Desarrollo curricular

TECNICATURAS SUPERIORES

ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN EL NIVEL SUPERIOR TÉCNICO

Serie "Desarrollo curricular para Tecnicaturas Superiores"

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional
Dirección de Educación Superior de Formación Técnica

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Autoridades

Gobernador
Axel Kicillof

Vicegobernadora
Verónica Magario

Directora General de Cultura y Educación
Flavia Terigi

Subsecretaria de Educación
Claudia Bracchi

Director Provincial de Educación Técnico Profesional
Ricardo Luis De Gisi

Directora de Educación Superior de Formación Técnica
Carla Maglione

Subdirectora de Educación Superior de Formación Técnica
Laura Bigeon

Equipos de trabajo

Coordinación general
Lucas Fermín Sotelo

Coordinación de la colección
Mariela Kalik

Autoría
Mariela Kalik

Índice

1. Introducción 5

2. Las Prácticas Profesionalizantes (PP) como campo formativo de la ETP 8

2.a. Criterios y condiciones que definen las PP desde un encuadre normativo 8

2. b. Características de las PP como campo formativo de la ETP y sus particularidades en el Nivel Superior 9

3. El Perfil Profesional como ordenador de las Prácticas Profesionalizantes 12

3.a. La descripción del Perfil Profesional en los marcos de referencia y/o diseños curriculares 12

3.b. Las capacidades profesionales y su vinculación con las problemáticas del sector socioproductivo y/o sociocomunitario local/regional 14

4. Criterios a tener en cuenta en la planificación de las Prácticas Profesionalizantes 16

4.a. Pertinencia respecto del Perfil Profesional 16

4.b. Concordancia entre los propósitos formativos y los objetivos de aprendizaje 18

4.c. Características del entorno formativo 21

4.d. Secuenciación y gradualidad de las actividades 25

4.e. Centralidad de la enseñanza: acompañamiento, evaluación y retroalimentación 29

5. Diseño del Proyecto de las Prácticas Profesionalizantes 37

6. Referencias bibliográficas 40

1. Introducción

El presente documento se inscribe en el conjunto de acciones específicas que la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional (DPETP) viene desarrollando para fortalecer las Prácticas Profesionalizantes (PP) en los distintos niveles y ámbitos de la modalidad de Educación Técnico Profesional (ETP).

La DPETP, junto con las direcciones de línea (Educación Técnica Secundaria, Educación Agraria, Formación Profesional y Educación Superior de Formación Técnica), lleva adelante desde 2024 diversas líneas de trabajo que incluyen la actualización de la normativa, la capacitación docente y la orientación pedagógica y curricular sobre las PP.

En 2024, en conjunto con otras modalidades y coordinado por el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET), se actualiza el marco regulatorio de las PP dando lugar a la Resolución 5356/24. Esta norma expresa, entre sus novedades, la posibilidad de realizar PP fuera del ciclo lectivo, para algunas tecnicaturas que así lo requieran, y la incorporación de las Prácticas Socio-comunitarias.

En este marco, en 2025, se diseña una propuesta de capacitación específica para la Educación Superior de Formación Técnica: "Las Prácticas Profesionalizantes como campo de formación en el nivel superior técnico. Orientaciones político-pedagógicas para su desarrollo". Ese año se desarrollan dos cohortes, de las cuales completan el recorrido formativo y obtienen su consiguiente certificación 180 docentes de PP del Nivel Superior Técnico.

Como resultado del proceso de formación, se publica un Dossier que compila la selección de nueve Proyectos de PP desarrollados en Institutos Superiores de Formación Técnica de la Provincia de Buenos Aires, que fueron elaborados, presentados y analizados durante el trayecto formativo. El Dossier reúne y socializa experiencias de prácticas de diferentes localidades, pertenecientes a distintas familias y perfiles profesionales.

Este documento de orientaciones para la planificación de las Prácticas Profesionalizantes fue pensado en articulación con el Dossier de Proyectos de PP (DGCYE, 2026, *Dossier #2 Proyectos de Prácticas Profesionalizantes en el Nivel Superior Técnico*) como un modo de entretejer la práctica y la reflexión sobre la misma práctica, de tal modo de referenciar las orientaciones didácticas de manera situada en proyectos reales que dan respuesta a desa-

fíos cotidianos. Si bien se han seleccionado recortes de algunos proyectos en este documento, como modo de poner a discusión criterios que permitan pensar la planificación de las PP, se recomienda la lectura completa del Dossier para comprender mejor la unidad de sentido de cada uno de los proyectos y conocer otros.

El propósito de este documento es ofrecer orientaciones para el diseño, la gestión y la evaluación de las PP que contribuyan a orientar la práctica docente. Tales orientaciones se construyen, a su vez, a partir de la propia práctica docente como fuente de construcción de saberes.

Por otra parte, este documento invita a poner en cuestión la idea de que primero se aprende teoría y luego simplemente se aplica de manera mecánica en la práctica. En este sentido, y tal como lo plantea Davini (1995), la práctica no constituye un campo de aplicación de teorías, sino una fuente de problemas, interrogantes y construcción de conocimientos.

El desafío para las y los docentes de los espacios de las PP en las Tecnicaturas Superiores es cómo planificar actividades formativas que valoricen la práctica como fuente de experiencia y desarrollo de capacidades profesionales, a partir de la resolución de situaciones problemáticas genuinas que permitan reflexionar sobre la función social, ética y política de toda actividad profesional.

A su vez, la planificación constituye, en sí misma, una práctica profesional docente. Es una práctica compleja, no lineal, que se produce en situaciones singulares, donde entran en juego dimensiones sociales, comunitarias, institucionales, grupales, individuales, entre otras. La planificación es un proceso dinámico, que requiere de reconstrucciones y toma de decisiones contextualizadas.

Planificar espacios de PP exige de parte de las y los docentes la construcción de propuestas suficientemente sólidas –bien fundamentadas– pero a la vez flexibles –abiertas a las contingencias (Harf, 1995)– que atiendan a la complejidad de los escenarios de práctica, los cuales se caracterizan por ser poco controlables y presentar altos márgenes de incertidumbre (Schön, 1992).

La planificación, en tanto instrumento de trabajo, propicia la toma de decisiones fundadas sobre la construcción de la propuesta formativa, adecuándola a las necesidades de las y los estudiantes

y al contexto institucional. Es un dispositivo[1] técnico-pedagógico que facilita la anticipación y previsión de cuestiones centrales del proceso de formación en la práctica. Permite pensar los propósitos y las capacidades profesionales a desarrollar, facilita la organización de contenidos, estrategias, actividades, tiempos, instrumentos de seguimiento y evaluación, así como la selección de recursos y entornos formativos adecuados. Asimismo, la planificación de la enseñanza permite comunicar las intenciones educativas y las actividades propuestas a los diversos actores educativos: equipos directivos, docentes pares, estudiantes, referentes de las instituciones oferentes[2], comunidad educativa, entre otros.

Como toda práctica institucionalizada y grupal, con propósitos bien definidos, la tarea en las instituciones educativas precisa de un marco político-normativo y pedagógico-didáctico, como así también de pautas de convivencia y acuerdos básicos para la realización de la tarea. Se requiere de una actividad planificada y sistemática por parte de las y los docentes para promover condiciones que favorezcan tanto el desarrollo de capacidades como la construcción de la identidad profesional.

El presente documento orienta sobre la planificación de las PP en el Nivel Superior Técnico, partiendo de un encuadre curricular y normativo de las PP como campo formativo de la ETP. Luego, introduce la idea del Perfil Profesional como ordenador de la planificación de las PP, en su vinculación con las capacidades profesionales y con las problemáticas del sector socioproductivo y/o sociocomunitario local/regional. Posteriormente, plantea criterios posibles a tener en cuenta en la planificación del espacio de las PP. En esa sección se entretejen selecciones de proyectos de PP del *Dossier #2 Proyectos de Prácticas Profesionalizantes en el Nivel Superior Técnico* con criterios didácticos que permiten

1 Para ampliar la noción de dispositivo de formación, se recomienda la lectura de: Souto (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y Sociedad, 16(16), 1-16.

2 Según la normativa vigente en la provincia de Buenos Aires (Resolución 5356/24), las Instituciones Oferentes "Son los ámbitos sociolaborales que forman parte del Sistema de Prácticas Educativas en Ambientes de Trabajo, pudiendo ser personas humanas o Personas Jurídicas. Son organismos de gobierno de cualesquiera de los poderes y en todos sus niveles; instituciones, asociaciones, cooperativas o empresas públicas o privadas, con o sin fines de lucro; organizaciones internacionales". (DGCyE, Anexo I, pág. 2)

pensar y problematizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el espacio de las PP. Finalmente, se presentan algunas ideas que pueden guiar la construcción de proyectos de PP para las Tecnicaturas Superiores.

2. Las Prácticas Profesionalizantes (PP) como campo formativo de la ETP

2.a. Criterios y condiciones que definen las PP desde un encuadre normativo

Los acuerdos federales y provinciales, expresados en la normativa vigente que regula las PP[3], las caracterizan destacando los siguientes rasgos:

- constituyen estrategias y actividades formativas;
- forman parte de la propuesta curricular;
- integran y/o amplían capacidades y saberes propios del Perfil Profesional;
- se desarrollan dentro o fuera de la institución;
- están referenciadas en situaciones de trabajo;
- son organizadas y coordinadas por la institución educativa.

Las PP forman parte de propuestas formativas más amplias: los trayectos formativos correspondientes a las Tecnicaturas Superiores de la Educación Técnico Profesional. Según la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional 26058, se promueve en las y los estudiantes el aprendizaje de "capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socioproductivo". Posibilitan la construcción de saberes que permitan comprender e intervenir sobre la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la integración sistematizada de la teoría y su puesta en juego en situaciones prácticas.

Los espacios curriculares de las PP se constituyen en espacios privilegiados donde construir saberes profesionales, desarrollar y promover la cultura del trabajo, y el ejercicio pleno y responsable de los derechos laborales.

3 Ver normativa vigente en el apartado Referencias bibliográficas al final del documento.

Según la normativa vigente en la Provincia, que regula las Prácticas Educativas en Ambiente de Trabajo, las PP:

> Constituyen una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional de los estudiantes. Es un acercamiento a las formas de organización del trabajo, a las relaciones entre las personas que intervienen en él, a los procesos científico-tecnológicos, de gestión y socioculturales propios de las prácticas productivas y a las regulaciones particulares de cada actividad profesional. En tanto propuesta formativa, este tipo de prácticas se orienta a producir una vinculación sustantiva entre la formación académica y los requerimientos de los sectores científico, tecnológico, artístico-cultural y socioproductivo. (DGCYE, Resolución 5356/24)

Siguiendo la línea que plantea la normativa citada y en tanto componente central de la propuesta formativa, las PP requieren ser planificadas, registradas institucionalmente, monitoreadas y evaluadas por las y los docentes.

De acuerdo al marco normativo comprendido en el Registro Federal de Instituciones y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones homologados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), las PP son parte de los diseños curriculares y obligatorias para la titulación. Configuran espacios curriculares diferenciados, presentes en el Diseño Curricular durante todo el trayecto formativo, desde el inicio hasta su finalización.

2. b. Características de las PP como campo formativo de la ETP y sus particularidades en el Nivel Superior

Los campos formativos constituyen uno de los organizadores centrales de la estructura curricular de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior. El Campo de las Prácticas Profesionalizantes (CPP) conforma uno de los cuatro campos formativos (Res. CFE 295/16; Res. 6192/25), con contenidos que le son propios y que adquieren significado y relevancia para la formación en relación con los otros campos: General (CFG), de Fundamento (CFF) y Específico (CFE). Deben organizarse de modo que aseguren una presencia sostenida y equilibrada a lo largo de toda la carrera, contemplando el desarrollo progresivo y gradual de capacidades que presenten una complejidad creciente. De este modo, se promueve la integración y articulación entre los campos, para evitar la fragmentación del contenido a enseñar.

Entre los lineamientos curriculares nacionales y provinciales pueden identificarse dos ideas con especial relevancia para pensar el espacio de las PP: la integración de saberes y la construcción conjunta de conocimientos teóricos y prácticos a lo largo de la formación.

El CPP se configura, en este sentido, como un campo vertebrador de la ETP que permite integrar saberes de distinto tipo —saber, saber hacer y saber ser— mediante el desarrollo de capacidades profesionales en situaciones contextualizadas.

La integración de saberes pone en cuestión los modelos tradicionales de enseñanza fragmentada y propone una formación capaz de articular conocimientos disciplinares, procedimientos técnicos, saberes vinculados con el mundo del trabajo y principios éticos relacionados con los derechos humanos.

En este sentido, estrategias didácticas muy utilizadas en las PP como el trabajo por proyectos o la resolución de situaciones problemáticas favorecen la articulación de los aprendizajes provenientes de los distintos campos formativos y fortalecen la relación entre teoría y práctica.

Por otra parte, la organización curricular vigente que establece la presencia del CPP en todos los años del trayecto formativo, propone revisar la concepción aplicacionista según la cual primero es necesario aprender la teoría –el pensar– y luego en el último tramo de la formación aplicarla a la práctica –el hacer–.

Desde perspectivas alejadas del enfoque tecnicista y cercanas a un enfoque reflexivo (Anijovich, R., Cappelletti, G., 2017; Davini, 1995; Pastré, 2001, 2011, 2012; Perrenoud, 2004, 2015; Schön, 1992), es posible sostener que no hay hacer sin pensar.

Asimismo, las PP no se reducen al desarrollo de capacidades técnicas u operativas ni implican únicamente el hacer. En la práctica intervienen, además, capacidades vinculadas con la observación, el análisis, la intervención, la toma de decisiones y el abordaje situado de desafíos y dilemas sociales, políticos y éticos.

Todo ello supone revisar algunas concepciones o representaciones construidas socialmente a partir de las cuales se piensan y planifican las PP. Entre ellas, subyace la idea del conocimiento técnico-profesional como un saber aplicable y transferible al conjunto de situaciones propias del ejercicio profesional, como si se tratara de un conocimiento neutral, desvinculado de los

contextos sociales y de los debates éticos y políticos que atraviesan toda práctica profesional[4].

Desde una mirada socio-política, pero también desde un enfoque pedagógico-didáctico, la práctica es mucho más que repetición de procedimientos.

Desde una mirada socio-política, pero también desde un enfoque pedagógico-didáctico, la práctica es mucho más que repetición de procedimientos.

La Didáctica Profesional, tal como la conciben autores como Pastré, Mayen, Vergnaud, entre otros, analiza la formación profesional a partir del estudio de la actividad y de los procesos de conceptualización que los sujetos construyen en situaciones de trabajo. Desde un paradigma socio-constructivista, llama la atención sobre las complejas relaciones entre teoría y práctica. La práctica profesional produce conocimientos propios, los sujetos construyen saberes en la acción a partir de procesos de aprendizaje que surgen de la actividad concreta en situaciones complejas.

En palabras de Pastré (2001): "Si se piensa que la práctica no sirve más que para aplicar una teoría anteriormente constituida, se pasa por alto la dimensión constructiva y creadora de la actividad" (p. 4).

La actividad es el centro del aprendizaje, o más bien lo es la actividad y su análisis. Teoría y práctica presentan desde este enfoque una relación dialéctica. La teoría permite comprender, orientar, reorganizar y fundamentar la toma de decisiones que se realizan en la práctica profesional, y a su vez la práctica puede ser potencialmente generadora de nueva teoría.

Frente a situaciones complejas e inciertas, los profesionales construyen saberes mediante procesos de reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992). Desde esta perspectiva, la práctica constituye un espacio de producción de conocimiento y de integración entre teoría, experiencia y resolución de problemas.

En síntesis, la construcción de capacidades profesionales puede favorecerse en el espacio de las PP cuando se generan activida-

4 Para ampliar y profundizar sobre la problemática del conocimiento técnico en la formación profesional de Nivel Superior y sobre las relaciones que allí subyacen entre tecnología y sociedad, se recomienda la lectura del documento: "La perspectiva socio-técnica en la Formación Técnica Superior".

des formativas de acción y reflexión sobre situaciones de trabajo reales o simuladas. Requiere poner a las y los estudiantes, de manera activa y progresiva,

> en contacto con diferentes situaciones y problemáticas que permitan tanto la identificación del objeto de la práctica profesional como la del conjunto de procesos técnicos, tecnológicos, científicos, culturales, sociales y jurídicos que se involucran en la diversidad de situaciones socioculturales y productivas que se relacionan con un posible desempeño profesional. (Resolución CFE 295/16)

El CPP requiere ser pensado desde una perspectiva de conjunto de la carrera, definiendo articulaciones necesarias con otras instancias curriculares y en vinculación con posibles ámbitos de inserción laboral.

3. El Perfil Profesional como ordenador de las Prácticas Profesionalizantes

3.a. La descripción del Perfil Profesional en los marcos de referencia y/o diseños curriculares

Una de las fuentes principales de legitimación y fundamentación del dispositivo formativo de las PP lo constituye su relación con el Perfil Profesional.

El Perfil Profesional orienta las decisiones respecto de qué contenidos enseñar, con cuáles finalidades, qué capacidades favorecer, en el marco de qué tiempos y espacios, con qué instrumentos y materiales, y especialmente, qué actividades proponer a las y los estudiantes de las prácticas para que logren construir las capacidades requeridas.

En la normativa que regula la ETP, el Perfil Profesional aparece definido como la formulación que expresa, de manera ordenada y sistemática, el conjunto de funciones y actividades que quienes ejercen la profesión pueden desempeñar en determinados contextos laborales y/o socioproductivos. Allí se especifican no solo las funciones y subfunciones profesionales –funciones del Perfil Profesional–, sino también los alcances de las tareas –alcance del Perfil Profesional– y los ámbitos de desempeño –área ocupacional–.

En muchos casos, la elaboración y validación de ciertos perfiles profesionales se realiza en el marco de un proceso participativo que involucra a representantes de diversos ámbitos (productivos, gremiales, educativos, entre otros). Este proceso es llevado adelante por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), y queda plasmado en los documentos de los Marcos de Referencia, refrendados por el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) y sancionados mediante resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). Los Marcos de Referencia establecen criterios básicos y estándares que son tenidos en cuenta en el proceso de homologación de los títulos o certificados y sus correspondientes ofertas formativas, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

En muchos otros casos, los perfiles profesionales no cuentan con un Marco de Referencia establecido por el INET y, en cambio, son definidos a nivel jurisdiccional en los propios Diseños Curriculares, donde se establecen las funciones, alcances y áreas ocupacionales del perfil en cuestión, constituyéndose en un referente central para la definición de la propuesta formativa y para la organización de las PP.

Según lo establecido en los criterios y definiciones curriculares para las ofertas formativas de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior de la Provincia (DGCyE, Res. 6192/25), el Perfil Profesional debe orientar la propuesta formativa a lo largo de todo su recorrido, favoreciendo el desarrollo de capacidades técnicas específicas que se ponen en juego en el desempeño en áreas ocupacionales determinadas, como así también la construcción de saberes relativos a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño.

El Perfil Profesional no refiere solamente a lo que debe saber una técnica o técnico superior, sino principalmente a qué puede hacer, cómo lo hace, en qué contextos, y con qué criterios éticos, técnicos y organizacionales.

En síntesis, el Perfil Profesional define el tipo de profesional que se busca formar y orienta:

- la selección de propósitos y contenidos;
- la definición de capacidades a construir;
- la organización de los campos formativos;
- las estrategias de enseñanza;
- y los criterios de seguimiento y evaluación.

3.b. Las capacidades profesionales y su vinculación con las problemáticas del sector socioproductivo y/o sociocomunitario local/regional

El Perfil Profesional permite identificar las actividades que puede realizar una técnica o un técnico superior, y en ese mismo sentido, las capacidades generales y específicas que hacen posible el desempeño en situaciones reales de trabajo, dentro de su campo o área ocupacional.

Las capacidades y funciones que conforman el Perfil Profesional deben satisfacer tres condiciones básicas. En primer lugar, deben poseer suficiente amplitud para favorecer la movilidad ocupacional de las egresadas y los egresados, garantizando una formación que abarque el conjunto de actividades propias de un determinado campo profesional.

En segundo término, deben presentar un nivel de complejidad acorde con las exigencias de una formación de Nivel Superior, sustentada en la apropiación sistemática y progresiva de saberes tecnológicos específicos del área ocupacional.

La tercera condición es que deben asegurar la pertinencia respecto del trayecto formativo, de modo que resulten adecuadas para el desempeño inicial en el campo profesional correspondiente y, al mismo tiempo, constituyan una base que posibilite la continuidad de los aprendizajes y el desarrollo profesional futuro, evitando solapamientos con otras actividades establecidas en los perfiles técnicos de nivel medio o en los perfiles de las licenciaturas de grado universitario.

Para la ETP, las capacidades profesionales constituyen saberes complejos que las y los estudiantes movilizan e integran para actuar de manera pertinente en situaciones propias de un campo profesional determinado. Implican la articulación de conocimientos, habilidades, técnicas, información, valores y criterios de actuación que permiten comprender, intervenir y resolver problemáticas en contextos reales de trabajo. En este sentido, las capacidades definidas en el Perfil se expresan en desempeños observables y evaluables, vinculados con la resolución reflexiva de situaciones profesionales.

Por su carácter situado, las capacidades profesionales deben poder vincularse con las realidades productivas, sociales y comunitarias en las que se desarrollará el ejercicio profesional. Su identificación y desarrollo requiere considerar las características,

demandas y desafíos del contexto local y regional, de modo que la formación resulte pertinente tanto para las necesidades del sector como para las posibles inserciones laborales de las futuras egresadas y los futuros egresados.

Desde esta perspectiva, la propuesta formativa de las PP debe construirse a partir de un conocimiento del entramado socioproductivo y sociocomunitario de cada territorio. Ello supone reconocer los sectores de actividad presentes en la región, las dinámicas del mercado de trabajo, las perspectivas de desarrollo económico, cultural y social, y las oportunidades de inserción profesional existentes o emergentes. Esta lectura contextualizada permite orientar la definición de perfiles profesionales y capacidades hacia ámbitos ocupacionales con posibilidades reales de desempeño y crecimiento.

En función de lo anterior, la vinculación sostenida de los Institutos Superiores con empresas, organismos públicos, cooperativas, asociaciones y otras organizaciones de la comunidad constituye una condición relevante para enriquecer y fortalecer la formación técnico profesional. Estos vínculos favorecen la generación de espacios formativos adecuados para el desarrollo de las PP, permitiendo que las y los estudiantes participen en experiencias de aprendizaje situadas, vinculadas con problemáticas, procesos y entornos reales de trabajo.

Al momento de planificar las PP se recomienda:

- Identificar con claridad los alcances e incumbencias del Perfil Profesional.
- Conocer las características socioproductivas y sociocomunitarias de la región.
- Identificar y seleccionar organizaciones, instituciones o actores oferentes.
- Promover estrategias de acercamiento entre la institución educativa y la institución oferente.
- Evaluar la viabilidad y factibilidad de realizar un Plan de PP en dichas organizaciones.
- Establecer un acuerdo marco o bien promover y resguardar la efectivización de los acuerdos marco preexistentes.

- Acordar, con los responsables de la organización, el plan de trabajo y la evaluación.
- Acompañar y supervisar las diversas acciones de vinculación resguardando la calidad de los aprendizajes y la seguridad de las y los estudiantes.
- Realizar el seguimiento y evaluación del desarrollo del Plan de PP.

4. Criterios a tener en cuenta en la planificación de las Prácticas Profesionalizantes

Los criterios que se presentan a continuación tienen como propósito orientar la planificación de las PP desde una perspectiva que articula la reflexión pedagógica con las experiencias concretas desarrolladas en Instituciones de Educación Superior de Formación Técnica de la Provincia, recuperadas y sistematizadas en el *Dossier #2 Proyectos de Prácticas Profesionalizantes en el Nivel Superior Técnico* (DGCyE, 2026).

A tal fin, se seleccionaron fragmentos de distintos Proyectos de PP que corresponden a diferentes perfiles profesionales, para favorecer la comprensión de los criterios a analizar. Lejos de constituir prescripciones cerradas, recuperan saberes construidos a partir de la práctica docente y en el diseño e implementación de proyectos que dan respuesta a desafíos reales de los contextos socioproductivos y sociocomunitarios.

En este sentido, la planificación de las PP requiere considerar un conjunto de decisiones vinculadas con el diseño, la gestión y la evaluación de las propuestas formativas, con el propósito de garantizar experiencias significativas y coherentes con los propósitos de la ETP de Nivel Superior.

4.a. Pertinencia respecto del Perfil Profesional

Al comenzar a pensar la planificación de las PP es necesario identificar las capacidades profesionales —generales y específicas— definidas en el Perfil Profesional del Diseño Curricular, las cuales, cuando corresponda, guardan relación con los Marcos de Referencia del INET. A partir de ello, es indispensable determinar cuáles de esas capacidades, cuyo desarrollo se produce a lo largo de la

trayectoria formativa, se esperan promover y fortalecer mediante la propuesta de PP que se planifica en ese espacio en particular.

En muchos casos, la presentación de los proyectos de las PP incluyen una cita textual del Perfil Profesional, como en este ejemplo extraído de un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Administración con orientación en Marketing:

> El/la Técnico/a Superior en Administración con orientación en Marketing es un/a profesional que estará capacitado/a para: organizar, programar, ejecutar y controlar las operaciones comerciales, financieras y administrativas de la organización; elaborar, controlar y registrar el flujo de información; organizar y planificar los recursos referidos para desarrollar sus actividades interactuando con el entorno y participando en la toma de decisiones relacionadas con sus actividades. Coordinando equipos de trabajo relacionados a su especialidad. (DGCyE, Res.5834/03, p.8)
>
> En el presente proyecto de Prácticas Profesionalizantes, se propone articular el Nivel Técnico Superior con el Nivel Secundario Agrario trabajando mancomunadamente en un entorno formativo en el que se potenciará el desarrollo de habilidades de gestión administrativa y marketing estratégico. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 102)

Si bien no resulta indispensable transcribir el Perfil Profesional de manera textual, es importante que la planificación haga referencia a él, en tanto constituye un organizador central de la propuesta formativa. A su vez, se recomienda explicitar de qué manera la práctica propuesta contribuye al desarrollo de las capacidades priorizadas y cómo estas se articulan con las actividades, situaciones y/o problemáticas que estructuran la experiencia formativa.

Así aparece expresado en un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas:

> En este proyecto, estudiantes de primer año desarrollan las capacidades específicas de Prácticas Profesionalizantes I, centradas en el conocimiento y análisis del campo profesional del analista de sistemas, la comprensión de las funciones del perfil y la observación de procesos organizacionales, tomando a la cooperadora institucional como caso de estudio. Sus producciones —relevamientos de contexto, identificación de necesidades, oportunidades de mejora y caracterización de actores— se integran directamente al trabajo de los equipos de segundo año, quienes la utilizan como insumo para la elaboración de un proyecto de desarrollo de *software* orientado a la mejora de la gestión de la cooperadora. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p.42)

Asegurar la pertinencia de una propuesta respecto del Perfil Profesional implica mucho más que identificar las capacidades involucradas. Requiere, además, que las decisiones pedagógicas que estructuran la práctica guarden una relación consistente con dichas capacidades y contribuyan efectivamente a su desarrollo. En este sentido, un aspecto central de la planificación consiste en verificar la concordancia entre los propósitos formativos que orientan la propuesta y los objetivos de aprendizaje que se espera que las y los estudiantes alcancen durante su participación en ella.

4.b. Concordancia entre los propósitos formativos y los objetivos de aprendizaje

Los propósitos formativos expresan las intenciones educativas que orientan la propuesta de enseñanza y explicitan saberes, capacidades y modos de actuación profesional que se busca promover en las y los estudiantes. Constituyen un referente para la selección de situaciones de enseñanza, actividades, recursos y estrategias de evaluación, asegurando la coherencia entre el Perfil Profesional, las experiencias formativas propuestas y los aprendizajes esperados.

Mientras que los propósitos expresan las finalidades formativas que orientan la enseñanza, los objetivos de aprendizaje explicitan los desempeños que se espera que las y los estudiantes puedan alcanzar.

Los propósitos formativos pueden expresarse de diversas formas. En un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico, se presentan de la siguiente manera:

- Posibilitar la apropiación práctica y reflexiva del ejercicio profesional del Técnico en Acompañamiento Terapéutico de manera situada, en referencia a diversos atravesamientos contextuales, disciplinares, políticos y sociales.
- Promover la construcción de un posicionamiento como Técnico/a Superior en Acompañamiento Terapéutico sostenido desde criterios éticos y profesionales que apuesten al respeto de la subjetividad, la inclusión y los derechos humanos de quien requiera de su intervención.
- Poner en acción el conocimiento en terreno a través de la implementación de técnicas y herramientas de trabajo como pueden ser la observación, la entrevista, lectura de historias clínicas, diálogo con otros profesionales, etcétera.

- Favorecer la reflexión sobre la configuración del rol profesional en el desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades acerca de: disponibilidad, empatía, escucha activa, continuidad de presencia, contención y cuidados, apertura al otro; analizando las posibles barreras de acercamiento. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 22)

En un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Servicios Gastronómicos, aparece presentado de este otro modo, de manera más sintética:

> El propósito central del Proyecto Interno (PTI) "Práctica de Restaurante" es trascender la mera aplicación de técnicas culinarias, focalizándose en la gestión integral de un servicio gastronómico en condiciones de simulación, tal como lo requiere la formación de la Tecnicatura Superior en Servicios Gastronómicos. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 94)

A su vez, los propósitos deben dialogar con los objetivos de aprendizaje esperados en las y los estudiantes. Para clarificar su diferenciación, se muestra el listado de objetivos del mismo proyecto de PP de "Práctica de Restaurante", en este caso, organizados por capacidades profesionales.

- Planificar y Gestionar: elaborar la planificación operativa completa de un servicio, incluyendo la estandarización de recetas, el cálculo del costo de alimentos y la logística de compras.
- Gestión Operativa y de Recursos: dominio de herramientas de gestión de costos y stock.
- Ejecutar la Producción: aplicar técnicas culinarias y de pastelería con altos estándares de calidad, eficiencia e inocuidad alimentaria, respetando las normas de higiene y seguridad de alimentos.
- Dominio Técnico-Productivo: articulación de las técnicas de cocina y Pastelería/Panadería.
- Liderar y Coordinar: asumir con responsabilidad los roles rotativos (por ejemplo, Chef Ejecutivo, Maître), coordinando y supervisando la brigada bajo su cargo.
- Liderazgo y Trabajo en Equipo: capacidad de delegar, comunicar y resolver conflictos en el entorno laboral.

- Reflexionar en la Acción: desarrollar la capacidad de respuesta y solución de problemas inesperados o urgentes que se presenten durante la fase de operación del servicio.
- Resolución de Problemas: aplicación de juicio profesional y adaptación (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 95).

A su vez, resulta relevante que los propósitos formativos se orienten hacia experiencias de aprendizaje significativas, centradas en la participación activa de las y los estudiantes, la reflexión sobre la práctica, la resolución de problemas y el desarrollo de capacidades profesionales.

Al formular propósitos formativos, se recomienda considerar los siguientes aspectos:

- Vincularse con el Perfil Profesional y con las capacidades generales y específicas que la propuesta busca desarrollar.
- Expresar intenciones formativas amplias, evitando reducirse a contenidos puntuales o actividades aisladas.
- Orientar el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y criterios de actuación profesional.
- Considerar la complejidad de las situaciones reales de desempeño y favorecer la articulación entre teoría y práctica.
- Promover la participación activa de las y los estudiantes en procesos de análisis, toma de decisiones, resolución de problemas, trabajo colaborativo y reflexión sobre la propia práctica.
- Mantener coherencia con las estrategias de enseñanza, las actividades propuestas y las modalidades de evaluación previstas.
- Contemplar progresivamente mayores niveles de autonomía, responsabilidad y complejidad en las tareas que realizan las y los estudiantes.

En el marco de las PP, los propósitos formativos adquieren especial relevancia porque permiten orientar el diseño de situaciones problemáticas, casos, proyectos, desafíos o intervenciones profesionales que demanden la movilización integrada de capacidades.

En este sentido, los propósitos no deberían limitarse a la adquisición de conocimientos conceptuales, sino explicitar qué tipo de

actuación profesional se busca promover, qué capacidades se pretende fortalecer y qué experiencias formativas se considera necesario ofrecer.

Por ejemplo, en lugar de formular un propósito centrado exclusivamente en contenidos conceptuales, como "conocer las etapas de un proceso productivo", podría plantearse uno orientado al desarrollo de capacidades profesionales, como "favorecer el análisis, la toma de decisiones y la intervención fundamentada en situaciones vinculadas con la organización y mejora de procesos productivos". Este tipo de formulación permite orientar con mayor claridad la selección de estrategias de enseñanza activas y contextualizadas.

Si los propósitos formativos y los objetivos de aprendizaje definen qué capacidades profesionales se pretende promover y fortalecer, resulta igualmente importante considerar dónde y en qué condiciones dichas capacidades podrán ser movilizadas. Las características del entorno formativo inciden de manera significativa en la naturaleza de las experiencias que viven las y los estudiantes, en los desafíos que enfrentan y en las oportunidades que tienen para aproximarse al ejercicio profesional. Por ello, la planificación de las PP requiere seleccionar cuidadosamente los entornos en los que se desarrollarán las prácticas.

4.c. Características del entorno formativo

Los entornos formativos constituyen las condiciones institucionales necesarias para garantizar el desarrollo de las trayectorias formativas. Comprenden tanto los espacios físicos y los recursos materiales —aulas, laboratorios, talleres, gabinetes, equipamientos, herramientas e insumos— como las condiciones pedagógicas, organizacionales y relacionales que favorecen los procesos de aprendizaje. En este sentido, los entornos formativos deben garantizar oportunidades para que las y los estudiantes desarrollen las capacidades definidas en el Perfil Profesional.

En el marco de las PP, los entornos formativos no se reducen al lugar donde se desarrollan las actividades, sino que incluyen los contextos de interacción, trabajo y aprendizaje que dichas prácticas generan. Por ello, al planificar una propuesta de práctica, resulta imprescindible definir el entorno en el que se desarrollará, considerando tanto las condiciones institucionales disponibles como las características de las experiencias que se pretende promover.

Las prácticas pueden desarrollarse en diferentes ámbitos. Se consideran ámbitos internos aquellos en los que las prácticas tienen lugar dentro de la institución formadora, mientras que los ámbitos externos corresponden a aquellos en los que se desarrollan fuera de ella.

Asimismo, independientemente de su localización física, los entornos formativos pueden caracterizarse como entornos de simulación o entornos reales de actuación profesional, según la naturaleza de las actividades a desarrollar.

Esta distinción no depende únicamente del lugar en el que se realiza la práctica. Una actividad desarrollada dentro de una institución educativa puede constituir un entorno real si presta un servicio efectivo a destinatarios reales. Del mismo modo, una actividad realizada fuera de la institución formadora puede tener características de simulación si está completamente controlada y no participa de procesos reales de trabajo.

En este sentido, los entornos de simulación recrean situaciones y problemáticas propias del ejercicio profesional mediante talleres, laboratorios, estudios de caso, resolución de problemas u otros dispositivos didácticos específicos.

Existen múltiples formas de caracterizar un entorno formativo de simulación. La que se presenta a continuación constituye solo una posibilidad, recuperada de un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Enfermería:

> El proyecto se desarrolla en el laboratorio de simulación y aulas adaptadas. Incluye guiones clínicos, uso de maniquíes, recursos audiovisuales y roles simulados. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 14)

Muchas veces, las propuestas de actividades se desarrollan en entornos combinados, como se describe en el caso que aparece debajo, perteneciente a un proyecto de PP que articula la Tecnicatura Superior en Mecatrónica con la Tecnicatura Superior de Gestión de Energías Renovables:

> El entorno formativo combina el aula-taller, laboratorio de electrónica y espacios abiertos para pruebas de campo, garantizando condiciones seguras y colaborativas.
>
> Los recursos comprenden paneles solares, sensores LDR, servomotores, microcontrolador, batería, bomba de agua, materiales de montaje, instrumental de medición y *software* de simulación y programación. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 37)

Por su parte, los entornos reales de actuación profesional son aquellos en los que las y los estudiantes participan en procesos de trabajo vinculados con demandas concretas de producción o de prestación de servicios, ya sea en organizaciones del sector socioproductivo, organismos públicos, entidades comunitarias o proyectos institucionales que se desarrollan bajo condiciones reales de desempeño profesional. Requieren de mayores recaudos a la hora de garantizar a las y los estudiantes un espacio cuidado y seguro de trabajo, bajo la orientación y supervisión de las y los docentes de las prácticas.

Algunas veces, las actividades formativas se realizan en un entorno real dentro de una única institución oferente, como se muestra, en este caso, en un proyecto de la Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo, cuyas actividades se realizan en una universidad:

> El entorno formativo comprende laboratorios especializados, talleres, oficinas administrativas y espacios de campo dentro del campus universitario. Los recursos disponibles incluyen, equipamiento de medición, *software* (Autocad, Office, etc.), biblioteca técnica actualizada y acceso a normativa vigente, principalmente la propia de la institución oferente. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 59)
>
> Recursos materiales
>
> - Instrumentos de medición:
>
> a. Sonómetro
>
> b. Luxómetro
>
> c. Termómetro
>
> d. Cinta métrica
>
> e. Dinamómetro
>
> - Equipos de protección personal para las y los estudiantes.
> - Computadoras con *software* específico. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 62)

En otros casos, las actividades formativas se realizan en entornos reales de actuación, donde distintos grupos de estudiantes acceden a diferentes espacios, o bien rotan por diversas instituciones o sectores (por ejemplo, rotaciones entre sectores dentro de un mismo hospital). El siguiente es un ejemplo de distintos lugares de prácticas incluidos en un mismo proyecto de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social:

> ***Organizaciones e instituciones del medio:*** Hospital y CAPS; comisión de fomento, merenderos, clubes sociales y deportivos, escuelas de fútbol, centros de adultos, Desarrollo Social del Municipio, Centros de Formación Profesional, Comunidad Mapuche ANTU-RUCA, escuelas y jardines de infantes. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p.88)

Cada uno de estos entornos ofrece posibilidades y desafíos particulares. Las prácticas desarrolladas de manera interna y/o simulada suelen brindar mayor control de las condiciones para la organización pedagógica de las actividades, el seguimiento de los aprendizajes y la adecuación de las experiencias a los propósitos formativos.

En la simulación, por un lado existe mayor posibilidad de ensayo, error y revisión de procedimientos y, por otro, las decisiones de las y los estudiantes no generan consecuencias directas sobre procesos productivos, servicios, usuarios o clientes reales. Es por ello que son situaciones formativas propicias para una primera aproximación al rol profesional, permitiendo reducir la complejidad del campo de actuación.

En cambio, los entornos reales son ámbitos menos controlados que favorecen un acercamiento más directo a las dinámicas, exigencias y complejidades propias del ejercicio profesional, ampliando las oportunidades para el desarrollo de capacidades vinculadas con situaciones auténticas de trabajo. A su vez, favorecen la apropiación de la microcultura de las organizaciones laborales vinculadas con el área ocupacional del Perfil Profesional.

Resulta importante destacar que ningún entorno es formativo por sí mismo. Tanto en los entornos simulados como en los reales, es la propuesta pedagógica la que posibilita que las experiencias desarrolladas se conviertan en oportunidades de aprendizaje.

Resulta importante destacar que ningún entorno es formativo por sí mismo. Tanto en los entornos simulados como en los reales, es la propuesta pedagógica la que posibilita que las experiencias desarrolladas se conviertan en oportunidades de aprendizaje.

Para ello, las actividades prácticas deben articularse con instancias sistemáticas de análisis, reflexión, conceptualización y recuperación de saberes, favoreciendo la integración entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva, cuando se proponen entornos reales de actuación, resulta fundamental plantear modalidades de alternancia entre el ámbito laboral y el ámbito educativo, que

permitan realizar un trabajo de acción y reflexión en y sobre la acción. Es decir, promover instancias formativas antes, durante y después de la acción para discutir y reflexionar sobre las tareas.

En síntesis, al momento de planificar las PP, resulta necesario considerar qué capacidades profesionales se pretenden desarrollar, cuáles son las condiciones institucionales y organizacionales disponibles, y qué tipo de experiencias formativas permiten una mejor aproximación a los desempeños previstos en el Perfil Profesional.

En este sentido, la selección del entorno formativo debe responder a criterios pedagógicos, y no únicamente a la disponibilidad de espacios físicos, procurando favorecer experiencias significativas, contextualizadas y coherentes con los propósitos formativos.

4.d. Secuenciación y gradualidad de las actividades

La planificación de las PP requiere prever una secuenciación de actividades que favorezca la construcción progresiva de capacidades profesionales. En este sentido, resulta recomendable organizar las propuestas formativas de manera gradual, contemplando diferentes niveles de complejidad, responsabilidad y autonomía en el desempeño de las tareas.

La gradualidad supone que las y los estudiantes transiten por experiencias que avancen desde situaciones más acotadas y guiadas hacia otras que demanden mayores niveles de análisis, toma de decisiones e integración de saberes. Esto implica construir un recorrido que permita familiarizarse inicialmente con los procesos, actores, instrumentos y problemáticas propias del campo profesional, para luego abordar actividades que requieran intervenciones más complejas.

La secuenciación de las actividades debe guardar correspondencia con las capacidades profesionales a ser desarrolladas en la práctica y con los propósitos formativos definidos. De este modo, las propuestas pueden incluir tareas de observación, relevamiento y análisis de situaciones profesionales, incorporando, en etapas más avanzadas, instancias de diseño, ejecución, evaluación y mejora de procesos, proyectos o servicios vinculados con el Perfil Profesional.

Una forma de presentar la secuencia de actividades es mediante una tabla, como se muestra en el siguiente ejemplo extraído de un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Servicios Gastronómicos:

Etapa	Secuenciación de actividades claves
I. Planificación y diseño conceptual	1. Definición del concepto gastronómico. 2. Conformación de brigadas y asignación de roles iniciales. 3. Estandarización de recetas y fichas técnicas (incluyendo postres). 4. Cálculo de costos unitarios y presupuestos de compra.
II. Producción y operación del servicio	1. Gestión de compras y logística. 2. Ejecución de la producción en cocina y pastelería (aplicación de BPM). 3. Montaje de la sala y *Mise en place*. 4. Ejecución del servicio a comensales, con enfoque en tiempos y calidad. 5. Resolución de problemas operativos y de servicio en tiempo real.
III. Evaluación y reflexión sobre la práctica	1. Cierre del servicio y conciliación de *stock*. 2. Sesión de *debriefing* y retroalimentación inmediata. 3. Análisis de costos reales versus presupuestados. 4. Elaboración del informe final de gestión.

(DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p.96)

Por otra parte, en la planificación resulta conveniente diferenciar las actividades que desarrollarán las y los estudiantes de aquellas que corresponden a la intervención docente. Mientras las primeras refieren a las acciones, tareas y producciones de las y los estudiantes, mediante las cuales se promoverá el desarrollo de capacidades profesionales; las segundas comprenden las estrategias docentes de acompañamiento, orientación, supervisión, mediación pedagógica y retroalimentación necesarias para favorecer el proceso formativo. La explicitación de ambas dimensiones contribuye a otorgar claridad a la propuesta y a favorecer la coherencia entre los propósitos formativos, las actividades previstas y los aprendizajes esperados.

En la siguiente tabla, tomada de un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas, se diferencian las actividades docentes de las estudiantiles:

Etapa	Contenidos y actividades centrales	Rol docente (acciones y estrategias)	Rol del estudiante (acciones y productos)	Evidencias / Productos
1. Diagnóstico y encuadre profesional	Análisis del perfil profesional y del marco normativo de las Prácticas Profesionalizantes (PP). Revisión de las funciones del Analista de Sistemas y de las capacidades que estructuran su campo profesional.	Presenta el encuadre institucional y normativo; orienta el análisis de la Resolución 6790/19 y de las normativas vigentes; promueve el debate sobre el sentido formativo de las PP.	Identifica las capacidades del perfil; reflexiona sobre su recorrido formativo y expectativas profesionales.	Ficha de análisis del perfil profesional y síntesis grupal en foro de reflexión.
2. Relevamiento y análisis funcional	Análisis del contexto. Identificación de necesidades de la cooperadora. Relevamiento de requerimientos, análisis funcional y diseño de diagramas UML.	Guía entrevistas y observaciones; validación de requerimientos y supervisión de la construcción de modelos funcionales.	Realiza relevamientos; elabora diagramas de flujo y de casos de uso; redacta documentación inicial del sistema.	Documento de requerimientos y diagramas UML.
3. Aseguramiento de la calidad y documentación técnica	Aplicación de pruebas unitarias, funcionales y de integración. Revisión entre pares. Elaboración de manuales y documentación técnica.	Enseña criterios y estándares de QA; guía la revisión cruzada entre equipos; coordina correcciones y retroalimentación formativa.	Ejecuta pruebas, valida entregables, elabora informes de QA y redacta el manual de usuario.	Informe de aseguramiento de la calidad y manual técnico.
4. Socialización y extensión	Preparación de materiales de divulgación y socialización del proyecto. Presentación del sistema ante instituciones externas (escuelas técnicas y comunidad educativa).	Orienta las estrategias comunicativas, éticas y pedagógicas; coordina las presentaciones finales y el coloquio integrador.	Propone un guion, maquetado del artefacto comunicacional y edición del mismo.	Elaboración de filminas. Presentación en formato de video expositivo para difusión. Presentaciones orales.

(DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p.46)

Asimismo, la planificación debe contemplar una organización temporal que permita visualizar el desarrollo integral de la práctica. Para ello, resulta pertinente establecer etapas, momentos o fases de trabajo, así como definir la duración estimada de las

actividades y su distribución en un cronograma. Esta previsión favorece la articulación entre las distintas acciones, posibilita el seguimiento de los avances y contribuye a asegurar que las experiencias formativas se desarrollen de manera ordenada y consistente con los objetivos planteados.

La organización temporal de la práctica puede representarse mediante cronogramas, diagramas o planificaciones por etapas. El siguiente cronograma forma parte de un proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social, y plantea uno de los modos posibles de presentación:

> *Cronograma*
>
> *Mes de mayo:* sensibilización comunitaria para la firma del convenio con organizaciones del Estado o no gubernamentales receptoras.
>
> Firma del acuerdo de trabajo reglado y consensuado. Distribución de estudiantes.
>
> Etapa de conocimiento del proyecto grupal/comunitario o a conformar, planificación de posibles ejes de intervención. Articulación con otras instituciones de la comunidad para garantizar un trabajo social en red.
>
> *Mes de junio-julio:* ejecución de diagnóstico comunitario y definición de problemas prioritarios sobre los que se va a intervenir. Instalación de acciones y actividades pertinentes con grupos.
>
> *Mes de agosto-septiembre:* desarrollo del dispositivo de intervención desde la corresponsabilidad con la organización receptora y el desarrollo de comunidades.
>
> *Mes de octubre:* ajustes y continuidad de la intervención planificada en la comunidad.
>
> *Mes de noviembre:* cierre de la práctica y elaboración de informe final.
>
> *Mes de diciembre:* devolución escrita y oral a la organización receptora.
>
> (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p.85-86)

Finalmente, es importante prever instancias sistemáticas de reflexión, análisis y evaluación a lo largo de todo el proceso. La progresiva disminución de los niveles de apoyo docente y el incremento de la autonomía de las y los estudiantes constituyen indicadores relevantes de la gradualidad de la propuesta, favoreciendo la construcción de desempeños cada vez más próximos a los requeridos en los ámbitos profesionales reales.

4.e. Centralidad de la enseñanza: acompañamiento, evaluación y retroalimentación

El acompañamiento, seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes constituyen una de las dimensiones centrales de toda propuesta de enseñanza orientada a la creación de condiciones, experiencias y mediaciones pedagógicas que permitan a las y los estudiantes desarrollar capacidades profesionales en situaciones significativas de actuación.

Desde esta perspectiva, el seguimiento de los aprendizajes posibilita reconocer los avances, dificultades y necesidades formativas. Lejos de concebirse como una instancia aislada o exclusivamente destinada a acreditar resultados, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y se orienta a producir información relevante para acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, favorecer la toma de decisiones pedagógicas y promover mejoras continuas en los procesos de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La retroalimentación constituye una intervención pedagógica que ayuda a las y los estudiantes a reconocer qué están aprendiendo, qué aspectos necesitan fortalecer y qué acciones pueden realizar para avanzar, evitando centrarse exclusivamente en errores o calificaciones.

La retroalimentación constituye una intervención pedagógica que ayuda a las y los estudiantes a reconocer qué están aprendiendo, qué aspectos necesitan fortalecer y qué acciones pueden realizar para avanzar.

Al momento de planificar las PP, resulta necesario sistematizar instancias de evaluación y retroalimentación, distinguiendo en cada caso: qué y para qué se está evaluando, quién y en qué momento del trayecto formativo se evalúa.

En las PP, la evaluación adquiere características particulares, ya que no se orienta únicamente a valorar conocimientos aislados, sino la capacidad de movilizar e integrar saberes, habilidades, criterios de actuación y actitudes en situaciones contextualizadas de desempeño profesional.

Respecto de qué se evalúa, es posible distinguir dos grandes dimensiones:

- **La evaluación de los desempeños de las y los estudiantes**, orientada a valorar los avances en relación con los objetivos de aprendizaje o expectativas de logro previstos.

- **La evaluación de las propuestas de enseñanza**, orientada a analizar en qué medida las actividades desarrolladas contribuyen al logro de los propósitos formativos establecidos.

Asimismo, la evaluación puede asumir distintas funciones según el momento en que se realiza y los propósitos que persigue:

- **Evaluación diagnóstica**: se realiza al inicio de un proceso formativo o antes de abordar nuevos aprendizajes. Permite identificar características socioculturales, reconocer capacidades, intereses y potencialidades, establecer saberes previos, para adecuar el dispositivo de enseñanza a las capacidades y saberes del grupo de estudiantes.
- **Evaluación formativa**: se desarrolla de manera continua durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Permite advertir los avances en la construcción de saberes, los logros y las dificultades del proceso. Ofrece información a las y los estudiantes sobre la marcha de sus aprendizajes, a la vez que posibilita reajustar las actividades planificadas por la o el docente, retroalimentando tanto las tareas de enseñanza como las del aprendizaje.
- **Evaluación sumativa**: se lleva a cabo al finalizar una etapa, unidad, proyecto o período formativo. Permite valorar los resultados alcanzados al finalizar una etapa del proceso formativo y acreditar saberes.

Según quién evalúa, se pueden distinguir diferentes modalidades de evaluación:

- **Heteroevaluación**: evaluación que realiza otra persona distinta de quien aprende, generalmente la o el docente - aunque también puede ser una tutora o un tutor - sobre el desempeño de las y los estudiantes, permite retroalimentar el proceso de construcción de saberes y capacidades, como así también, certificar los aprendizajes a partir de criterios previamente definidos.
- **Coevaluación**: evaluación que realizan las y los pares (entre estudiantes), permite juzgar el trabajo de los demás y elaborar apreciaciones fundamentadas. Esta modalidad favorece el desarrollo de capacidades de análisis, argumentación, comunicación y reflexión crítica.
- **Autoevaluación**: evaluación que realiza la o el estudiante sobre su propio desempeño, permite identificar los propios progresos y dificultades, favorece la autorregulación

y el aprendizaje permanente, como así también el desarrollo de habilidades metacognitivas para comprender los procesos de toma de decisiones y los efectos de las propias decisiones.

Su combinación permite integrar distintas perspectivas de valoración, fortalecer la retroalimentación y favorecer una participación más activa de las y los estudiantes en el seguimiento y la mejora de sus propios procesos formativos.

El siguiente es un ejemplo posible de modalidades de retroalimentación implementadas en un Proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas:

- **Devoluciones escritas en el aula virtual**, con observaciones específicas sobre los avances técnicos, conceptuales y comunicacionales del proyecto.
- **Tutorías presenciales o sincrónicas**, destinadas a resolver dudas, orientar decisiones técnicas y fortalecer el vínculo pedagógico.
- **Revisión entre pares mediada por rúbricas**, que promueve la coevaluación y el desarrollo de la argumentación profesional.
- **Espacios de diálogo y reflexión grupal**, donde los equipos analizan los procesos, comparten aprendizajes y proponen mejoras colectivas.

Estas estrategias buscan favorecer la autorregulación del aprendizaje (Perrenoud, 2015) y la apropiación de los criterios de evaluación como parte constitutiva del proceso formativo. El acompañamiento tutorial se configura así como un dispositivo de orientación integral, que no solo atiende a los aspectos técnicos del proyecto, sino que también promueve la ética profesional, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano implicados en el trabajo tecnológico. (DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 50-51)

En el proceso de evaluación y retroalimentación, los criterios de evaluación constituyen referentes que orientan la valoración de los aprendizajes y los desempeños esperados. Explicitan qué aspectos serán considerados relevantes y bajo qué parámetros serán analizados, otorgando transparencia y coherencia al proceso evaluativo. Asimismo, permiten explicitar de qué manera se espera que las capacidades profesionales definidas en la propuesta formativa se manifiesten en los desempeños de las y los estudiantes. Cuando los criterios son claros y conocidos previamente, contribuyen a:

- orientar las propuestas de enseñanza hacia el desarrollo de capacidades profesionales específicas;
- fundamentar los juicios evaluativos en evidencias observables, reduciendo la arbitrariedad y favoreciendo una evaluación más consistente;
- favorecer que las y los estudiantes regulen sus propios procesos de aprendizaje y desarrollen mayores niveles de autonomía.

La siguiente tabla propone criterios de evaluación que fueron elaborados en el marco de un Proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Servicios Gastronómicos:

Criterio de evaluación	Descripción detallada
Integración de saberes	Capacidad de articular y aplicar simultáneamente conocimientos de inocuidad (higiene), producción (técnicas culinarias/pastelería) y gestión (costos) durante la operación.
Eficiencia operativa	Gestión adecuada del tiempo, organización de la *Mise en place*, minimización de desperdicios y cumplimiento del rendimiento esperado de las recetas.
Desempeño del rol y liderazgo	Calidad en la asunción y ejecución del rol rotativo asignado (por ejemplo,. toma de decisiones del Chef Ejecutivo, manejo de la sala del Maître) y contribución efectiva al equipo.
Capacidad reflexiva y resolución	Calidad de la autoevaluación y la coevaluación, y la eficacia en la resolución de problemas (por ejemplo, estrés de servicio, errores en la receta) durante la práctica.

(DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 97)

La definición de criterios constituye un paso fundamental, pero no suficiente. Para que los criterios puedan evaluarse de manera sistemática, es necesario seleccionar instrumentos que permitan recoger evidencias pertinentes sobre los procesos y desempeños desarrollados por las y los estudiantes.

Dado que las capacidades profesionales involucran la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, criterios de actuación y capacidades de análisis e intervención, su evaluación requiere observar desempeños en situaciones contextualizadas y significativas. Esto supone recurrir a una diversidad

de estrategias e instrumentos que permitan recoger evidencias sobre los procesos desarrollados y los resultados alcanzados.

La selección de instrumentos debe realizarse en función de las capacidades profesionales que se pretende evaluar, los criterios establecidos y las características de las actividades desarrolladas. Las PP pueden incorporar diversos instrumentos de evaluación, como los mencionados a continuación, combinándolos dentro de la propuesta formativa:

- Listas de cotejo.
- Guías y registros de observación.
- Rúbricas o matrices de valoración de desempeños.
- Portafolios o carpetas de evidencias.
- Informes técnicos y memorias de prácticas.
- Estudios de caso. Resolución de situaciones problemáticas.
- Proyectos integradores.
- Diarios o bitácoras de prácticas.
- Informes de tutores o referentes institucionales del campo práctico.
- Informes de reflexión sobre la actuación realizada (autoevaluación y coevaluación).

Las listas de cotejo permiten verificar el cumplimiento de acciones o procedimientos específicos. Resultan especialmente útiles cuando interesa constatar si las o los estudiantes realizaron o no determinadas tareas, respetaron un protocolo o completaron una etapa de una práctica. En prácticas con muchas y muchos estudiantes o en situaciones donde deben observarse numerosos procedimientos en poco tiempo (laboratorios, simulaciones, prácticas clínicas o talleres), la lista de cotejo permite un registro rápido y sistemático, facilita la retroalimentación inmediata antes de una nueva práctica.

A continuación, se presenta un modelo de guía para la observación docente con estructura de lista de cotejo, que forma parte de un Proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Enfermería:

2. Guía de Observación Docente

| Estudiante: _____ | Fecha: _____ |

Caso: _____ |

- □ Realiza higiene de manos antes del procedimiento
- □ Explica al paciente lo que va a hacer
- □ Utiliza correctamente los elementos de protección personal
- □ Aplica la técnica según protocolo
- □ Registra adecuadamente en la ficha clínica
- □ Solicita ayuda o supervisión cuando corresponde
- □ Mantiene actitud profesional y respetuosa
- □ Participa activamente en el equipo

Observaciones generales:

(DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 16-17)

Otro instrumento especialmente pertinente para evaluar capacidades profesionales es la rúbrica. Permite establecer distintos niveles de logro en el desempeño de una práctica, especificando cómo se manifiesta cada uno de los aspectos o criterios considerados.

Los criterios de evaluación deben elaborarse en concordancia con las capacidades profesionales a evaluar, establecidas en el Perfil Profesional. La siguiente rúbrica fue elaborada en el marco de un Proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Administración con Orientación en Marketing:

Rúbrica de evaluación final integral de Prácticas Profesionalizantes 2025

Criterios de Evaluación	Excelente (10-9)	Bueno (8-7)	Regular (Debe recuperar) (6-4)	Desaprobado (3-1)
Diagnóstico del entorno (Módulo 1)	Relevamiento exhaustivo, análisis FODA preciso y contextualizado. Identifica correctamente público y canales.	Diagnóstico completo pero con leves omisiones o imprecisiones menores.	Análisis superficial o con errores conceptuales. Falta información clave.	No realiza el análisis o presenta errores graves.
Elaboración del Plan de Marketing (Módulo 2)	Propuesta integral, innovadora y realista. Estrategias bien fundamentadas.	Propuesta coherente pero con aspectos a mejorar o ampliar en su argumentación/ justificación.	Propuesta poco clara o sin articulación entre componentes.	Incompleto, incoherente o no presentado.

Identidad y Comunicación Digital (Módulo 3)	Diseño profesional, con uso adecuado de herramientas digitales y excelente adecuación al público objetivo.	Diseño funcional con algunas limitaciones técnicas o conceptuales.	Diseño poco atractivo o con uso limitado de herramientas digitales.	Sin propuesta de identidad o comunicación.
Implementación y Presentación final (Módulo 4)	Presentación clara, profesional, con buena recepción por parte de la EESA Nº 1.	Presentación clara pero con aspectos mejorables.	Presentación poco articulada, con fallas de claridad o contenido.	Sin presentación o de muy baja calidad.
Trabajo colaborativo y autonomía profesional	Alta participación, colaboración constante, asume los roles asignados por el equipo con responsabilidad.	Participación activa, aunque con apoyo del docente en momentos clave. No logra autonomía total	Participación pasiva o intermitente, requiere guía frecuente. No puede trabajar solo/a.	No trabaja en equipo o se desentiende del proyecto.
Uso de herramientas digitales (redes, métricas, e-commerce)	Usa múltiples herramientas adecuadas con dominio técnico.	Usa herramientas correctamente aunque con dificultades menores.	Uso limitado o incorrecto de herramientas.	No utiliza herramientas digitales.
Capacidad de respuesta a devoluciones y ajustes solicitados	Integra sugerencias con rapidez y calidad.	Integra sugerencias parcialmente o con demora.	Aplica sugerencias solo si se le insiste.	No considera las sugerencias o se niega a realizar modificaciones.
Informe final con propuestas de mejora y reflexión crítica	Informe profesional, claro, completo y reflexivo.	Informe bien estructurado con puntos de mejora a realizar.	Informe incompleto o sin profundidad crítica.	No entrega informe o el mismo es muy deficiente.

(DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 109)

Los criterios e instrumentos de evaluación deben guardar una relación de coherencia y correspondencia entre sí y con la propuesta formativa en su conjunto. Los criterios definen qué aspectos del aprendizaje serán valorados, mientras que los instrumentos deben posibilitar la obtención de evidencias válidas y suficientes para apreciar esos criterios. Del mismo modo, los criterios deben ser pertinentes a la información que cada instrumento permite recoger en cada momento del proceso formativo.

En la siguiente tabla, extraída de un Proyecto de PP de la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud, se articulan criterios de evaluación con instrumentos de evaluación de la siguiente manera:

Momentos	Criterios	Instrumentos
Durante el ciclo lectivo: evaluación formativa y sumativa a través de actividades en clase, en el terreno y trabajos prácticos.	• Selección de bibliografía con respaldo académico. • Adecuación de los contenidos a las consignas solicitadas. • Conexión coherente entre los conceptos e ideas plasmadas en la redacción. • Uso correcto de la gramática y la ortografía. • Habilidad para la obtención, análisis e interpretación de datos. • Identificación de tareas significativas, desafíos y expectativas. • Organización y reparto de tareas dentro del grupo. • Gestión del tiempo y compromiso para cumplir con las fechas de entrega de las distintas etapas del trabajo. • Capacidad de lograr acuerdos y resolver problemas o conflictos de manera autónoma. • Trato respetuoso y colaborativo entre pares. • Capacidad de autocrítica y autovaloración.	Listas de cotejo. Diarios de prácticas (solicitado en momentos específicos).
Al final de cada cuatrimestre: evaluación sumativa.	• Organización de evidencias en carpetas claramente identificadas en categorías. • Incorporación de evidencias obligatorias (actividades desarrolladas en clase, TP's) y optativas (resúmenes, registros audiovisuales, bibliografía). • Redacción sobre la reflexión del propio aprendizaje.	Portafolio digital.

(DGCyE, *Dossier #2*, 2026, p. 75)

Por todo lo expuesto, la planificación de las PP debería prever desde su diseño mecanismos de seguimiento, evaluación y retroalimentación coherentes con los propósitos formativos, las actividades propuestas y las capacidades profesionales que se espera desarrollar, asegurando que estas instancias acompañen de manera continua tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza, y fortalezcan el carácter formativo de las prácticas.

5. Diseño del Proyecto de las Prácticas Profesionalizantes

En el marco de las PP, el trabajo por proyectos contribuye a formar técnicas y técnicos superiores capaces de analizar problemas, diseñar soluciones, implementarlas y evaluar sus resultados, integrando conocimientos, habilidades y actitudes en contextos auténticos de desempeño. De este modo, el proyecto deja de ser solo una estrategia didáctica para convertirse en un dispositivo pedagógico de formación profesional, donde el aprendizaje se organiza alrededor de situaciones complejas que reflejan las demandas del ejercicio laboral y profesional.

Algunas de las razones que vuelven relevante el trabajo por proyectos en el espacio de las PP son:

- Vincula con el mundo del trabajo: los proyectos presentan desafíos similares a los que enfrentarán las futuras técnicas y los futuros técnicos, facilitando la comprensión de los procesos, las normas y las responsabilidades propias del ejercicio profesional.
- Fortalece la relación con el entorno socioproductivo y/o sociocomunitario: los proyectos pueden desarrollarse en articulación con empresas, organizaciones, instituciones públicas o de la comunidad, respondiendo a necesidades reales y promoviendo la innovación y el compromiso social.
- Integra saberes: un proyecto requiere movilizar conocimientos de distintos espacios curriculares y áreas de formación, evitando la fragmentación del aprendizaje.
- Desarrolla capacidades profesionales: además de las capacidades técnicas específicas, favorece el desarrollo de capacidades generales como el trabajo en equipo, la comunicación, la planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, entre otras.
- Promueve aprendizajes significativos: las y los estudiantes comprenden el sentido de lo que aprenden al poner en juego saberes y herramientas que contribuyen a alcanzar objetivos concretos, con posibilidad de analizar los resultados de las intervenciones realizadas.

- Favorece la autonomía y la responsabilidad: la planificación y ejecución de proyectos exige organizar tareas, administrar recursos, evaluar avances y asumir compromisos individuales y colectivos.
- Facilita la evaluación por capacidades: el desempeño puede valorarse a partir de evidencias del proceso y del producto final, considerando tanto los resultados obtenidos como la forma en que fueron alcanzados.

En este sentido, los proyectos favorecen la participación activa de las y los estudiantes, la articulación entre teoría y práctica, la construcción de aprendizajes contextualizados y el desarrollo de capacidades complejas mediante procesos de investigación, intervención, producción y reflexión.

El trabajo por proyectos exige procesos de planificación tanto por parte de quienes enseñan como de quienes aprenden, definiendo objetivos, actividades, recursos, tiempos y responsabilidades.

Si bien los Proyectos de PP pueden estar estructurados de muy diversas formas, se recupera en este documento la propuesta didáctica trabajada en el curso "Las Prácticas Profesionalizantes como campo de formación en el nivel superior técnico. Orientaciones político-pedagógicas para su desarrollo", la cual guió la presentación de los Proyectos de PP compilados en el Dossier. En este marco, se enumeran posibles componentes centrales:

- **Presentación del proyecto**: descripción general de la propuesta en la que se explicita el problema o demanda que da origen al proyecto, el alcance, los destinatarios, el contexto de implementación y sus principales características. Puede incluir las fundamentaciones: pedagógicas, curriculares, institucionales y del contexto socioproductivo o sociocomunitario que justifican el desarrollo del proyecto.
- **Vinculación con el Perfil Profesional**: identificación de las capacidades y funciones del Perfil Profesional que el proyecto contribuye a desarrollar, asegurando la coherencia con el plan de estudios y/o el marco de referencia.
- **Propósitos formativos**: enunciación de las intenciones educativas que orientan la propuesta, expresando qué experiencias y aprendizajes significativos se busca promover en las y los estudiantes.

- **Objetivos**: resultados concretos y alcanzables que se espera que las y los estudiantes logren mediante el desarrollo del proyecto, en términos de conocimientos, capacidades y desempeños.
- **Contenidos**: conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se ponen en juego durante la realización de las prácticas para alcanzar los objetivos propuestos.
- **Organización y secuenciación de las actividades**: planificación de las actividades del proyecto, ordenadas de manera progresiva, especificando etapas, tiempos, responsables, actores involucrados.
- **Entorno formativo y recursos**: descripción de los espacios, instituciones, organizaciones, equipamiento, materiales, instrumentos tecnológicos y actores que favorecen el desarrollo de las prácticas en condiciones similares a las del ámbito profesional.
- **Estrategias de seguimiento y evaluación**: conjunto de instancias, procedimientos e instrumentos destinados a monitorear el proceso de aprendizaje, brindar retroalimentación y valorar el desarrollo de las capacidades profesionales y los resultados alcanzados.
- **Estrategias de socialización de la experiencia**: acciones previstas para comunicar, compartir y reflexionar sobre los procesos, productos y aprendizajes del proyecto con la comunidad educativa y otros actores vinculados al entorno profesional.

La planificación de las PP constituye una herramienta pedagógica fundamental para otorgar intencionalidad, coherencia y sentido al proceso formativo. Más que un requisito formal, representa una oportunidad para diseñar experiencias de aprendizaje que articulen los saberes curriculares con las demandas del ejercicio profesional, promoviendo el desarrollo de capacidades en contextos auténticos y situados.

Los componentes presentados en este documento ofrecen un marco orientador para la planificación de Proyectos de PP. No se trata de una estructura única o prescriptiva, sino de una referencia que puede adaptarse a las particularidades de cada Perfil Profesional, institución, territorio y entorno socioproductivo o sociocomunitario.

En esta línea, los Proyectos de PP adquieren sentido en la interacción entre lo planificado y su implementación, donde el equipo docente analiza e interpreta el contexto, toma decisiones, ajusta lo planificado y moviliza sus saberes y recursos para responder a las singularidades de las y los estudiantes y de la propia situación de formación.

En tal sentido, la calidad de un proyecto no depende únicamente de su formulación, sino de las posibilidades que brinda, como dispositivo de enseñanza, para generar experiencias que interpelen a las y los estudiantes, favorezcan la integración de saberes, propicien el trabajo colaborativo, promuevan la reflexión sobre la propia práctica, faciliten la construcción de respuestas pertinentes y fundamentadas frente a problemas reales.

Desde esta perspectiva, las PP pueden constituirse en un espacio privilegiado para la formación de técnicas y técnicos superiores que se comprometan con el futuro ejercicio profesional y el desarrollo de sus comunidades.

6. Referencias bibliográficas

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación. (2026). *Dossier #2 Proyectos de Prácticas Profesionalizantes en el Nivel Superior Técnico*. https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/proyectos-de-practicas-profesionalizantes-en-el-nivel-superior-tecnico-dossier-2/

Dirección General de Cultura y Educación. (2024). *La perspectiva socio-técnica en la formación técnica superior*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/la-perspectiva-socio-tecnica-en-la-formacion-superior/

Harf, R. (1995). *La planificación didáctica*. Troquel.

Pastré, P. (2001). *Didáctica profesional y didáctica disciplinares en debate*. CAFOC.

Pastré, P. (2011). *Situación de aprendizaje y conceptualización* (E. Muñoz de Corrales, trad.). UNIPE.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2012). *La didáctica profesional* (M. T. D'Meza & R. Molina-Zavalía, Trads.). UNIPE.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica.* Graó.

Perrenoud, P. (2015). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Cap. 2. Paidós.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 16*(16), 1-16.

Normativas

Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 295. Criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley de Educación Provincial 13.688.* http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Resolución 5356. Sistema de Prácticas Educativas en Ambientes de Trabajo*. https://abc.gob.ar/secretarias/areas/copret/copret/practicas-formativas/practicas-educativas-en-ambientes-de-trabajo

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Resolución Conjunta 4196. Régimen Académico Marco (RAM) del Nivel Superior.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2025). *Resolución 6192. Criterios y definiciones curriculares para las ofertas formativas de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior.*

Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2019). *Disposición 900*. Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (s. f.). *Marcos normativos comprendidos en el Registro Federal de Instituciones y en el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones homologados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica.*

Ley 24.521 de Educación Superior. (1995). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion

Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional. (2005). https://abc.gob.ar/normasusuales/detalle/1755238278259496

Ley 26.206 de Educación Nacional. (2006). https://abc.gob.ar/normasusuales/detalle/1705264278259288