



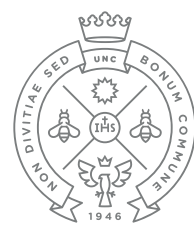
Valor Futuro

Nuevos planes
de estudio

Encuestas de diagnóstico

Resultados Licenciatura en Economía

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 ECONOMÍA

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 Economía

Este informe presenta los resultados del relevamiento diagnóstico aplicado a docentes, estudiantes y personas graduadas de la carrera de **Licenciatura en Economía** 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 ECONOMÍA

1. Pertinencia y actualización de contenidos

El cuerpo docente del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Economía valora con consenso amplio la actualización de los contenidos que dictan en relación con su disciplina, el 81,8% los sitúa en los niveles más altos de la escala (bastante o muy actualizados) (Tabla 3.1-D-LE). Sin embargo, esta valoración convive con un reconocimiento mayoritario de que el área de enseñanza debería incorporar temas disciplinares emergentes, nuevos enfoques o competencias, el 63,6% responde afirmativamente, frente a un 31,8% que no lo considera necesario (Tabla 3.2-D-LE). Se observa, entonces, una distribución heterogénea en esta segunda pregunta sobre la demanda de actualización.

La perspectiva estudiantil, abordada desde un ángulo complementario y no directamente comparable con la autovaloración docente, muestra una distribución distinta. En lo que refiere a si los contenidos de la carrera están actualizados y reflejan los avances recientes de la disciplina, el 57% del total de estudiantes expresa desacuerdo, frente a un 16% de acuerdo. En el estudiantado avanzado -quienes han transitado la mayor parte del plan de estudios- los valores son similares, 60% de desacuerdo y 17% de acuerdo, sin variación sustantiva respecto al total (Tabla 4.1-E-LE y Tabla 4.1-EAv-LE).

Sobre la incorporación de temas actuales, como sustentabilidad, emprendedurismo o innovación, la distancia entre el total del estudiantado y el avanzado resulta relevante para la interpretación. En el total, el desacuerdo alcanza el 47% y el acuerdo el 26%. En estudiantes avanzados, en cambio, el desacuerdo asciende al 62% y el acuerdo cae al 18%. Quienes tienen mayor recorrido en la carrera muestran una valoración más moderada sobre la presencia de estas temáticas en el plan. En contraste, la percepción sobre la relevancia de los contenidos para comprender la realidad económica, social y organizacional muestra acuerdo mayoritario tanto en el total (66%) como entre los avanzados (58%), aunque con una atenuación en este último grupo.

Desde la perspectiva de graduados y graduadas, consultados sobre aspectos complementarios de la formación recibida, el ajuste de la carrera a las demandas actuales del entorno laboral presenta una distribución en la que el desacuerdo es el valor más alto (48%), con un acuerdo del 26% (Tabla 2.4-G-LE). Este dato, que no es directamente comparable con la autovaloración docente por referirse a dimensiones distintas, sugiere la existencia de una diferencia entre la actualización disciplinar percibida por los docentes y la pertinencia laboral percibida por quienes ya egresaron. Coherente con esto, la demanda de incorporación de habilidades o temas nuevos requeridos en el ámbito laboral alcanza entre las personas graduadas un consenso amplio, el 89,9% responde afirmativamente (Tabla 3.1-G-LE), proporción superior a la registrada entre docentes (63,6%) ante una pregunta análoga formulada desde la perspectiva de la materia.

En conjunto, los datos de la sección señalan que la actualización disciplinar de los contenidos, valorada positivamente por los docentes, no se traduce necesariamente en una percepción equivalente de actualización y pertinencia por parte de estudiantes y graduados y graduadas. Esta diferencia de perspectivas, inherente a los distintos ángulos desde los que cada claustro evalúa la formación, constituye un insumo para orientar la revisión curricular hacia una articulación más explícita entre la actualización disciplinar y las demandas del entorno profesional y social.

2. Integración de tecnología

Los datos del ciclo profesional de la Licenciatura en Economía muestran una diferencia sostenida entre el estado actual de integración tecnológica en las materias y la demanda de incorporación que expresan los tres claustros encuestados.

En lo que respecta al estado actual, la distribución de respuestas docentes presenta una dispersión notable a lo largo de toda la escala: el 40,9% describe la integración como baja, el 22,7% como parcial y el 31,8% como alta ([Tabla 3.3-D-LE](#)). Esta distribución heterogénea indica que la situación varía significativamente entre materias del ciclo profesional, sin un patrón uniforme.

La perspectiva estudiantil sobre la carrera en su conjunto complementa este cuadro desde otro ángulo. El 63% del estudiantado expresa desacuerdo con la afirmación de que la Licenciatura en Economía incluye una cantidad adecuada de herramientas tecnológicas, software, inteligencia artificial y recursos digitales, mientras que un 16% manifiesta estar de acuerdo ([Tabla 4.1-E-LE](#) y [Tabla 4.1-EAv-LE](#)). Entre estudiantes avanzados el desacuerdo asciende al 66%, con un acuerdo de 19%. Resultados similares entre ambos subgrupos, lo que refuerza la consistencia del dato.

En cuanto a la necesidad de incorporación, las respuestas docentes muestran que el 59,1% considera la integración de tecnología e IA como necesaria o muy necesaria en su materia, mientras que el 31,8% la ubica en los niveles intermedios ([Tabla 3.4-D-LE](#)).

La perspectiva del claustro graduado, formulada desde la experiencia profesional, acentúa la relevancia del tema. Cuando se les pregunta por las competencias más necesarias en el ejercicio actual de la profesión, el 65% menciona competencias digitales y uso de herramientas tecnológicas, y el mismo porcentaje menciona programación, ambos ítems entre los más seleccionados de la lista ([Tabla 2.2-G-LE](#)). Este dato es complementario a los anteriores, no mide lo que ocurre en las materias sino lo que el mercado laboral demanda, y en ese marco refuerza la dirección de los señalamientos docentes y estudiantiles. Los cambios tecnológicos que los graduados y graduadas observan en sus entornos de trabajo refuerzan la misma lectura, automatización, inteligencia artificial y mayor uso de datos para la toma de decisiones son mencionados por el 81% ([Tabla 2.1-G-LE](#)).

La convergencia entre los tres claustros, en sus respectivos ángulos de observación, señala una misma dirección: la integración de tecnología en el ciclo profesional de la Licenciatura

en Economía tiene margen de desarrollo tanto en extensión como en profundidad, con especial atención a competencias digitales aplicadas y programación. La heterogeneidad observada entre materias abre una oportunidad para revisar qué espacios curriculares tienen condiciones para avanzar en esa dirección y cuáles requieren acompañamiento institucional para hacerlo.

3. Articulación curricular y coherencia del plan

Respecto a las superposiciones de contenidos, el 59,1% del cuerpo docente considera que existen superposiciones mínimas y necesarias con otras materias de la carrera, mientras que el 27,3% señala que no existen superposiciones y solo el 9,1% las identifica como relevantes y pasibles de revisión (Tabla 4.1-D-LE). La perspectiva estudiantil, aunque no es directamente comparable por provenir de una pregunta formulada desde el ángulo del cursado, muestra una distribución similar en términos generales, el 61,5% de los y las estudiantes percibe repeticiones mínimas y necesarias entre materias. Sin embargo, el 27,5% identifica repeticiones relevantes que deberían revisarse, proporción que asciende al 35,4% entre el estudiantado avanzado (Tabla 2.2-E-LE y Tabla 2.2-EAv-LE).

La coordinación entre docentes de distintas materias presenta un perfil que refuerza esta lectura. El 72,8% de los y las docentes no coordina de manera regular con colegas de otras asignaturas con las que su materia debería articular, el 36,4% lo hace solo en situaciones puntuales y otro 36,4% no coordina, aunque considera que sería necesario hacerlo. Solo el 9,1% declara coordinar regularmente (Tabla 4.2-D-LE). En cuanto a las articulaciones que los propios docentes consideran prioritario fortalecer, los contenidos conceptuales compartidos concentran la mayor proporción de menciones (78%), seguidos por las secuencias de aprendizaje vinculadas a correlatividades (50%) y la comunicación entre equipos docentes (50%) (Tabla 4.3-D-LE).

Uno de los resultados más destacados de la sección refiere a la distribución de materias a lo largo de la carrera. El 66% del estudiantado expresa desacuerdo con la afirmación de que las materias están bien distribuidas y no se concentran materias muy exigentes en el mismo semestre o año. Entre el estudiantado avanzado, ese desacuerdo alcanza el 85%, con solo el 5% de acuerdo (Tabla 2.1-E-LE y Tabla 2.1-EAv-LE). La diferencia de diecinueve puntos entre ambos grupos es la más pronunciada de la sección, la concentración de exigencia en determinados tramos del plan es percibida de forma ampliamente desfavorable, percepción que se acentúa con el avance en la carrera.

Sobre los saberes previos, el cuerpo docente identifica como principales faltantes la lectura comprensiva y la escritura (73% cada uno), los hábitos y estrategias de estudio (68%) y el razonamiento lógico y matemático (46%). Las competencias específicas de materias previas del ciclo profesional son señaladas por el 41% (Tabla 4.4-D-LE). Este dato se retoma en la Sección 7 en relación con el Ciclo de Nivelación y el Ciclo Básico Común.

4. Estrategias de enseñanza y evaluación

Las clases expositivas constituyen la metodología de enseñanza más extendida entre el cuerpo docente de la Licenciatura en Economía, un 82% las declara como recurso frecuente en su asignatura, seguidas por métodos activos, discusión, debates, aula invertida, con un 73%, y resolución de ejercicios guiados y trabajos prácticos con un 54% cada uno (Tabla 5.1-D-LE). El uso de tecnologías aparece en la mitad de las asignaturas (50%) y los estudios de casos en algo más de un tercio (32%). Este perfil combina, en proporciones similares, formatos transmisivos y propuestas de mayor participación estudiantil.

Sin embargo, la perspectiva del estudiantado sobre lo que efectivamente reciben sugiere una distancia respecto de lo que los docentes declaran ofrecer. Solo el 20,9% del total evalúa las aplicaciones prácticas como muy presentes en las materias cursadas, y el 41,8% las ubica como presentes solo en ocasiones (Tabla 4.3-E-LE y Tabla 4.3-EAv-LE). En cuanto al balance entre teoría y práctica, el 40% del total considera que predomina la teoría de un modo que no le parece adecuado. Esta proporción asciende al 49,4% entre el estudiantado avanzado, lo que indica que esta percepción se acentúa con el avance en la carrera. En la misma dirección, el 50,2% del estudiantado reporta que las clases que les resultan más útiles para aprender aparecen solo "a veces" o con menor frecuencia (Tabla 5.2-E-LE y Tabla 5.2-EAv-LE).

En cuanto a las preferencias de aprendizaje, los y las estudiantes valoran especialmente las clases expositivas (81%), con ejercicios guiados (64%) y con datos reales (62%) (Tabla 5.1-E-LE y Tabla 5.1-EAv-LE). Entre el estudiantado avanzado, las clases con datos reales superan levemente a las de ejercicios guiados (63% frente a 56%), lo que sugiere una demanda creciente de anclaje empírico a medida que avanza la formación.

Sobre evaluación, los exámenes parciales son el instrumento dominante tanto en la práctica docente (91%) como en la preferencia estudiantil (78% del total, 71% de avanzados) (Tabla 5.3-D-LE, Tabla 5.3-E-LE y Tabla 5.3-EAv-LE). No obstante, las preferencias estudiantiles se distribuyen con mayor amplitud, autoevaluaciones con retroalimentación y trabajos prácticos aplicados alcanzan el 42% entre el total de estudiantes, y los trabajos prácticos aplicados ascienden al 52% entre los avanzados. Estas modalidades, que implican procesos continuos y aplicados, aparecen con menor presencia en la práctica declarada por el cuerpo docente. El 72,7% de los y las docentes considera que las evaluaciones actuales reflejan adecuadamente los aprendizajes esperados, y el 27,3% restante lo hace de manera parcial (Tabla 5.4-D-LE).

Las principales dificultades que se asocian a la implementación de metodologías más activas o evaluaciones formativas son la carga laboral docente (59%), la masividad (32%) y la falta de tiempo en el cuatrimestre (32%) (Tabla 5.2-D-LE). Estos factores contextualizan la distancia entre lo que se aspira a ofrecer y lo que el estudiantado percibe recibir.

5. Vinculación con el entorno

La vinculación con el entorno es una de las dimensiones en las que los tres claustros identifican con mayor consistencia oportunidades de desarrollo en el plan de estudios de la Licenciatura en Economía. Los datos de los tres claustros apuntan de forma consistente en la misma dirección, las experiencias de articulación entre la formación académica y el ejercicio profesional tienen presencia acotada y, en su mayor parte, dependen de iniciativas individuales de cátedra antes que de dispositivos formales del plan.

Entre los y las docentes del ciclo profesional, el 36,4% incorpora actividades vinculadas con organizaciones externas o el sector productivo de manera sistemática, y un 27,3% adicional lo hace ocasionalmente (Tabla 6.1-D-LE). El 18,2% declara que le gustaría incorporarlas pero no lo ha hecho. Cuando se les consulta por la etapa más pertinente para incluir estas experiencias, la mitad señala el Ciclo Profesional y el 38,9% prefiere distribuirlas a lo largo de toda la carrera (Tabla 6.2-D-LE).

La perspectiva estudiantil presenta menores niveles de acuerdo con esta afirmación. Ante la afirmación de que la formación prepara adecuadamente para enfrentar situaciones reales del ámbito profesional, el desacuerdo alcanza al 38% del estudiantado y el acuerdo al 32%, con un 30% de posiciones neutras (Tabla 6.1-E-LE). Esta distribución se acentúa entre quienes se encuentran en etapas avanzadas de la carrera, el desacuerdo sube al 47% y el acuerdo baja al 25% (Tabla 6.1-EAv-LE).

La escasa presencia de experiencias concretas de vinculación se confirma al consultar qué instancias han cursado a través de la Facultad, el 70% del estudiantado total no tuvo ninguna experiencia de este tipo, proporción que desciende al 43% entre los y las estudiantes avanzados (Tabla 6.3-E-LE y Tabla 6.3-EAv-LE). En la submuestra avanzada, casi la mitad de quienes cursan materias del último tramo tampoco ha accedido a estas instancias, lo que indica poca participación en instancias de vinculación.

Las personas graduadas aportan una perspectiva complementaria desde el ejercicio profesional efectivo. Valoran con amplio consenso la base técnica recibida (acuerdo 83%) y la capacidad analítica desarrollada (acuerdo 88%), pero esa valoración convive con una más moderada del ajuste de la formación a las demandas actuales del entorno laboral (desacuerdo 48%, acuerdo 26%) y a la adecuación de la duración de la carrera para lograr la formación necesaria (desacuerdo 46%, acuerdo 33%) (Tabla 2.4-G-LE). Esta diferencia de perspectiva, amplio reconocimiento de la base conceptual recibida y valoración más moderada del ajuste al entorno laboral actual es un punto a analizar en una revisión curricular.

Respecto a las experiencias que los tres claustros consideran prioritarias, la coincidencia es amplia. Las personas graduadas señalan las pasantías laborales (75%), los trabajos de campo con organizaciones reales en el marco de las materias (56%) y las prácticas profesionales supervisadas (48%) como las instancias más necesarias para la formación (Tabla 3.2-G-LE). Estos mismos formatos son los que el estudiantado declara haber cursado con menor frecuencia, pasantías con un 14% de menciones y trabajos de campo

en el marco de materias con un 2%. En cuanto a las diferencias marcadas por ambos grupos en las competencias, estudiantes y graduados convergen en identificar las competencias digitales y tecnológicas, la programación y las habilidades de comunicación oral como áreas prioritarias de desarrollo, aunque desde ángulos distintos, el estudiantado señala lo que la carrera no ofrece suficientemente, mientras que los y las graduadas dan cuenta de lo que el mercado demanda {{Tabla LE-5.7 — Competencias a fortalecer según estudiantes}} (Tabla 2.2-G-LE).

6. Internacionalización

La internacionalización es la dimensión con menor presencia efectiva en la formación de la Licenciatura en Economía, según los datos de los tres claustros. Los registros disponibles indican que las experiencias de este tipo dependen casi exclusivamente de iniciativas individuales de cátedra y no forman parte de dispositivos curriculares formalizados.

Entre los y las docentes del ciclo profesional, solo el 22,7% incorpora experiencias de internacionalización en sus asignaturas, el 18,2% de manera sistemática y el 4,5% ocasionalmente, mientras que la mitad declara que le gustaría incluirlas pero no lo ha hecho (Tabla 7.1-D-LE). Este perfil es el rasgo dominante del claustro docente en esta dimensión. El 9,1% adicional señala que no las incluye y no está previsto hacerlo. Cabe recordar que la cantidad de docentes que ha respondido es baja para esta carrera (n=22), por lo que estas proporciones tienen carácter orientativo. Cuando se consulta sobre la etapa más adecuada para incorporar estas experiencias, el 56,2% señala el Ciclo Profesional y el 25% prefiere distribuir las a lo largo de toda la carrera {{Tabla LE-6.4 — Etapa más pertinente para incluir internacionalización}}.

Desde la perspectiva del estudiantado, relevada de forma indirecta a través de preguntas sobre experiencias de vinculación y competencias a fortalecer, la exposición efectiva a estas instancias es prácticamente nula. Solo el 1% del estudiantado total y el 2% de quienes cursan materias avanzadas declaran haber tenido experiencias de internacionalización a través de la Facultad (Tabla 7.2-D-LE).

En cuanto a la interculturalidad como competencia que la carrera debería fortalecer, el 24% del estudiantado total y el 16% de avanzado la mencionan, ubicándola en posiciones bajas dentro de la lista de diecisiete ítems, 13.º y 16.º respectivamente (Tabla 6.2-E-LE y Tabla 6.2-EAv-LE). La reducción en la submuestra avanzada es más pronunciada que en otros ítems de la lista, lo que sugiere que quienes tienen mayor trayectoria en la carrera perciben este aspecto como menos urgente que el estudiantado en general.

Las personas graduadas aportan una perspectiva complementaria desde el ejercicio profesional. Consideran las experiencias de internacionalización necesarias para la formación en un 44%, quinta posición de siete ítems posibles, lo que contrasta con el 1–2% de acceso efectivo que declara el estudiantado (Tabla 3.2-G-LE). Se presenta así, una diferencia entre la oferta disponible durante la formación y lo que quienes ya egresaron

identifican como necesario desde el ejercicio profesional. La interculturalidad como competencia necesaria hoy en la profesión es mencionada por el 19% de los y las graduadas, ocupando el 14.º lugar de dieciséis ítems (Tabla 2.2-G-LE), no es la brecha más urgente percibida desde el mercado, pero se mantiene presente en la lista.

En conjunto, los datos de los tres claustros dibujan un escenario en el que la internacionalización tiene baja prioridad relativa frente a otras brechas formativas, en particular las competencias digitales y la comunicación oral, pero donde la disposición docente a incorporarla es mayoritaria y la demanda de graduados y graduadas supera ampliamente la oferta actual.

7. Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común

El cuerpo docente de la Licenciatura en Economía identifica con claridad los aspectos que el Ciclo de Nivelación debería priorizar. La lectocomprensión y la comunicación académica concentran consenso amplio como prioridad alta, seguidas por las estrategias y hábitos de estudio y los contenidos de matemática, que también alcanzan consenso amplio (Tabla 8.1-D-LE). Los contenidos introductorios de la disciplina obtienen acuerdo mayoritario, aunque con una distribución más heterogénea que los ítems anteriores. Este diagnóstico se corresponde con los saberes previos que el claustro docente señala como faltantes al inicio del Ciclo Profesional, lectura comprensiva y escritura encabezan la lista con igual proporción de menciones, seguidas por hábitos de estudio y razonamiento lógico-matemático (Tabla 4.4-D-LE). La coincidencia entre lo que se considera prioritario para el CN y lo que efectivamente se percibe como ausente en el ingreso al ciclo profesional refuerza la pertinencia de esas prioridades como eje para la revisión curricular del ciclo inicial.

La perspectiva estudiantil complementa este cuadro desde la experiencia del cursado. Poco más de la mitad del estudiantado evalúa que el CN contribuyó bastante o mucho a su preparación para el primer año; entre quienes cursan materias de cuarto año en adelante esa proporción desciende a menos de la mitad, con un aumento de quienes le atribuyen solo un aporte intermedio (Tabla 3.3-E-LE y Tabla 3.3-EAv-LE). Esta diferencia entre el total y los estudiantes avanzados sugiere que la valoración retrospectiva del CN se modera conforme avanza el recorrido en la carrera.

Sobre el Ciclo Básico Común, el cuerpo docente reconoce su necesidad como instancia previa al Ciclo Profesional, 65% de acuerdo, con una distribución heterogénea respecto de su eficacia, el 37% acuerda con que desarrolla adecuadamente las bases que los y las estudiantes necesitan (Tabla 8.2-D-LE) La organización de un CBC para varias carreras presenta acuerdo mayoritario aunque no amplio, la mitad del claustro docente la considera una buena forma de estructurar los primeros contenidos universitarios, con un 22% en desacuerdo y un 28% en posición neutral. La ubicación de contenidos del CBC dentro del Ciclo Profesional no genera mayor respaldo (33% de acuerdo), y la percepción de que su duración es extensa es minoritaria entre docentes (26%).

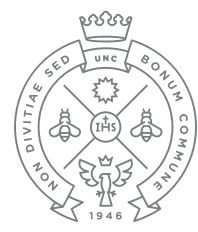
Respecto del CBC, los y las estudiantes muestran una valoración más favorable que el cuerpo docente sobre su utilidad formativa, dos tercios del total acuerda en que el CBC les resultó útil para adquirir bases para continuar la carrera, y el 62% reconoce valor en su formación general, porcentajes que bajan a 53% y 54% respectivamente entre avanzados (Tabla 3.4-E-LE y Tabla 3.4-EAv-LE). Al mismo tiempo, el 65% hubiera preferido cursar materias específicas de la carrera desde el inicio, proporción que se mantiene estable entre avanzados (66%). La demanda de un CBC más corto alcanza el 40% en el total y el 46% entre avanzados. Las dificultades de comprensión de textos reportadas por los y las estudiantes cambian de perfil entre etapas, en los tramos iniciales predominan el ritmo de cursado y la extensión de los materiales, mientras que en etapas avanzadas cobran mayor peso la bibliografía en otros idiomas y la abstracción conceptual (Tabla 3.1-E-LE y Tabla 3.1-EAv-LE).

8. Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso

Los tres claustros encuestados convergen en identificar la ampliación de la oferta de materias electivas u optativas como la dimensión de mayor prioridad para incrementar la flexibilidad del plan de estudios. El acuerdo con este cambio alcanza consenso amplio en docentes (81%), estudiantes (79%) y estudiantes avanzados (86%), configurando el punto de mayor coincidencia (Tabla 8.3-D-LE y Tabla 7.1-E-LE). En la misma dirección, la incorporación o sostenimiento de la Práctica Profesional Supervisada como alternativa al trabajo final de grado concita acuerdo mayoritario en docentes (68%) y consenso amplio en estudiantes (86%) y avanzados (91%). Esta convergencia se refuerza desde la perspectiva de los graduados, quienes señalan las pasantías laborales y los trabajos de campo con organizaciones reales como las experiencias que consideran más necesarias para la formación, a título complementario y no como respuesta equivalente a las preguntas anteriores (Tabla 2.2-G-CP).

La distribución actual de contenidos entre teoría y práctica presenta una lectura diferenciada en el claustro estudiantil según la trayectoria dentro de la carrera. Entre el total de estudiantes, el 40% considera que predomina la teoría y que eso no es adecuado; entre el estudiantado avanzado, esa proporción asciende al 49,4%, al tiempo que se reduce marcadamente la proporción de quienes no pueden evaluarlo (de 13,5% a 3,8%). Entre estudiantes avanzados se observa una valoración más definida sobre este aspecto (Tabla 4.2-E-CP y Tabla 4.2-EAv-CP). La perspectiva docente sobre el mismo punto es parcial, un tercio de los docentes indicó no tener información suficiente para pronunciarse, y entre quienes sí lo hicieron, predomina la valoración de que la distribución es apropiada (31,8%), seguida por quienes consideran que prevalece la teoría sin que ello sea adecuado (27,3%) (Tabla 8.4-D-CP).

Las distancias más pronunciadas entre claustros aparecen en los ítems vinculados a las condiciones de cursado. La posibilidad de elegir entre distintas modalidades de cursado y la adaptación de cargas horarias para quienes trabajan o tienen personas a cargo reúnen acuerdo amplio en estudiantes (88% y 80%, respectivamente) y en avanzados (85% y 82%), mientras que en docentes el acuerdo no alcanza la mayoría en ninguno de los dos



casos (48% y 38%) (Tabla 7.1-E-LE y Tabla 7.1-EAv-CP). Una distancia similar se observa respecto al reconocimiento de saberes previos y experiencia laboral, consenso amplio en estudiantes (87%) frente a apenas un 22% de acuerdo en docentes, con mayoría neutral (56%) (Tabla 8.3-D-LE). Estas diferencias de perspectiva entre docentes y estudiantes son importantes para la revisión en tanto refieren a condiciones que inciden directamente en las trayectorias de cursado.

En cuanto al perfil de egreso, los tres claustros identifican vacancias formativas, aunque con énfasis distintos. El cuerpo docente señala con mayor frecuencia escritura y redacción (68%) y comunicación oral (64%) como competencias no suficientemente presentes en la formación (Tabla 8.5-D-CP). El estudiantado prioriza las competencias digitales y la programación (68% y 58%) (Tabla 6.2-E-CP). Quienes egresaron, por su parte, ubican el pensamiento crítico, el pensamiento analítico y el dominio de idiomas entre las competencias más necesarias en el ejercicio profesional actual (72%, 71% y 70%), y solo un 26% considera que la formación recibida se ajusta a las demandas actuales del entorno laboral (Tabla 2.3-G-CP). La lectura conjunta de estas perspectivas complementarias indica que cada claustro identifica dimensiones distintas del perfil del egresado/a.

Respecto a la incorporación de títulos intermedios, la mayoría de los y las estudiantes se muestra favorable (72,5%), proporción que desciende entre los avanzados (65,8%) y es más reservada entre los y las docentes, donde el 40,9% responde afirmativamente y un 36,4% no tiene posición definida (Tabla 8.6-D-CP, Tabla 7.3-E-CP y Tabla 7.3-EAv-CP).