Urquiza	Producción agropecuaria	4
	EPNM N° 18	Equipos e instalaciones electromecánicas	3
		<b>Total provincia</b>	<b>8</b>
Formosa	EPET N 1	Construcciones	10
	EPET N° 24	Salud y ambiente Industria de procesos	15
	EPNM N ° 5	Producción agropecuaria	1
		<b>Total provincia</b>	<b>26</b>
Jujuy	Esc. Técnica N° 1,	Equipos e instalaciones electromecánicas	5
	Bachillerato N° 23,	Tiempo libre, recreación y turismo	7
	Bachillerato Pcial. N° 14,	Gestión organizacional	5
	Esc. Agrot. N° 4,	Producción agropecuaria	5
		<b>Total provincia</b>	<b>17</b>
La Pampa	EPET N° 2	Industria de procesos	5
	Colegio República de El Salvador,	Gestión organizacional	3
	Esc. Técnica N° 1,	Construcciones	6
		<b>Total provincia</b>	<b>14</b>
Misiones	EPET N° 10,	Industria de procesos	4
	Inst. de Educ. Agrop. N° 2,	Producción agropecuaria	14
	Inst. de Educ. Agrop. N° 3,	Producción agropecuaria	8
		<b>Total</b>	<b>26</b>
San Juan	EPET N° 1, " Rogelio Boero"	Electrónica	5
	EPET N° 4,	Gestión organizacional	4
	Colegio San José,	Gestión organizacional	7
	EPET n° 3,	Construcciones	11
	Esc. Agrot. Manuel Belgrano,	Producción agropecuaria	5
		<b>Total</b>	<b>30</b>
San Luis	EPET N ° 1/ Colegio N° 4	Electrónica	8
	EPET N ° 9/Colegio N° 9	Comunicación multimedial	6
	EPET N ° 3, Colegio N° 14	Producción agropecuaria	5
	EPET N ° 15, Colegio N° 15	Producción agropecuaria	10
		<b>Total</b>	<b>29</b>
Santa fe	EEMN° 442, Juana del Pino	Gestión organizacional	10
	EM N° 3087, San José Adoratrices	Gestión organizacional	10
	EET N° 299,	Producción agropecuaria	7
	Esc. Guillermo Lehman	Equipos e instalaciones electromecánicas	8
		<b>Total</b>	<b>35</b>
S. del Estero	Colegio Independencia	Informática personal y profesional	9
	Col. Agrot. Madre Tierra,	Producción agropecuaria	8
	Esc. Téc. N° 2,	Equipos e instalaciones electromecánicas	9
		<b>Total</b>	<b>26</b>
<b>TOTAL</b>			<b>242</b>

**Cuadro N° 4. Cantidad de egresados encuestados según sexo y provincia**

Provincia	NC	F	M	T
Catamarca	1	18	12	31
Entre Ríos		3	5	8

Formosa		14	12	26
Jujuy	1	8	14	23
La Pampa		3	11	14
Misiones		5	14	19
San Juan		14	18	32
San Luis		1	28	29
Santa Fe		18	17	35
Sant. del Est.	1	2	22	25
Total	3	86	153	242

Cuadro N° 5. Año de nacimiento de los egresados encuestados según TTP cursado.

TTP <sup>1</sup>	AÑO DE NACIMIENTO											TOT
	1971	1974	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	
1							1	3	4	2		10
2								2	5	6		13
3					1		1	2	12	17		33
4		1	1				1	2	1	3		9
5									27	27		54
6				1				2	3	5	1	12
7							1	1	9	4		15
8									3	2		5
9						2	1	2	13	12		30
10	1			1	1	1	8	9	21	15		57
N/C												2
TOTAL												240

NOTA: se excluyen de la tabla dos alumnos que por error consignaron como año de nacimiento 1900 y 1902

Cuadro N° 6. Año de nacimiento de los egresados encuestados según provincia

PROVINCIA	AÑO DE NACIMIENTO											T
	1971	1974	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	
Catamarca	1			1	1	2		1	11	13		30
Entre Ríos							2		3	3		8
Formosa							1	1	15	9		26
Jujuy				1			3	5	8	5	1	23
La Pampa							1	3	6	4		14
Misiones		1	1					1	11	4		18
San Juan						1	2	3	13	13		32
San Luis							1	4	12	11		28
Santa Fe								1	13	20		34
Sant. del Estero					1		3	4	6	11		25
No contestan												2
TOTAL	1	1	1	2	2	3	13	23	98	93	1	248

NOTA: se excluyen de la tabla dos alumnos que por error consignaron como año de nacimiento 1900 y 1902

<sup>1</sup> TTP. 1: Informática personal y profesional; 2: electrónica; 3: equipos e instalaciones electromecánicas; 4: industrias de procesos; 5: gestión organizacional; 6: tiempo libre, recreación y turismo; 7: salud y ambiente; 8: comunicación multimedial; 9: técnico en construcciones; 10: producción agropecuaria.

**Cuadro N°7. Egresados que trabajan según modalidad de inserción**

	N	%
Por cuenta propia	30	37,04%
Con tu familia	24	29,63
En relación de dependencia en un establecimiento con menos de 10 empleados	12	14,82
En relación de dependencia en un establecimiento que tiene entre 10 y 50 empleados	7	8,64
En relación de dependencia en un establecimiento que tiene más de 50 empleados	4	4,94
Realizando una pasantía	4	4,94
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

**Cuadro N° 8. Egresados que trabajan según modalidad de inserción y TTP cursado**

	Trayecto Técnico Profesional										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
Por cuenta propia	1	2	7	2	3	2	3	2	2	6	30
Con tu flia.	1	1	2	1	3	1	2		3	10	24
En relación de dependencia en un establecimiento con menos de 10 empleados	2			1			2		3	4	12
En relación de dependencia en un establecimiento que tiene entre 10 y 50 empleados			2	1	1	1				2	7
En relación de dependencia en un establecimiento que tiene más de 50 empleados			1		1				1	1	4
Realizando una pasantía					2					2	4
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>81</b>

**Cuadro N° 9. Egresados que trabajan según modalidad de inserción y provincia**

	CA	ER	FO	JU	LP	MI	SJ	SL	SF	SE	T
Por cuenta propia	4		5	1	1	2	2	7	5	3	30
Con tu flia.	1	1	2	2	1	2	8	2	4	1	24
En relación de dependencia en un establecimiento con menos de 10 empleados	2		4		1	2			1	2	12
En relación de dependencia en un establecimiento que tiene entre 10 y 50 empleados	1			2		2			2		7
En relación de dependencia en un establecimiento que tiene más de 50 empleados	1		1				1	1			4
Realizando una pasantía		2					2				4
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>81</b>

**Cuadro N° 10. Valoración de los egresados que trabajan acerca de la utilidad formación recibida en relación con su desempeño laboral.**

	Formación General		Formación Técnica Específica	
	N	%	N	%
1	8	9,8	12	14,8
2	13	16	17	20,9
3	33	40	27	33,3
4	21	25	18	22,2
No contestan	6	7,4	6	7,4
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Nota. En la escala la valoración aumenta de 1 a 4.

**Cuadro N° 11. Valoración de los egresados que trabajan acerca de la utilidad formación recibida en relación con su desempeño laboral según tecnicatura.**

	Formación general				
	1	2	3	4	Total
Informática	1	1	1	2	5
Electrónica		1	1		2
Equ. e Inst	1	1	4	2	8
Ind Procesos		1	5		6
Gestión Org	2		3	5	10
T Libre R y T		1	3	3	7
Salud y amb	1		3		4
Com. multim				1	1
Construcción		5	4	3	12
Prod agrop	3	3	9	5	20
<b>Totales</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>75</b>

	Formación técnica específica				
	1	2	3	4	Total
1	1	2	1		5
1		1			2
1	2	3	2		8
1	1	3	1		6
2	3	2	2		9
1	2	2	2		7
	1		2		3
			1		1
1	3	4	3		11
4	4	10	4		22
<b>12</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>74</b>	

**Cuadro N° 12. Valoración de los egresados que trabajan acerca de la utilidad formación recibida en relación con su desempeño laboral según jurisdicción.**

	Formación general				
	1	2	3	4	Total
Catamarca	1	1	3	7	12
Entre Ríos			1	3	4
Formosa	1	3	5	2	11
Jujuy	1		4		5
La Pampa		1	3		4
Misiones			6		6
San Juan	2	2	5	1	10
San Luis	1	2	1	2	6
Santa Fe	1		4	5	10
Sgo Estero	1	4	1	1	7
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>75</b>

	Formación técnica específica				
	1	2	3	4	Total
3	1	4	4		12
1	1	1	2		5
1	3	3	2		9
1	1	2	2		6
1	1	2			4
	2	4	1		7
1	2	3	4		10
2	1	3	1		7
1	4	2	1		8
1	1	3	1		6
<b>12</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>74</b>	

Nota: se consignan como totales los 75 para formación general y 74 para formación técnica específica que son quienes respondieron a la pregunta. No se distribuye el no responde ni por trayecto ni por provincia

**Cuadro N° 13. Valoración de los egresados que estudian acerca de la utilidad de la formación recibida en relación con sus estudios actuales.**

	Formación General	Formación Técnica Específica	Hábitos de estudio
--	-------------------	------------------------------	--------------------

	N	%	N	%	N	%
1	14	9,1	28	18,3	14	9,15%
2	40	26,1	33	21,5	37	24,18%
3	58	37,9	50	32,7	56	36,60%
4	41	26,8	35	22,9	43	28,10%
No contestan			7	4,5	3	1,96 %
TOTAL	153	100	153	100	153	100 %

**Cuadro Nº 14. Valoración de los egresados que trabajan acerca de la utilidad de la formación recibida en relación con sus estudios actuales según tecnicatura**

	Formación General						Formación técnica específica						Hábitos de estudio				
	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T
Informática	1	1	2		4		1	2		1	4		1		3		4
Electrónica		5	7		12		3	3	6		12		4		6	1	11
Equ. e Instal		10	3	6	19		3	3	5	8	19		1	8	9	3	21
Ind Proc.			2	2	4			2	2		4			1	1	2	4
Gestión Org	6	12	12	12	42		11	12	7	11	42		6	9	13	13	41
T.L. R y T	1	1	2	3	7			1	4	2	7			2		5	7
Salud y amb		1	7	2	10		1	2	1	2	6			2	3	5	10
Com. multim		2	2		4				4		4			2	1	1	4
Construc.	2	6	11	6	25		6	3	9	7	25			8	11	5	24
Prod agrop	4	2	10	10	26		3	5	12	4	24		2	5	9	8	24
Totales	14	40	58	41	153		28	33	50	35	146		14	37	56	43	150

Nota: es estas tablas no se consignan los No contestan.

**Cuadro Nº 15. Valoración de los egresados que trabajan acerca de la utilidad de la formación recibida en relación con sus estudios actuales según jurisdicción.**

	Formación general						Formación técnica específica						Hábitos de estudio				
	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T
Catamarca	5	6	3	4	18		6	3	6	3	18		3	3	4	8	18
Entre Ríos		3	2	2	7		1	2	3		6			1	2	3	6
Formosa	1	5	9	4	19		4	4	3	4	15			5	6	7	18
Jujuy			3		3			1	2		3			3		1	4
La Pampa		1	4	6	11		2	6	3		11			4	3	4	11
Misiones	3	1	3	3	10		2	3	4	1	10		1		7	2	10
San Juan	2	5	12	4	23		4	4	7	8	23		4	3	10	6	23
San Luis	1	5	11	3	20		2	4	9	4	19		2	5	9	3	19
Santa Fe	1	9	9	13	32		4	5	8	14	31		3	11	10	7	31
Sgo Estero	1	5	2	2	10		3	1	5	1	10		1	2	5	2	10
Total	14	40	58	41	153		28	33	50	35	146		14	37	56	43	150

Nota: se consignan como totales los 153 para formación general y 146 para formación técnica específica y 150 para hábitos de estudio que son quienes respondieron a la pregunta. No se distribuye el no responde ni por trayecto ni por provincia

**Cuadro Nº 16. Egresados encuestados según razones por las que eligió cursar el TTP. Respuestas múltiples.**

	Nº de respuestas positivas	% sobre el total de encuestados (242)	% sobre el total de respuestas (697)
Por decisión de tus padres	27	11.2	3.87
Porque asistían tus amigos	43	17.8	6.16
Porque te interesó el TTP	170	70.2	24.39
Por su prestigio	28	11.6	4.01
Porque querías o necesitabas ayudar en el trabajo familiar	22	9.1	3.15
Porque considerabas que te permitiría conseguir un trabajo	148	61.2	21.23
Porque te interesa trabajar en la especialidad del TTP	83	34.3	11.90
Porque te interesa el título para hacer estudios posteriores	118	48.8	16.92
Otros	58	18.6	8.32

(1) Para esta pregunta los encuestados podían elegir más de una opción.

**Cuadro N° 17. Egresados encuestados según razones por las que eligió cursar el TTP según tecnicatura. Respuestas múltiples.**

	TTP										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Por decisión de tus padres	2	3	3	1	5	1	2		4	6	27
Porque asistían tus amigos	1	4	4	3	2	4	9	3	3	10	43
Porque te interesó el TTP	8	9	23	8	33	11	10	6	21	41	170
Por su prestigio	1	5	2	3	7	3			2	6	28
Porque querías o necesitabas ayudar en el trabajo familiar			2	1	5	1			3	10	22
Porque considerabas que te permitiría conseguir un trabajo	7	8	22	5	36	6	6	2	18	38	148
Porque te interesa trabajar en la especialidad del TTP	3	2	11	3	19	3	5	4	13	20	83
Porque te interesa el título para hacer estudios posteriores	4	6	20	3	26	6	5	2	18	28	118

**Cuadro N° 18. Egresados encuestados según razones por las que eligió cursar el TTP según provincia. Respuestas Múltiples.**

	Provincias										
	CA	ER	FO	JU	LP	MI	SJ	SL	SF	SE	T
Por decisión de tus padres	2		6	4	1	2	3	2	2	5	27
Porque asistían tus amigos	4		11	5	4	2	3	5	1	8	43
Porque te interesó el TTP	23	7	15	15	11	15	20	24	23	17	170
Por su prestigio	3		2	4	2	3	1	8	4	1	28
Porque querías o necesitabas ayudar en el trabajo familiar	3		1	2	1	2	2	1	7	3	22
Porque considerabas que te permitiría conseguir un trabajo	27	3	9	14	7	14	20	18	17	19	148
Porque te interesa trabajar en la especialidad del TTP	10	3	10	7	2	9	11	10	14	7	83
Porque te interesa el título para hacer estudios posteriores	16	4	10	10	9	8	18	15	20	8	118

**Cuadro N° 19. Egresados según valoración acerca del cumplimiento de las expectativas previas a ingresar al TTP según tecnicatura**

	Adquirir formación específica para un trabajo					
	N/C	1	2	3	4	Tot.
Informática		1	3	2	4	10
Electrónica	1	2	6	3	1	13

	Colaborar en trabajos de la familia				
	N/C	1	2	3	Tot.
	2	6	1		10
	1	6	4	2	13

Equip. e Inst	1	2	6	3	1	13
Ind Procesos	2	2	6	18	6	34
Gestión Org	1		3	4	1	9
T Libre R y T	3	7	12	19	13	54
Salud y amb			4	6	2	12
Com. multim	2	2	7		4	15
Construcción	1		2	2	1	6
Prod agrop	6	6	6	26	15	59
Totales	17	21	60	87	57	242

2	11	9	12		34
2	2	4	1		9
3	18	12	14	7	54
	5	4	3		12
4	8	1	2		15
4	2				6
3	6	7	7	7	30
10	10	8	17	14	59
31	74	50	58	29	242

Preparación para continuar estudios						
	N/C	1	2	3	4	tot
Informática		1	2	4	3	10
Electrónica	1	1	4	7		13
Equipos e Inst	2	5	4	9	14	34
Ind Procesos	1	1	1	4	2	9
Gestión Org	2	8	8	17	19	54
T Libre R y T			2	3	7	12
Salud y amb	1	1		10	3	15
Com. multim	1		1	2	2	6
Construcción		2	6	11	11	30
Prod agrop	5	3	17	18	16	59
Totales	13	22	45	85	77	242

Adquirir una buena formación general					
N/C	1	2	3	4	Tot
	2	1	1	6	10
1		2	7	3	13
1		8	15	10	34
1			5	3	9
	1	13	14	26	54
		1	5	6	12
1	2	3	3	6	15
		3		3	6
1		7	10	12	30
2	2	10	16	29	59
7	7	48	76	104	242

Cuadro Nº 20. Egresados según valoración acerca del cumplimiento de las expectativas previas a ingresar al TTP según jurisdicción

Adquirir formación específica para un trabajo						
	N/C	1	2	3	4	Tot.
Catamarca		9	7	9	6	31
Entre Ríos	1		2	2	3	8
Formosa	2	2	14	2	6	26
Jujuy	2	1	7	7	6	23
La Pampa	1	1	4	8		14
Misiones	2	1	3	10	3	19
San Juan	4	2	5	9	12	32
San Luis	3	3	8	12	3	29
Santa fe	2		4	16	13	35
Sant. del Est.		2	6	12	5	25
Total	17	21	60	87	57	242

Colaborar en trabajos de la familia					
N/C	1	2	3	4	Tot
	14	9	5	3	31
2	2	1	2	1	8
5	10	2	4	5	26
2	8	4	4	5	23
2	4	4	1	3	14
2	2	7	7	1	19
8	7	8	8	1	32
7	9	7	6		29
1	4	5	18	7	35
2	14	3	3	3	25
31	74	50	58	29	242

Preparación para continuar estudios						
	N/C	1	2	3	4	Tot.
Catamarca		8	3	13	7	31
Entre Ríos	1		1	1	5	8
Formosa	1	3	3	12	7	26
Jujuy	2	1	6	4	10	23
La Pampa	1	1	3	5	4	14
Misiones	1		7	8	3	19
San Juan	2	1	6	9	14	32
San Luis	4	1	6	10	8	29
Santa fe	1	1	3	16	14	35
Sant. del Est.		6	7	7	5	25
Total	13	22	45	85	77	242

Adquirir una buena formación General					
N/C	1	2	3	4	Tot
	1	5	9	16	31
		1	2	5	8
1	2	6	8	9	26
1	1	3	8	10	23
2		2	5	5	14
		4	7	8	19
1		5	11	15	32
2		7	10	10	29
	1	8	8	18	35
	2	7	8	8	25
7	7	48	76	104	242

**Cuadro N° 21. Egresados según aspectos que cambiarían o no de la escuela**

	Si	%	No	%	N/C	Total
1. El modo en que enseñan los docentes de TTP	78	32.2	159	65.7	5	242
2. El modo en que enseñan los docentes de polimodal	46	19	187	77.3	9	242
3. Lo que enseñan los docentes de TTP en los módulos	60	24.8	176	72.7	6	242
4. Lo que enseñan los docentes de Polimodal en los espacios curriculares	51	21.1	177	73.1	14	242
5. El modo en que se maneja la disciplina	59	24.4	172	71.1	11	242
6. El modo en que se evalúa en los módulos de TTP	44	18.2	188	77.7	10	242
7. El modo en que se evalúa en los espacios curriculares Poli	19	7.9	206	85.1	17	242
8. La exigencia de los docentes de TTP para con los alumnos	72	29.8	160	66.1	10	242
9. La exigencia de los docentes de polimodal para con los alumnos	49	20.2	177	73.1	16	242
10. Las actividades realizadas con el medio socio productivo	61	25.2	169	69.8	12	242
11. La participación que se da a los alumnos	73	30.2	158	65.3	11	242

**Cuadro N° 22. Egresados según aspectos que sí cambiarían de la escuela según tecnicatura**

	TRAYECTO										
	Cantidad de encuestados por Trayecto										
	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	242	10	13	34	9	54	12	15	6	30	59
El modo en que enseñan los docentes de TTP	78		7	10		14	4	7		18	18
El modo en que enseñan los docentes de polimodal	26	1	4	8		7	6	5		8	7
Lo que enseñan los docentes de TTP en los módulos	60	1	10	14		7	2	3		9	14
Lo que enseñan los docentes de Polimodal en los espacios curriculares	51	2	8	10		10	3	2	4	7	5
El modo en que se maneja la disciplina	59	5	2	8	4	14	3	4	2	5	12
El modo en que se evalúa en los módulos de TTP	44		4	7		8	2	2	1	6	14
El modo en que se evalúa en los espacios curriculares Poli	19		2	1		1	4	2	1	3	5
La exigencia de los docentes de TTP para con los alumnos	72	2	6	9	2	17	3	5	1	10	17
La exigencia de los docentes de polimodal para con los als	49	3	4	6	1	12	5	4		8	6
Las actividades realizadas con el medio socio productivo	61	1	8	7	1	11	5	5		10	13
La participación que se da a los alumnos	73	5	7	6	3	14	4	1	1	12	20

**Cuadro N° 23. Egresados según aspectos que sí cambiarían de la escuela según provincia**

	PROVINCIA										
	Cantidad de encuestados por provincia										
	T	CA	ER	FO	JU	LP	MI	SJ	SL	SF	SE
	242	31	8	26	23	14	19	32	29	35	25
El modo en que enseñan los docentes de TTP	78	11	1	14	8	9	6	7	10	6	6
El modo en que enseñan los docentes de polimodal	26	10		9	5		3	6	8		5

Lo que enseñan los docentes de TTP en los módulos	60	6	1	9	5	1	6	7	11	10	4
Lo que enseñan los docentes de Polimodal en los espacios curriculares	51	5	2	6	3		3	9	9	8	6
El modo en que se maneja la disciplina	59	7		6	7	3	3	7	9	9	8
El modo en que se evalúa en los módulos de TTP	44	8	1	7	5		5	2	6	7	3
El modo en que se evalúa en los espacios curriculares Poli	19	4		3	4		2	1	3	2	
La exigencia de los docentes de TTP para con los alumnos	72	13	2	10	7	2	6	8	10	7	7
La exigencia de los docentes de polimodal para con los als	49	12	3	7	5		1	8	7	2	4
Las actividades realizadas con el medio socio productivo	61	6	3	10	7	4	6	7	9	5	4
La participación que se da a los alumnos	73	11	2	7	10	2	7	12	9	4	9

Para el caso en que los egresados contestaban que sí cambiarían las cuestiones indagadas, se les proporcionó un espacio en donde se preguntó por qué las cambiarían

El total de respuestas afirmativas es de 612 y se presentan por dimensión. Para cada de una de ellas se elaboró una categorización.

1- El modo en que enseñan los docentes de TTP	N
Capacitación, metodología didáctica y significatividad de lo que enseñan	45
Falta de articulación entre la teoría y la práctica	19
Falta de conexión y coordinación entre los contenidos.	2
Ausencia de contenidos considerados necesarios para la formación	2
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	10
Total	78

<i>2- El modo en que enseñan los docentes de Polimodal</i>	N
Capacitación, metodología didáctica y significatividad de lo que enseñan	23
Falta de articulación entre la teoría y la práctica	7
Falta de conexión y coordinación entre los contenidos.	3
Ausencia de contenidos considerados necesarios para la formación	3
Motivos personales	2
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué)	8
Total	46

<i>3- Lo que enseñan los docentes de TTP en los Módulos.</i>	N
Capacitación, metodología didáctica y significatividad de lo que enseñan	20
Falta de articulación entre la teoría y la práctica	13
Falta de conexión y coordinación entre los contenidos.	4
Ausencia de contenidos considerados necesarios para la formación	14
Falta de materiales/ equipamiento/ insumos.	2
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	7
Total	60

<i>4- Lo que enseñan los docentes de Polimodal en los espacios curriculares</i>	
Capacitación, metodología didáctica y significatividad de lo que enseñan	7
Falta de articulación entre la teoría y la práctica	2
Falta de conexión y coordinación entre los contenidos.	7
Ausencia de contenidos considerados necesarios para la formación	22
Utilidad del contenido respecto a proyectos personales.	5
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	8
Total	51

<i>5- El modo en que se maneja la disciplina</i>	
Demasiado exigente	5
Demasiado permisiva	27
Disconformidad sin aclarar por qué	8
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	19
Total	59

<i>6- El modo en que se evalúa en los módulos de TTP</i>	N
Cuestiones referidas a la tecnicatura de la evaluación	28
Cuestiones referidas a la legitimidad de la evaluación	3
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	13
Total	44

<i>7- El modo en que se evalúa en los espacios curriculares del Polimodal</i>	N
Cuestiones referidas a la tecnicatura de la evaluación	10
Cuestiones referidas a la legitimidad de la evaluación	2
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	7
Total	19

<i>8- La exigencia de los docentes de TTP para con los alumnos</i>	N=
La exigencia es muy alta	19
La exigencia es muy poca	29
No es homogénea y depende de cada docente	8
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué o hacen comentarios que no corresponden a este ítem)	16
Total	72

<i>9- La exigencia de los docentes de Polimodal para con los alumnos</i>	N=
La exigencia es muy alta	11
La exigencia es muy poca	24
No es homogénea y depende de cada docente	2

No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	12
Total	49

<i>10- Las actividades realizadas con el medio socio productivo</i>	
No se han realizado	12
Es necesario realizar más actividades	42
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	7
Total	61

<i>11- La participación que se da a los alumnos</i>	
Tiene que haber más participación	62
Tiene que haber menos participación	1
No fundamentan (marcan el Sí, pero no completan el por qué).	10
Total	73

**Cuadro N° 24. Egresados según motivos por los cuales eligieron el TTP. Respuestas no categorizadas.**

Motivo expresado
1. Debido al supuesto método revolucionario dejo mucho que desear por falta equipamiento y mal desempeño
2. Deseaba adquirir otros conocimientos para mi formación
3. El otro TTP me pareció muy aburrido
4. El título secundario es mínimo por eso agregue un TTP a mi formación
5. Era lo único que había en el colegio
6. Era obligatorio optar por ttp o seguir la carrera de electromecánica
7. Era un año menos
8. Eran menos años que el sistema anterior; era una experiencia nueva y prometedora en lo educativo
9. Esta localidad permite llevar a la practica esta especialidad
10. Estaba cursando el plan de estudios anterior y vino el cambio repentino al nuevo plan
11. Interés personal sobre electrónica
12. La cancha de fútbol
13. La perspectiva para el futuro el perfeccionamiento con mas exigencia
14. Los TTP no eran tan teóricos como la vieja enseñanza y nos hacían ver mejor la realidad
15. Me fascinan las PC y únicamente estando en el TTP podía disfrutar de estas
16. Me gusta el turismo y es importante en esta localidad
17. Me gusta tener conocimientos sobre la especialidad de la carrera
18. Me gustaba el contenido y me iba a ayudar en la carrera
19. Me abría las puertas de la tecnología
20. Me interesaba para acrecentar el puntaje en mi carrera docente
21. Me interesaba tener una salida laboral pero la enseñanza fue baja
22. Me intereso lo que me brindaban en conocimientos y la relación con la empresa
23. Me permitía cursar mañana y tarde y organizar mis horarios para el futuro. Era algo nuevo e interesante
24. Me servía para mi futuro oficio rural
25. No lo elegí sino que se implemento directamente
26. No lo elegí, lo implementaron en la escuela
27. No lo elegí, se implanto en este colegio después que yo lo había elegido
28. No pudimos elegir
29. No tenia la posibilidad de elegir otro
30. Nos mostraron que era una nueva forma de enseñar y me gusta la profesión
31. Ocupar mis horarios matutinos
32. Para por lo menos saber construir mi casa
33. Por menor cantidad de tiempo. Para terminar de cursar el secundario
34. Por obligación y necesidad
35. Por tener los 2 títulos y porque tenia tiempo
36. Por la salida laboral en caso de no terminar la carrera universitaria
37. Porque cuando empece pensaba estudiar una carrera relacionada con economía
38. Porque cursaba un año menos que la carrera mmo

39. Porque el nivel y la exigencia son adecuados y permiten un buen resultado
40. Porque era el colegio mas cercano a mi domicilio
41. Porque era un año menos
42. Porque era un año menos que el sistema anterior
43. Porque existen posibilidades en la zona para un posible trabajo
44. Porque la escuela nos designo para la incorporación a esa tecnicatura
45. Porque me gustaba trabajar con herramientas de manos y maquinas herramientas
46. Porque no tuvimos otra opción en la escuela
47. Porque nos dieron la posibilidad de cursarlo correlativamente con las otras materias
48. Porque nos toco nosotros no pudimos elegir
49. Porque podía recibirme en menor cantidad de años
50. Porque podría seguir asistiendo a los talleres que es lo que me gustaba
51. Porque se implemento en el colegio
52. Porque quería cambiar y conocer un estudio que no fuera industrial metalúrgico
53. Quería un título de técnico
54. Simplemente porque me intereso el título
55. Son conocimientos que sirven para estudios posteriores
56. Tenia curiosidad por este nuevo plan de estudio el cual contaba con buenas perspectivas
57. Un año menos
58. Ya desde el primer año de la escuela vieja estuve en la parte de construcciones porque me gusta