



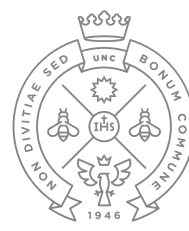
# Valor Futuro

Nuevos planes  
de estudio

**Encuestas de diagnóstico**

**Resultados Licenciatura en Administración**

**Abril 2026**



# ÍNDICE

Presentación del informe .....	3
Características de la muestra .....	4

## PARTE I. CICLO BÁSICO COMÚN

1. Pertinencia y actualización de contenidos .....	5
2. Integración de tecnología .....	5
3. Articulación curricular y coherencia del plan .....	6
4. Estrategias de enseñanza y evaluación .....	7
5. Vinculación con el entorno .....	7
6. Internacionalización .....	8
7. Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común .....	9
8. Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso .....	10

## PARTE II. CICLO PROFESIONAL – LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN

1. Pertinencia y actualización de contenidos .....	11
2. Integración de tecnología .....	12
3. Articulación curricular y coherencia del plan .....	13
4. Estrategias de enseñanza y evaluación .....	14
5. Vinculación con el entorno .....	15
6. Internacionalización .....	16
7. Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común .....	17
8. Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso .....	18

## Encuestas de diagnóstico

### Resultados Licenciatura en Administración

Este informe presenta los resultados del relevamiento diagnóstico aplicado a docentes, estudiantes y personas graduadas de la carrera de **Licenciatura en Administración** en el marco del proyecto institucional Valor Futuro. Las encuestas realizadas en este contexto fueron autoadministradas en línea, aplicadas a través de la plataforma LimeSurvey entre el 20 de diciembre de 2025 y el 9 de marzo de 2026. Las mismas fueron diseñadas con instrumentos diferenciados para cada población: docentes de la Facultad, estudiantes activos y graduados/as. El total de respuestas completas fue de 156 docentes, 772 estudiantes y 287 graduados/as.

El informe se organiza en dos partes. La **Parte I** analiza el Ciclo Básico Común a partir de las respuestas del cuerpo docente de ese ciclo. La **Parte II** analiza el Ciclo Profesional de la carrera e integra las perspectivas de los tres claustros cuando los datos lo permiten. Ambas partes comparten la misma estructura de ocho secciones:

- Pertinencia y actualización de contenidos;
- Integración de tecnología;
- Articulación curricular y coherencia del plan;
- Estrategias de enseñanza y evaluación;
- Vinculación con el entorno;
- Internacionalización;
- Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común;
- Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso.

La encuesta docente se relevó por materia según el ciclo al que pertenece cada asignatura, lo que permite distinguir con precisión las perspectivas del cuerpo docente del CBC y del Ciclo Profesional. La **Parte I** se basa exclusivamente en las **respuestas de docentes del CBC** y su contenido es el mismo en los tres informes por carrera, dado que el CBC es un ciclo compartido. La **Parte II incorpora, además de los datos del cuerpo docente del Ciclo Profesional, las perspectivas de estudiantes y graduados y graduadas de la carrera**. Las encuestas de estos dos claustros recogen la experiencia de la carrera en su conjunto, sin distinguir entre ciclos, por lo que sus respuestas se incorporan únicamente en la Parte II.

En las secciones de la Parte II se distingue, cuando corresponde, entre el conjunto de estudiantes y el subgrupo del estudiantado avanzado, quienes cursan materias de cuarto año en adelante y cuentan con una visión más completa del plan. No todas las secciones disponen de información equivalente de los tres claustros, dado que cada instrumento fue diseñado desde la perspectiva específica de su población. En esos casos el análisis se limita a los grupos con datos disponibles y se señala explícitamente.

Los resultados que se presentan constituyen un insumo para la discusión en el proceso de revisión curricular y se integran a un análisis institucional más amplio que dicho proceso contempla.

## Características de la muestra

**Docentes.** El cuerpo docente encuestado (156 docentes) se distribuye principalmente entre Profesores/as Adjuntos/as o de jerarquía superior (53,8 %), Profesores/as Asistentes (20,5 %) y Profesores/as Ayudantes A (25,6 %). La formación de grado predominante es Contador Público (51,9 %), seguida de Licenciatura en Economía (26,9 %) y Licenciatura en Administración (21,8 %); un 16,0 % declara otra carrera de formación. En cuanto a la pertenencia departamental, los encuestados se distribuyen entre los departamentos de Administración y Tecnologías de la Información (30,1 %), Economía y Finanzas (28,2 %), Contabilidad y Ciencias Jurídicas (27,6 %) y Estadística y Matemática (23,1 %).

La encuesta docente tomó como unidad de análisis la combinación docente-materia para las secciones 2 a 7, dado que se permitió responder por hasta dos asignaturas. Sobre esa base, el 56,2 % de las respuestas corresponde a materias del Ciclo Profesional, el 39,8 % al Ciclo Básico Común (CBC) y el 4,0 % al Ciclo de Nivelación (CN). Casi la totalidad de los docentes enseña en materias obligatorias (98,1 %), y el 23,1 % también participa en optativas o electivas. La modalidad de cursado predominante es presencial (75,6 %), con una proporción importante en formato combinado (51,3 %).

**Estudiantes.** Los 772 estudiantes encuestados se distribuyen entre las tres carreras de la Facultad: Contador Público (48,6 %), Licenciatura en Administración (29,0 %) y Licenciatura en Economía (25,9 %). En cuanto al año de ingreso, el 38,9 % ingresó en 2020 o antes, el 16,1 % en 2025 y el 14,6 % en 2024; el resto se distribuye entre los años intermedios. La distribución por año de cursado actual es aproximadamente uniforme: 20,3 % cursa materias de 1.º año, 21,6 % de 2.º, 19,6 % de 3.º, 19,4 % de 4.º y 19,0 % de 5.º.

Un subgrupo de 297 estudiantes (identificados como **estudiantes avanzados**) son aquellos que cursan al menos una materia de 4.º o 5.º año. Representan el 38,4 % del total de estudiantes encuestados. Este subgrupo tiene una perspectiva más completa sobre el plan de estudios, dado que ha transitado la mayor parte de la carrera, y sus respuestas se presentan de forma separada en las secciones que lo justifican.

**Graduados y graduadas.** Los 287 graduados/as encuestados se distribuyen entre Contador Público (55,1 %), Licenciatura en Economía (24,0 %) y Licenciatura en Administración (17,8 %). En lo que respecta a la antigüedad desde el egreso, la mitad (50,2 %) se graduó hace más de 10 años, el 24,0 % entre 6 y 10 años, el 13,2 % hasta 2 años y el 12,5 % entre 3 y 5 años.

La situación laboral muestra una alta inserción: el 71,4 % trabaja en relación de dependencia y el 39,0 % en ejercicio profesional independiente (respuestas no excluyentes); sólo el 3,8 % no trabaja actualmente. El sector privado concentra el 59,4 % de los desempeños, seguido por el sector público (28,6 %) y la consultoría (8,3 %). Las áreas de desempeño más frecuentes son administración/gestión (22,5 %), contabilidad/auditoría (14,9 %), docencia/investigación (10,5 %), finanzas (10,1 %) e impuestos (10,1 %).

## PARTE I

### CICLO BÁSICO

#### 1. Pertinencia y actualización de contenidos

El claustro docente del Ciclo Básico Común (CBC) valora positivamente el nivel de actualización de los contenidos de las materias que dicta. El 77,2% de los registros se ubica en los niveles "bastante actualizados" o "muy actualizados", mientras que un 14,3% los considera "algo actualizados" y un 5,7% los evalúa como "desactualizados" (Tabla 3.1-D-CBC). Esta distribución constituye un consenso amplio en torno a una valoración positiva de la actualización de contenidos.

Sin embargo, esta valoración favorable no implica que no se considere una renovación curricular. Ante la pregunta sobre la necesidad de incorporar temas disciplinares emergentes, nuevos enfoques o competencias, el 55,7% responde afirmativamente, frente a un 30,0% que no identifica esa necesidad en su área y un 14,3% que no cuenta con información suficiente para pronunciarse (Tabla 3.2-D-CBC). La diferencia entre ambas posiciones, 25,7 puntos porcentuales, corresponde a un acuerdo para realizar alguna renovación.

La confluencia de estos datos es un resultado a tener en cuenta para la revisión curricular. Que una proporción significativa del cuerpo docente valore positivamente la actualización de sus materias y, al mismo tiempo, más de la mitad identifique necesidades de incorporación sugiere que la percepción de actualización no agota la demanda de renovación. En otras palabras, los contenidos actuales pueden ser adecuados para el estado presente de la disciplina y, aun así, existir áreas temáticas o competencias emergentes que el diseño curricular vigente podría considerar.

#### 2. Integración de tecnología

Los datos del claustro docente del CBC muestran una distribución heterogénea en el nivel de integración tecnológica actual y una demanda mayoritaria de profundizar su mayor incorporación.

Respecto a la integración actual de tecnología e inteligencia artificial en las asignaturas, las respuestas se distribuyen de forma pareja entre los distintos niveles de la escala (Tabla 3.3-D-CBC). Un 37,2% del claustro reporta niveles bajos de integración, nula o apenas incipiente, un 31,4% se ubica en el nivel intermedio de integración parcial, y el 31,4% restante declara una integración en buena medida o plena. Ninguno de los extremos predomina de forma clara, la diferencia entre el polo de baja integración y el de alta integración no supera los seis puntos porcentuales, lo que refleja que la incorporación de tecnología en el CBC varía entre materias, sin que exista un patrón uniforme en el ciclo.

La percepción sobre la necesidad de incorporar tecnología presenta un perfil diferente. El 64,3% de los y las docentes considera que la incorporación es necesaria o muy necesaria, con el 34,3% ubicado en la categoría máxima de la escala (Tabla 3.4-D-CBC). Este porcentaje configura una mayoría, aunque no alcanza un consenso amplio. Los niveles de baja necesidad percibida, nada o poco necesaria, concentran el 14,3% de las respuestas.

La lectura conjunta de ambos ítems evidencia una diferencia entre práctica declarada y necesidad percibida, mientras la integración actual se distribuye de forma dispersa con predominio de niveles bajos y medios, la demanda de mayor incorporación tecnológica agrupa a casi dos tercios del claustro. Esta distancia entre el estado actual y la orientación deseable constituye un área que merece análisis para la planificación del ciclo.

### 3. Articulación curricular y coherencia del plan

La percepción del claustro docente del CBC sobre la articulación curricular muestra un diagnóstico matizado, si bien la mayoría no identifica problemas importantes de superposición de contenidos, la coordinación entre cátedras emerge como un aspecto menos consolidado.

Respecto de las superposiciones, el 77,1% de los registros docentes considera que no existen o que las existentes son mínimas y necesarias, mientras que el 18,6% señala superposiciones que deberían revisarse (Tabla 4.1-D-CBC). Este dato sugiere que la repetición no se percibe como un problema sistémico desde la perspectiva docente, y la proporción que identifica superposiciones revisables (18,6%) constituiría un insumo para el proceso de revisión.

La coordinación entre docentes de distintas áreas presenta una distribución diferenciada. Solo el 8,6% del claustro docente coordina regularmente con colegas de materias con las que su asignatura debería articular, mientras que el 34,3% reconoce que no coordina pero considera que sería necesario hacerlo, y el 31,4% lo hace únicamente en situaciones puntuales (Tabla 4.2-D-CBC). En conjunto, el 65,7% de los registros describe una coordinación insuficiente o inexistente. Aún cuando los contenidos no se perciban como superpuestos, la baja frecuencia de coordinación regular señalaría un área con margen de desarrollo para la construcción de secuencias de aprendizaje coherentes entre materias.

Al indagar sobre qué articulaciones convendría fortalecer, el claustro docente prioriza los contenidos conceptuales compartidos (67% de menciones) y las secuencias de aprendizajes, es decir las correlatividades (56%), por sobre aspectos operativos como la coordinación de evaluaciones (25%) o de horarios (15%) (Tabla 4.3-D-CBC). Esta distribución indicaría que la articulación se concibe principalmente como un problema de coherencia disciplinar y progresión de saberes, más que de gestión administrativa.

Los saberes previos que el claustro docente identifica como frecuentemente ausentes al inicio del cursado refuerzan la relevancia de la articulación entre el nivel secundario, el Ciclo de Nivelación y el CBC. La lectura comprensiva concentra el 84% de las menciones y los hábitos y estrategias de estudio el 77%, ambos por encima del umbral de consenso amplio. Le siguen el razonamiento lógico y matemático (60%) y la escritura (56%) (Tabla 4.4-D-CBC). La concentración de menciones en competencias transversales, por sobre los contenidos específicos de materias previas, con el 31%, sugeriría que el déficit percibido no es principalmente disciplinar sino de formación de base.

#### 4. Estrategias de enseñanza y evaluación

El repertorio metodológico declarado por los y las docentes del CBC muestra una concentración marcada en formatos tradicionales. Las clases expositivas alcanzan consenso amplio (83%) y la resolución de ejercicios guiados se ubica en el umbral del consenso (70%), mientras que los métodos activos, con discusión, debates o aula invertida y el uso de tecnologías pedagógicas registran un tercio de las menciones cada uno (33% y 36% respectivamente). Los trabajos prácticos aparecen en la mitad de los registros (50%) (Tabla 5.1-D-CBC). Esta distribución indicaría que las estrategias de mayor presencia son las que requieren menor adecuación a las condiciones del aula masiva, mientras que las metodologías que implican mayor participación estudiantil son poco utilizadas en el Ciclo Básico.

Las dificultades para avanzar hacia formatos más activos o evaluaciones formativas aparecen claramente identificadas por el claustro docente. La masividad de los cursos concentra el mayor porcentaje de menciones con consenso amplio (64%), seguida por la carga laboral docente (43%) y la falta de tiempo en el cuatrimestre (39%) (Tabla 5.2-D-CBC). La preparación heterogénea del estudiantado también es señalada por más de un tercio de los registros (37%). Este conjunto de restricciones configuraría un escenario donde las condiciones estructurales del ciclo, y no exclusivamente las decisiones pedagógicas individuales, operan como limitantes de la innovación.

El perfil evaluativo presenta una concentración aún más pronunciada. Los exámenes parciales aparecen en el 97% de los registros, mientras que ninguna otra modalidad supera el 29% (Tabla 5.3-D-CBC). Por otro lado, los trabajos prácticos aplicados, las autoevaluaciones con retroalimentación y los proyectos grupales tienen presencia minoritaria.

Respecto de la adecuación de las evaluaciones actuales, el 65,7% del claustro considera que reflejan los aprendizajes esperados, mientras que el 28,6% lo hace solo parcialmente y el 5,7% considera que no lo hacen (Tabla 5.4-D-CBC). Esta distribución, leída junto con las dificultades identificadas para avanzar hacia formatos más activos o evaluaciones formativas, sugiere que una parte del cuerpo docente reconoce límites en sus prácticas pero los atribuye principalmente a condiciones de escala e infraestructura.

#### 5. Vinculación con el entorno

La vinculación de las asignaturas con organizaciones externas, el sector productivo e instituciones públicas constituye una dimensión con presencia desigual entre las asignaturas del CBC. Los datos del claustro docente muestran una distribución fragmentada entre distintas situaciones: el 34,3% de las combinaciones docente-materia incluye actividades de vinculación, 15,7% de manera sistemática y 18,6% ocasionalmente, mientras que en el 38,6% restante la vinculación no está incluida ni prevista, ya sea porque no corresponde al enfoque de la asignatura (24,3%) o porque no está contemplada (14,3%). Un 27,1% adicional no la incluye actualmente pero expresaría interés en incorporar actividades de vinculación. La distribución entre estas posiciones, sin que ninguna concentre más del 30% de las respuestas sería en sí misma un dato para la revisión curricular (Tabla 6.1-D-CBC).

La proporción de materias que no incluye vinculación con el entorno no sorprende en un ciclo con orientación introductoria y marcado peso teórico y de formación general. La naturaleza de varias asignaturas del CBC explica razonablemente que la vinculación directa con organizaciones no sea pertinente en todos los casos. Sin embargo, el dato más relevante desde la perspectiva curricular es la disposición relevada, más de una cuarta parte del claustro docente identifica la vinculación como un componente deseable y que podría concretarse.

Respecto a la etapa más adecuada para incorporar experiencias de vinculación, el claustro docente del CBC se inclina con claridad por una integración longitudinal, el 60,5% considera que estas experiencias deberían estar presentes a lo largo de toda la carrera, frente al 23,3% que las ubicaría en el Ciclo Profesional y el 7% que las concentraría en el Ciclo Básico (Tabla 6.4-D-CBC). Este dato indica que los y las docentes del CBC no conciben la vinculación como un atributo exclusivo del tramo profesional, sino como una dimensión que debería atravesar la formación desde etapas tempranas. En este sentido, el CBC no quedaría necesariamente al margen de una estrategia de vinculación progresiva, aunque su implementación requeriría articulación con las condiciones propias del ciclo introductorio.

## 6. Internacionalización

Los datos del claustro docente del CBC indican que la internacionalización tiene una presencia acotada en las asignaturas del ciclo: el 4% reporta alguna experiencia efectiva (Tabla 7.1-D-CBC). El 96% restante se distribuye entre quienes consideran que la internacionalización no corresponde al enfoque o naturaleza de su asignatura (37%), quienes no la incluyen y no está previsto hacerlo (31%), y quienes no la incorporan pero expresan interés en hacerlo (27%).

En esta distribución pueden distinguirse dos orientaciones. Por un lado, la proporción que declara que la internacionalización no corresponde a su asignatura refleja una delimitación disciplinar, en el CBC, varias materias tienen un perfil introductorio o de nivelación que sus docentes no asocian naturalmente con una dimensión internacional. Por otro lado, el 27,1% que quisiera incorporar experiencias de este tipo pero no lo hace señalaría un área de desarrollo pendiente sujeta a condiciones institucionales y curriculares.

Respecto de la etapa más pertinente para incluir experiencias de internacionalización, la mitad del claustro que respondió esta pregunta (50,0%) señala que debería estar presente a lo largo de toda la carrera, mientras que el 27,3% la ubica en el Ciclo Profesional (Tabla 7.2-D-CBC). Un 13,6% declara no tener información suficiente para responder, lo que contrasta con la tendencia predominante en los ciclos profesionales, donde la opción Ciclo Profesional concentra la mayoría de las preferencias. La inclinación de los y las docentes del CBC hacia una perspectiva transversal, internacionalización presente en toda la carrera, sugiere una concepción de esta dimensión como atributo formativo general y no como contenido reservado a los tramos avanzados.

En conjunto, la sección evidencia que la internacionalización no forma parte de la práctica curricular habitual del CBC, aunque existe una fracción del claustro con disposición a incorporarla.

## 7. Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común

La perspectiva del claustro docente del CBC sobre el ciclo inicial de las carreras ofrece un diagnóstico consistente en torno a dos ejes: la valoración del CBC como etapa formativa necesaria y las dudas sobre su eficacia actual para preparar adecuadamente el tránsito al Ciclo Profesional.

Respecto del Ciclo de Nivelación (CN), los y las docentes del CBC identifican con claridad qué aspectos deberían tener mayor prioridad en ese tramo. Las habilidades transversales concentran el respaldo más amplio: lectocomprensión, análisis de consignas y comunicación académica alcanzan prioridad alta según el 92% del claustro, mientras que estrategias y hábitos de estudio son señalados como prioritarios por el 90% (Tabla 8.1-D-CBC). Los contenidos de matemática orientados a la carrera también muestran consenso amplio, con 73% de prioridad alta. Por contraste, los contenidos introductorios de las disciplinas (Economía, Administración, Contabilidad) reciben una valoración más heterogénea, el 46% les asigna prioridad alta frente al 26% que les asigna prioridad baja. Esta jerarquía sugiere que, desde la mirada de docentes del CBC, el CN debería orientarse principalmente al desarrollo de competencias de estudio y comunicación antes que a la presentación anticipada de contenidos disciplinares.

Sobre el Ciclo Básico Común, el dato más robusto es el amplio acuerdo en torno a su necesidad, el 80% del claustro docente considera que la formación general del CBC es necesaria antes de avanzar al Ciclo Profesional (Tabla 8.2-D-CBC). La valoración de su eficacia presenta una distribución más heterogénea, el 65% acuerda en que el CBC desarrolla adecuadamente las bases que los estudiantes necesitan para el Ciclo Profesional, con un 23% en desacuerdo. En términos similares, el 62% considera que un CBC compartido por varias carreras es una buena manera de organizar los primeros contenidos universitarios, con un 18% que no lo comparte.

Dos afirmaciones adicionales presentan distribuciones sin mayoría definida en ninguna dirección. La reubicación de contenidos del CBC al Ciclo Profesional genera una distribución exactamente dividida, 36% de acuerdo y 36% de desacuerdo, con 29% de posición neutral (Tabla 8.2-D-CBC). La ausencia de mayoría en cualquier dirección es en sí misma un resultado sobre la dificultad de consensuar cambios en la secuencia curricular. En cuanto a la duración del CBC, el 48% expresa desacuerdo con que sea extensa, frente al 25% que acuerda con esa afirmación; la distribución no configuraría una demanda mayoritaria de reducción, aunque el sector que sí la percibe como larga no es marginal.

Finalmente, los datos sobre saberes previos faltantes al ingreso refuerzan el diagnóstico sobre el CN. Las cuatro habilidades con mayor frecuencia de menciones son: lectura comprensiva (84%), hábitos y estrategias de estudio (77%), razonamiento lógico y matemática (60%) y escritura (56%) (Tabla 4.4-D-CBC). La convergencia entre estos porcentajes y las prioridades asignadas al CN confirma un diagnóstico coherente desde el claustro docente del CBC, el ciclo inicial debería fortalecer principalmente las condiciones de acceso a la vida universitaria.

## 8. Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso

El claustro docente del CBC muestra una orientación clara hacia la ampliación de la flexibilidad estructural del plan de estudios, con consensos amplios en varios de los aspectos consultados y señales relevantes para la revisión curricular en curso.

En cuanto a la arquitectura del plan, la mayor variedad de materias electivas u optativas, incluyendo ofertas de otras unidades académicas, concentra el acuerdo más alto del conjunto, con consenso amplio entre los y las docentes del ciclo (Tabla 8.3-D-CBC). La revisión y flexibilización de correlatividades también reúne acuerdo mayoritario, al igual que la posibilidad de elegir entre distintas modalidades de cursado y la adaptación de las cargas horarias para quienes trabajan o tienen personas a cargo. Estos tres ítems forman un conjunto coherente que apunta a demandas estructurales sobre la organización del trayecto formativo. El reconocimiento de saberes previos o experiencia laboral se ubica en zona gris, el acuerdo no alcanza la mayoría y el porcentaje neutral es elevado (34%).

La distribución no permite identificar una tendencia clara en este ítem desde la perspectiva del CBC, cuyo claustro no siempre cuenta con visión del trayecto de carrera posterior.

La incorporación o sostenimiento de la Práctica Profesional Supervisada como alternativa al trabajo final de grado, y la inclusión de más prácticas, extensión o proyectos aplicados en el cursado regular, alcanzan ambos consenso amplio. Estos resultados, tomados en conjunto con el ítem anterior sobre optativas, indicarían que el claustro docente del CBC identifica la diversificación de los formatos de acreditación y la orientación aplicada como ejes prioritarios para la revisión.

Respecto de la distribución actual de contenidos entre teoría y práctica, los datos presentan baja capacidad diagnóstica, casi un tercio del claustro indica no tener información suficiente para responder, y las posiciones sustantivas se distribuyen de forma prácticamente uniforme entre quienes consideran apropiada la distribución actual y quienes señalan un predominio de la teoría que no les parece adecuado (Tabla 8.4-D-CBC). Este patrón refleja la posición particular del CBC en el plan, sus docentes enseñan en el ciclo inicial y no necesariamente cuentan con elementos para evaluar la distribución del conjunto de la carrera.

En materia de competencias, el claustro identifica la comunicación oral, la escritura y redacción, y el pensamiento crítico como las brechas más extendidas en la formación actual, con menciones que oscilan entre el 56% y el 71% (Tabla 8.5-D-CBC). Estas tres dimensiones aparecen de forma consistente en las distintas secciones del informe y tienen valor acumulativo para la revisión.

Finalmente, una amplia mayoría del claustro considera deseable la incorporación de títulos intermedios en las carreras de la Facultad, con solo un 13,2% en desacuerdo (Tabla 8.6-D-CBC). El 17,6% sin posición definida sugiere que la medida requiere mayor discusión informada antes de avanzar en su diseño.

## PARTE II

# CICLO PROFESIONAL LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN

### 1. Pertinencia y actualización de contenidos

La valoración de la actualización curricular muestra perfiles diferenciados según el ángulo desde el que se la observa, lo que en sí mismo constituye un resultado importante para la revisión del plan.

El cuerpo docente del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Administración evalúa el nivel de actualización de sus propias asignaturas de manera predominantemente favorable, un consenso amplio (86%) ubica los contenidos en los niveles más altos de la escala (Tabla 3.1-D-LA). Sin embargo, esta valoración convive con el reconocimiento de que el plan tiene margen para incorporar nuevos enfoques y contenidos emergentes, el 68,4% de los y las docentes considera que en su área de enseñanza deberían incorporarse temas disciplinares emergentes, nuevos enfoques o competencias (Tabla 3.2-D-LA). La coexistencia de ambos resultados sugiere que la actualización percibida opera a nivel de las asignaturas individuales, mientras que la necesidad de incorporar nuevos enfoques se reconoce a nivel del mapa curricular en su conjunto.

La perspectiva estudiantil, que se refiere a la carrera como totalidad y no a materias específicas, por lo que no es directamente comparable con la evaluación docente, muestra una distribución diferente. El 58% del estudiantado manifiesta desacuerdo con la afirmación de que los contenidos estén actualizados respecto de los avances recientes de la disciplina, mientras que el acuerdo alcanza solo al 20% del total de estudiantes (véase Tabla 4.1-E-LA). Entre el estudiantado avanzado, quienes han transitado la mayor parte de la carrera, el desacuerdo es del 65%, con un acuerdo que no supera el 24% (Tabla 4.1-EAv-LA). Esta diferencia entre el total y los estudiantes avanzados refuerza la interpretación de que una mayor exposición al plan de estudios se asocia con una evaluación más crítica de su nivel de actualización.

La dimensión de la relevancia temática general presenta un perfil distinto. La afirmación de que las materias abordan temas que ayudan a comprender la realidad económica, social y organizacional obtiene acuerdo mayoritario tanto en el total del estudiantado (54%) como en el avanzado (54%), con una distribución igualitaria entre ambos subgrupos. Este dato, en contraposición con el párrafo anterior, indica que no se trata de una percepción de irrelevancia general, sino de un desfase entre los contenidos actuales y los desarrollos más recientes del campo disciplinar y del entorno profesional.

Esa distinción se refuerza al observar el ítem sobre incorporación de temas contemporáneos, sustentabilidad, emprendedurismo, innovación, entre otros. En el total de estudiantes, la distribución es heterogénea, sin predominio claro de ningún tema. Entre el subgrupo avanzado, sin embargo, el desacuerdo alcanza el 50%, con un acuerdo que no supera el 36%, lo que indica que quienes están más próximos al egreso perciben con mayor claridad la ausencia de estos contenidos en el plan (Tabla 4.1-EAv-LA).

La perspectiva de los y las graduados, referida al ajuste de la formación recibida a las demandas actuales del entorno laboral, un ángulo complementario al de estudiantes,

orientado a la experiencia de inserción profesional, muestra la distribución menos favorable hacia el acuerdo de la sección: el desacuerdo alcanza el 47% y el acuerdo el 16% (Tabla 2.3-G-LA). En consonancia, el 96,1% del claustro graduado considera que la carrera debería incorporar habilidades o temas nuevos requeridos en el ámbito laboral (Tabla 3.1-G-LA), proporción que, leída junto con el patrón de respuestas de estudiantes y docentes, configura una orientación convergente entre los tres claustros hacia la incorporación de contenidos y enfoques más actualizados.

## 2. Integración de tecnología

Los datos de los tres grupos encuestados convergen en señalar la integración de herramientas tecnológicas, digitales e inteligencia artificial como una dimensión central en la agenda de revisión curricular de la Licenciatura en Administración.

Desde la perspectiva docente, la mitad de las respuestas (49,2%) describe una alta integración de tecnología e IA en la asignatura que dictan, mientras que el 33,3% señala una integración baja (Tabla 3.3-D-LA). Sin embargo, el mismo grupo expresa con claridad la necesidad de avanzar, el 80,7% considera necesaria o muy necesaria la incorporación de herramientas tecnológicas, digitales o IA en su materia y un 5,3% la evalúa como poco necesaria (Tabla 3.4-D-LA). La distribución entre integración actual y necesidad percibida indica que el movimiento hacia una mayor presencia tecnológica cuenta con respaldo mayoritario.

La perspectiva estudiantil, que evalúa la carrera en su conjunto y no asignatura por asignatura, muestra una valoración más moderada sobre la presencia de tecnología en la formación. El 67% de los y las estudiantes expresa desacuerdo con la afirmación de que la carrera incluye una cantidad adecuada de herramientas tecnológicas, software, IA o recursos digitales, mientras que el 17% está de acuerdo (Tabla 4.1-E-LA). Entre quienes cursan materias de cuarto y quinto año, el desacuerdo asciende al 76% y el acuerdo se mantiene en el 15% (Tabla 4.1-EAv-LA). La diferencia entre ambos subgrupos va en la misma dirección, quienes han transitado más etapas de la carrera perciben esta diferencia con mayor intensidad. Es importante notar que estas perspectivas, docente y estudiantil, no son directamente comparables, ya que los docentes evalúan la integración en sus propias asignaturas, mientras que los estudiantes valoran el trayecto formativo en su conjunto.

Cuando se les pregunta qué competencias debería fortalecer la carrera, las competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas concentran el mayor porcentaje de menciones entre el estudiantado: 77% en el total y 85% entre los avanzados. Entre las competencias vinculadas con la tecnología, la programación es otra que aparece, aunque con una mención menor con el 42% entre el total y el 46% entre los avanzados (Tabla 6.2-E-LA y Tabla 6.2-EAv-LA). Esta distribución refuerza que la demanda no se limita a herramientas de uso general sino que incluye competencias más especializadas.

El claustro graduado aporta una perspectiva complementaria desde el ejercicio profesional, el 80% identifica el mayor uso de datos para la toma de decisiones y el 76% la automatización e inteligencia artificial como cambios notorios en su ámbito de trabajo en

los últimos años (Tabla 2.1-G-LA). Al evaluar las competencias más necesarias hoy en la profesión, el 67% menciona las competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas, mientras que la programación es señalada por el 14% (Tabla 2.2-G-LA). La diferencia en el peso relativo de la programación entre estudiantes (42% a 46%) y graduados y graduadas (14%) no es posible atribuir a una causa específica con los datos disponibles, pero es un elemento a considerar.

En conjunto, los datos de los tres grupos apuntan en una misma dirección, la formación en tecnología e IA en la Licenciatura en Administración muestra una divergencia entre la integración actual y las demandas del entorno profesional, y las expectativas de quienes cursan la carrera.

### 3. Articulación curricular y coherencia del plan

La mayoría de las y los docentes del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Administración señala que existen superposiciones de contenido con otras materias, aunque las caracteriza principalmente como mínimas y necesarias (57,9%). Las superposiciones relevantes que requerirían revisión son identificadas por el 12,3% de los docentes (Tabla 4.1-D-LA). Esta distribución indica que la percepción de redundancia relevante no es mayoritaria entre los docentes.

La coordinación entre cátedras muestra un alcance circunscrito principalmente a situaciones puntuales. El 8,8% del cuerpo docente declara coordinar regularmente con otras áreas o materias con las que su asignatura debería articular; la coordinación sistemática no ocurre en la mayoría de los casos, aunque el 40,4% de los docentes la considera necesaria (Tabla 4.2-D-LA). Al ser consultados sobre qué articulaciones convendría fortalecer, los y las docentes priorizan los contenidos conceptuales compartidos (75% de menciones), seguidos por las secuencias de aprendizaje vinculadas a correlatividades (54%) y las actividades prácticas o trabajos integrados (48%) (Tabla 4.3-D-LA). Estos tres ítems concentran las menciones más frecuentes y permiten identificar los ejes en que la revisión curricular podría tener mayor impacto.

En cuanto a los saberes previos, la comunidad docente identifica déficits que exceden los contenidos disciplinares estrictos: la lectura comprensiva (63%), los hábitos y estrategias de estudio (46%) y la escritura (39%) son los faltantes más frecuentes, por delante de competencias o contenidos específicos de materias previas del ciclo profesional (35%) y de competencias digitales básicas (21%) (Tabla 4.4-D-LA). Los ítems vinculados al ingreso se retoman en la Sección 7; en esta sección son pertinentes como señal de que la articulación entre ciclos presenta puntos de discontinuidad que afectan el cursado del Ciclo Profesional.

La perspectiva estudiantil ofrece una lectura complementaria. El acuerdo con la existencia de articulación entre materias correlativas es mayoritario entre el total de estudiantes (58%), pero desciende a 52% entre quienes cursan materias de cuarto y quinto año, con un incremento paralelo del desacuerdo de 24% a 35% (Tabla 2.1-E-LA y Tabla 2.1-EAv-LA). Esta diferencia de perspectiva está relacionada con el avance en el cursado de la carrera.

La percepción de repetición de contenidos muestra la diferencia de perspectiva más pronunciada entre ambos subgrupos estudiantiles. Entre el total de estudiantes, la mayoría señala que las repeticiones son mínimas y necesarias (53,6%), pero entre el estudiantado avanzado esa categoría empata exactamente con "repeticiones relevantes que deberían revisarse" (48,5% en ambos casos), describiendo una distribución pareja que no permite identificar una posición predominante (Tabla 2.2-E-LA y Tabla 2.2-EAv-LA). Quienes han cursado la mayor parte de la carrera presentan así una valoración más moderada de las superposiciones que los docentes de esas mismas materias.

La distribución de materias a lo largo de la carrera es el punto de mayor concentración del desacuerdo estudiantil en toda la sección. El 52% del total de estudiantes y el 70% de los avanzados no acuerda con que las materias estén bien distribuidas en términos de carga y exigencia simultánea (Tabla 2.1-E-LA y Tabla 2.1-EAv-LA). Este dato no tiene contraparte en el instrumento docente, pero es consistente con los niveles de coordinación inter-cátedra reportados y con las prioridades de articulación señaladas por los propios docentes.

#### 4. Estrategias de enseñanza y evaluación

Las metodologías de enseñanza declaradas por los docentes de la Licenciatura en Administración combinan formatos tradicionales con estrategias de mayor participación activa. Las clases expositivas y los trabajos prácticos concentran las menciones más altas (79% y 77% respectivamente), seguidos por métodos activos, discusión, debates, aula invertida, (61%) y resolución de ejercicios guiados (60%). El uso de tecnologías y plataformas alcanza al 46% de los docentes. Este repertorio sugiere un perfil metodológico heterogéneo en el que conviven formatos expositivos consolidados con estrategias más participativas (Tabla 5.1-D-LA).

Desde la perspectiva estudiantil, que responde a la pregunta sobre qué tipo de clases les resultan más útiles para aprender, las preferencias muestran una distribución similar en los primeros lugares: clases expositivas (71%) y con ejercicios guiados (70%) encabezan las menciones, seguidas por clases con estudios de casos y con datos reales (49% cada una) y con uso de tecnologías (46%) (Tabla 5.1-E-LA). La coincidencia entre las metodologías más utilizadas por los y las docentes y las más valoradas por el estudiantado en los formatos predominantes sugiere una adecuada correspondencia en los enfoques de enseñanza más consolidados. Sin embargo, en lo que respecta a la frecuencia percibida de aparición de las clases preferidas, el 62% de los y las estudiantes indica que estas aparecen "a veces" o "raramente" en las materias cursadas (Tabla 5.2-E-LA). Este dato indica que la diversidad metodológica declarada por el cuerpo docente no se refleja con la misma regularidad en la experiencia percibida por los estudiantes.

Entre el estudiantado avanzado se observan algunas diferencias de lectura. Las clases con datos reales escalan al primer lugar de preferencias (70%), luego las expositivas (68%), lo que indica que con la progresión en la carrera crece la demanda por aprendizaje situado en contextos concretos (Tabla 5.1-EAv-LA). Al mismo tiempo, el grupo avanzado percibe una mayor presencia de aplicaciones prácticas, la proporción que las ubica en "muy presentes" o "presentes en ocasiones" asciende al 86% en esta submuestra, frente al 79% en el total (Tabla 4.3-EAv-LA).

En materia de evaluación, los y las docentes declaran utilizar de forma ampliamente mayoritaria los exámenes parciales (93%), con presencia complementaria de trabajos prácticos aplicados (49%), trabajos integradores finales (37%) y proyectos grupales (35%) (Tabla 5.3-D-LA). El 67% de los docentes considera que las evaluaciones actuales reflejan adecuadamente los aprendizajes esperados, en tanto el 30% lo hace de forma parcial (Tabla 5.4-D-LA).

Las preferencias evaluativas del estudiantado muestran, desde una perspectiva complementaria, un perfil más diversificado. Si bien los exámenes parciales también lideran sus preferencias (78%), las autoevaluaciones con retroalimentación (46%) y los proyectos grupales (38%) ocupan posiciones relevantes, por encima de la frecuencia con que los docentes declaran utilizarlos (Tabla 5.3-E-LA). Esta diferencia se acentúa entre el estudiantado avanzado, para quienes los trabajos prácticos aplicados se ubican primeros (74%), seguidos de cerca por autoevaluaciones (47%), proyectos grupales (47%) y evaluaciones orales (46%) (Tabla 5.3-EAv-LA). La mayor trayectoria en la carrera parece consolidar una demanda por modalidades evaluativas que articulen aplicación, proceso y retroalimentación.

Las principales dificultades que señala el cuerpo docente para implementar metodologías activas o evaluaciones formativas son la masividad de los cursos (54%), la carga laboral docente (37%) y la falta de tiempo en el cuatrimestre (35%) (Tabla 5.2-D-LA). Estas restricciones, de naturaleza estructural, enmarcan las condiciones dentro de las cuales opera la diversificación metodológica y permiten contextualizar las diferencias de percepción entre docentes y estudiantes.

## 5. Vinculación con el entorno

La vinculación con el entorno es uno de los ejes que concentra señales convergentes de los tres claustros orientadas a fortalecer su presencia en la formación de la Licenciatura en Administración.

Entre el cuerpo docente del Ciclo Profesional, la disposición a incorporar actividades de vinculación es alta, el 72% incluye contenidos o actividades vinculadas con organizaciones externas, el sector productivo o instituciones públicas, de manera sistemática u ocasional, y el 49% considera que el Ciclo Profesional es la etapa más pertinente para estas experiencias, mientras que un 45% adicional extiende esa valoración a lo largo de toda la carrera (Tabla 6.1-D-LA y Tabla 6.2-D-LA). Sin embargo, la perspectiva de estudiantes y graduados y graduadas sugiere que esta disposición no se traduce todavía en una experiencia formativa consistente.

Entre el total del estudiantado, el acuerdo con la afirmación de que la formación los prepara adecuadamente para enfrentar situaciones reales del ámbito profesional alcanza el 35%, con un 29% en desacuerdo y un 36% en posición neutral (Tabla 6.1-E-LA). El subgrupo avanzado muestra una valoración algo más favorable (42% de acuerdo), aunque igualmente contenida (Tabla 6.1-EAv-LA). La diferencia entre ambos subgrupos sugiere que la percepción mejora con el avance en la carrera.

La diferencia entre la disposición docente y el acceso efectivo del estudiantado a experiencias de vinculación es particularmente visible en los datos de estudiantes. El 68% del total no tuvo ninguna experiencia de vinculación con el entorno profesional a través de la Facultad; entre los avanzados ese porcentaje desciende al 24%, con proyectos de extensión (46%), trabajos de campo (41%) y pasantías (38%) como las modalidades más frecuentes (Tabla 6.3-E-LA, y Tabla 6.3-EAv-LA). Esta diferencia indica que las experiencias de vinculación disponibles se concentran en los últimos años de la carrera.

El claustro graduado, desde su perspectiva de ejercicio profesional, aporta una lectura complementaria que refuerza este diagnóstico, el 16% acuerda en que la formación recibida se ajusta a las demandas actuales del entorno laboral, mientras que el 47% expresa desacuerdo (Tabla 2.3-G-LA). Al mismo tiempo, las experiencias que consideran más necesarias para la formación son pasantías laborales (82%), prácticas profesionales supervisadas (71%) y trabajos de campo en el marco de las materias (69%), lo que coincide con los formatos con menor presencia en la trayectoria estudiantil reportada (Tabla 3.2-G-LA).

En cuanto a las competencias que la carrera debería fortalecer, estudiantes y graduados convergen en las mismas prioridades: competencias digitales (77% de menciones entre estudiantes totales, 67% entre graduados), comunicación oral y pensamiento estratégico encabezan ambas listas (Tabla, 6.2-E-LA Tabla 6.2-EAv-LA y Tabla 2.2-G-LA).

## 6. Internacionalización

La internacionalización constituye una dimensión con desarrollo incipiente en la Licenciatura en Administración. Los datos de los tres claustros coinciden en describir una presencia acotada en la práctica formativa actual, al tiempo que señalan un margen de desarrollo reconocido desde distintas perspectivas.

Entre el cuerpo docente del Ciclo Profesional, el 21% declara incluir experiencias de internacionalización en su asignatura (el 14% ocasionalmente y el 7% de manera sistemática), mientras que el 45,6% manifiesta que no las incorpora pero desearía hacerlo (Tabla 7.1-D-LA). Esta distribución indica que la demanda de incorporación supera ampliamente la práctica efectiva, y que la limitación no responde a falta de interés sino a condiciones que operan como obstáculos para su implementación. Entre las y los docentes que no incluyen experiencias de internacionalización, el 10,5% señala que no corresponde al enfoque o naturaleza de su asignatura, lo que sugiere que una parte del universo docente percibe esta dimensión como ajena a su campo disciplinar.

Respecto de la etapa preferida para incorporar estas experiencias, el 55,3% de la comunidad docente se inclina por el Ciclo Profesional y el 23,7% considera que deberían distribuirse a lo largo de toda la carrera (Tabla 7.2-D-LA). Esto refuerza que la internacionalización se concibe como una dimensión del tramo avanzado de la formación.

La perspectiva de los graduados y las graduadas aporta un ángulo complementario. El 41% considera que las experiencias de internacionalización deberían integrar la formación, ubicándose en cuarto lugar entre las experiencias de vinculación que estiman necesarias,

detrás de pasantías, prácticas profesionales supervisadas y trabajos de campo (Tabla 3.2-G-LA). Al mismo tiempo, cuando se indaga sobre las competencias necesarias en el ejercicio profesional actual, la interculturalidad aparece con menor frecuencia relativa (10%), lo que sugiere que la demanda de internacionalización se asocia más a una oportunidad de desarrollo curricular que a una exigencia cotidiana del mercado laboral (Tabla 2.2-G-LA).

Los datos de estudiantes, reconstruidos a partir de ítems de preguntas más amplias, muestran que la interculturalidad figura entre las competencias que la carrera debería fortalecer para el 26% del total del estudiantado y el 17% del subgrupo avanzado (Tabla 6.2-E-LA y Tabla 6.2-EAv-LA). La diferencia entre ambos indica que quienes tienen mayor recorrido en la carrera le asignan menor peso relativo a esta dimensión, sin que ello modifique la lectura de conjunto, ya que en ambos casos el ítem ocupa posiciones bajas en la lista de competencias prioritarias. En cuanto a experiencias efectivas, prácticamente ningún estudiante, incluyendo los avanzados, reporta haber participado en experiencias de internacionalización a través de la Facultad (Tabla 6.3-E-LA), lo que confirma la necesidad de dispositivos consolidados más allá de iniciativas individuales de cátedra.

En conjunto, los tres claustros describen un campo con reconocimiento creciente y con condiciones de avance que dependen de la generación de marcos institucionales y curriculares que permitan sostener estas experiencias de manera sistemática.

## 7. Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común

El cuerpo docente del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Administración identifica las competencias de ingreso como el eje central del Ciclo de Nivelación (CN). La lectocomprensión, escritura y comunicación académica concentra el mayor consenso, 94% le asigna prioridad alta, seguida por estrategias y hábitos de estudio con 91% (Tabla 8.1-D-LA). Los contenidos de matemática orientados a la carrera y los contenidos introductorios de la disciplina también reciben valoraciones altas, 70% y 67% respectivamente, aunque con una distribución más heterogénea. Esta jerarquía sugiere que, desde la perspectiva docente, el CN debería priorizar el desarrollo de herramientas transversales de aprendizaje antes que la introducción disciplinar. Como contexto general, los docentes del propio CN muestran una orientación coincidente, aunque su representación en la muestra es reducida y no permite un análisis desagregado.

Esa misma preocupación por las competencias de ingreso aparece, desde otro ángulo, en las respuestas del estudiantado. Las razones más frecuentes de dificultad en la comprensión de textos académicos son la extensión de los materiales (62%) y el ritmo de cursado (59%), mientras que 19% señala falta de bases previas y 9% ausencia de estrategias de lectura académica (Tabla 3.1-E-LA). Estos datos, aunque no son comparables directamente con el claustro docente, apuntan en la misma dirección, las dificultades de ingreso tienen una dimensión de hábitos y herramientas que trasciende el contenido disciplinar.

La valoración del CN como preparación para el primer año es moderada, la suma de las categorías "algo", "bastante" y "mucho" alcanza el 70% en el total de estudiantes, pero

entre el estudiantado avanzado la categoría "poco" concentra el 33% de las respuestas (Tabla 3.3-E-LA y Tabla 3.3-EAv-LA). La valoración más moderada de los estudiantes avanzados puede leerse como una perspectiva con mayor distancia temporal y recorrido curricular acumulado, y constituye un insumo para la revisión del ciclo.

Sobre el Ciclo Básico Común, docentes y estudiantes coinciden en reconocer su necesidad antes del ingreso al Ciclo Profesional, 72% de los docentes acuerda con esta afirmación, y 70% de los estudiantes, tanto en el total como entre los avanzados, lo valora como útil para adquirir las bases necesarias para continuar la carrera (Tabla 8.2-D-LA, Tabla 3.4-E-LA y Tabla 3.4-EAv-LA). Sin embargo, la adecuación de esa formación es un punto de perspectivas diferenciadas, solo 38% de los y las docentes considera que el CBC desarrolla adecuadamente las bases requeridas, con 46% en posición neutral. Esta distribución, observada desde el ejercicio docente, es complementaria con la percepción estudiantil de utilidad.

La organización compartida del CBC entre carreras cuenta con acuerdo mayoritario entre docentes (69%) y estudiantes con mayor nivel de avance muestran la valoración más alta del valor formativo general del CBC (73%), superior al total estudiantil (64%). Esta tendencia sugeriría que la valoración del CBC tiende a consolidarse con el avance en la carrera, lo cual puede orientar la comunicación institucional sobre la función de este ciclo. Al mismo tiempo, 64% de los y las estudiantes hubiera preferido cursar materias específicas desde el inicio, dato que convive con la valoración positiva del CBC (Tabla 3.4-E-LA y Tabla 3.4-EAv-LA).

## 8. Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso

Los tres claustros coinciden en que el plan de estudios de la Licenciatura en Administración tiene margen para incorporar mayor flexibilidad, aunque el alcance y la urgencia percibida varían.

La demanda más convergente se refiere a la oferta de materias optativas y a la Práctica Profesional Supervisada (PPS). Tanto docentes como estudiantes en general y estudiantes con mayor nivel de avance en la carrera expresan consenso amplio en que debería ofrecerse una mayor variedad de materias electivas u optativas (docentes 85%, estudiantes 81%, avanzados/as 86%) y en que la PPS debería sostenerse o incorporarse como alternativa al trabajo final de grado (docentes 85%, estudiantes y avanzados 86%) (Tabla 8.3-D-LA, Tabla 7.1-E-LA y Tabla 7.1-EAv-LA). La inclusión de prácticas aplicadas, proyectos de extensión o trabajos en contextos reales como parte regular del cursado concita acuerdo amplio en los tres grupos, con valores entre 80% y 83%. La deseabilidad de incorporar títulos intermedios muestra también respaldo mayoritario en docentes (73%) y consenso amplio en estudiantes totales (85%) y avanzados (80%) (Tabla 8.6-D-LA, Tabla 7.3-E-LA y Tabla 7.3-EAv-LA).

Donde aparecen diferencias de perspectiva es en los aspectos estructurales del cursado. La posibilidad de elegir entre modalidades presencial, virtual o combinada concita consenso amplio entre estudiantes (93% en totales, 96% en avanzados) frente a un acuerdo un poco menor en docentes (65%) (Tabla 7.2-E-LA). Una distancia similar se

observa en la revisión de correlatividades (docentes 62%, estudiantes 86%) y en las cargas horarias adaptables para quienes trabajan o tienen personas a cargo (docentes 56%, estudiantes 92%). Estas diferencias sugieren que los cambios percibidos como de mayor impacto en las trayectorias estudiantiles no siempre son los de mayor prioridad desde la perspectiva docente.

La distribución entre contenidos teóricos y prácticos es otro punto donde las perspectivas divergen en intensidad. El 27% de los docentes considera que predomina la teoría y que no les parece adecuada, frente al 50% del total del estudiantado y al 61% del avanzado (Tabla 8.4-D-LA, Tabla 4.2-E-LA y Tabla 4.2-EAv-LA). El hecho de que el estudiantado avanzado exprese este señalamiento con mayor frecuencia que el conjunto otorga peso adicional a este dato. Cabe señalar que un tercio de los docentes indicó no tener información suficiente para responder este ítem, lo que limita la comparabilidad.

Desde la perspectiva del claustro graduado, la formación recibida fue pertinente para la trayectoria laboral personal (72% de acuerdo) pero el 47% no acuerda con que se ajuste a las demandas actuales del entorno laboral, y el 44% considera inadecuada la duración de la carrera (Tabla 2.3-G-LA). Esta combinación, pertinencia reconocida para la trayectoria personal junto con un bajo acuerdo respecto al ajuste a las demandas actuales del entorno laboral, aporta elementos relevantes para la revisión del perfil de egreso.

En materia de competencias, los tres grupos identifican las competencias digitales y la comunicación oral como las principales vacancias de la formación actual. La distancia más pronunciada entre docentes (36%) y estudiantes (77%) aparece precisamente en competencias digitales, lo que indica que la percepción de esta vacancia es considerablemente más intensa entre estudiantes que entre docentes. (Tabla 8.5-D-LA, Tabla 6.2-E-LA y Tabla 6.2-EAv-LA). Las personas graduadas, por su parte, ubican el pensamiento analítico y el pensamiento estratégico entre las competencias más necesarias en el ejercicio profesional actual, con 67% de menciones cada uno, niveles notoriamente superiores a los que les asignan los docentes como vacancia (Tabla 2.2-G-LA). La formación en herramientas para la expresión oral y el desarrollo de competencias generales muestra una mejora perceptible en estudiantes avanzados respecto al total (aporte alto: 58% vs. 38% para expresión oral; 80% vs. 66% para competencias generales), lo que sugiere que estos aspectos se desarrollan principalmente en los tramos finales de la carrera (Tabla 3.2-E-LA y Tabla 3.2-EAv-LA).