



Valor Futuro

Nuevos planes
de estudio

Encuestas de diagnóstico

Resultados Contador/a Público/a

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 – CONTADOR/A PÚBLICO/A

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	13
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 Contador/a Público/a

Este informe presenta los resultados del relevamiento diagnóstico aplicado a docentes, estudiantes y personas graduadas de la carrera de **Contador/a Público/a** 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 ambas 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 CONTADOR/A PÚBLICO/A

1. Pertinencia y actualización de contenidos

El cuerpo docente del ciclo profesional de Contador/a Público/a valoran positivamente el nivel de actualización de los contenidos de sus propias asignaturas: más del 80% ubica sus materias en los niveles más altos de la escala (bastante o muy actualizados), y menos del 2% señala desactualización (Tabla 3.1-D-CP). Sin embargo, esta valoración se refiere a cada asignatura de forma individual, desde la perspectiva de quien la dicta, y no a la carrera como conjunto. Cuando se incorpora la mirada estudiantil, la distribución de opiniones muestra un perfil distinto.

Desde la perspectiva del estudiantado, que evalúan la carrera como sistema y no materia por materia, el acuerdo con la actualización de los contenidos no alcanza el 30%, mientras que el desacuerdo reúne al 45% de quienes respondieron (Tabla 4.1-E-CP). Esta diferencia de perspectiva reflejaría que los contenidos de algunas asignaturas pueden estar actualizados en sus propios términos, pero que la valoración del conjunto del plan resulta menos favorable entre el estudiantado.

El ítem sobre relevancia temática, si las materias abordan temas que ayudan a comprender la realidad económica, social u organizacional, es el único de los tres que registra acuerdo mayoritario en el estudiantado (56%), y se mantiene prácticamente estable en la submuestra del estudiantado avanzados (57%). Este dato indicaría que la pertinencia disciplinar general de la carrera es reconocida, aunque coexiste con las distribuciones menos favorables señaladas en materia de actualización.

El contraste más marcado se observa en la incorporación de temas actuales, sustentabilidad, emprendedurismo, innovación, entre otros. Entre el total de estudiantes, el desacuerdo alcanza al 41% y el acuerdo al 30%; entre el estudiantado avanzado, el desacuerdo sube al 55% y el acuerdo cae al 19% (Tabla 4.1-EAv-CP). Por lo que, el estudiantado avanzado posee una percepción más distante respecto a la incorporación de los temas actuales.

La perspectiva de claustro graduado aporta una lectura complementaria sobre el eje de pertinencia profesional; el acuerdo con que la formación recibida se ajusta a las demandas actuales del entorno laboral no supera el 26%, mientras que el desacuerdo alcanza al 41% (Tabla 2.4-G-CP). Esta apreciación, formulada desde la experiencia posterior al egreso, es consistente con la distribución que registran los estudiantes en actividad.

En cuanto a la demanda de actualización, el cuerpo docente y el claustro graduado coinciden en la misma dirección, aunque con intensidades diferentes. En el cuerpo docente, el 63% considera que en su área se deberían incorporar temas emergentes, nuevos enfoques o competencias (Tabla 3.2-D-CP). Entre quienes egresaron, la demanda de incorporación es ampliamente mayoritaria: más del 90% considera que la carrera debería integrar habilidades o temas nuevos requeridos en el ámbito laboral (Tabla 3.1-G-CP). La diferencia entre ambas proporciones indicaría que la demanda se percibe con mayor intensidad desde el ejercicio profesional que desde el aula.

2. Integración de tecnología

Los datos relevados para Contador/a Público/a muestran una distancia significativa entre el nivel de integración tecnológica actual en las asignaturas del ciclo profesional y la necesidad que el propio claustro docente reconoce. Casi la mitad de las respuestas docentes (46,4%) revelan niveles más bajos de integración (no integrada o apenas integrada), mientras que solo un 25% declara una integración alta (Tabla 3.3-D-CP). Al mismo tiempo, el 64,9% del cuerpo docente considera necesaria o muy necesaria esa incorporación, y ninguno la califica como nada necesaria (Tabla 3.4-D-CP). Esta asimetría entre integración declarada y necesidad reconocida podría constituir un elemento a considerar para la revisión curricular.

La perspectiva de la comunidad estudiantil refuerza este diagnóstico desde un ángulo complementario. El 62% del estudiantado expresa desacuerdo con que la carrera incluye una cantidad adecuada de herramientas tecnológicas, software, IA o recursos digitales, frente a un 18% de acuerdo (Tabla 4.1-E-CP). La submuestra del estudiantado avanzado muestra una valoración más baja aún, con un 74% de desacuerdo y un 11% de acuerdo (Tabla 4.1-EAv-CP). El desacuerdo se profundiza con la trayectoria en la carrera, lo que sugiere que la distancia entre la oferta tecnológica percibida y las expectativas aumenta a medida que el estudiantado avanza en el plan de estudios.

Esta valoración se articula con las competencias que la comunidad estudiantil identifica como áreas a fortalecer. El 70% menciona competencias digitales y uso de herramientas tecnológicas, y el 45% señala programación, siendo ambos los ítems más frecuentes (Tabla 6.2-E-CP). La submuestra avanzada muestra un patrón similar aunque con una diferencia puntual: 76% para competencias digitales y 38% para programación (Tabla 6.2-EAv-CP), reforzado que que estas competencias son requeridas.

La comunidad graduada aporta una perspectiva desde el ejercicio profesional que converge con los datos anteriores. La automatización e inteligencia artificial (82%) y el mayor uso de datos para la toma de decisiones (68%) se encuentran entre los cambios más frecuentemente señalados en sus sectores de desempeño laboral, por encima de cualquier otro ítem de la lista (Tabla 2.1-G-CP). En consonancia, las competencias digitales y uso de herramientas tecnológicas como la competencia más mencionada como necesarias en la profesión actualmente (78%) (Tabla 2.2-G-CP). La programación, en cambio, ocupa una posición más baja (con 23%), lo que sugiere que el claustro graduado percibe la brecha digital principalmente en términos de herramientas aplicadas más que de programación en sentido estricto. Esta perspectiva es complementaria, y no directamente comparable, con la de los estudiantes, ya que mide necesidades del entorno profesional y no vacancias formativas percibidas.

En conjunto, los datos de los tres claustros apuntan en la misma dirección, la integración de tecnología en el ciclo profesional de Contador/a Público/a se encontraría en una etapa inicial en la mayoría de las asignaturas, con espacio para avanzar tanto en incorporación curricular como en desarrollo de competencias digitales aplicadas.

3. Articulación curricular y coherencia del plan

La perspectiva docente sobre la articulación interna del plan muestra un diagnóstico moderadamente favorable en lo que respecta a superposiciones de contenidos, aunque con señales que invitan a profundizar la coordinación entre cátedras. El 52,6% de la comunidad docente del ciclo profesional considera que existen superposiciones mínimas y necesarias, el 28,1% no identifica superposiciones y el 7,0% las evalúa como relevantes y pasibles de revisión (Tabla 4.1-D-CP). Esta distribución sugiere que, desde la perspectiva de quienes dictan las materias, la redundancia no constituye un problema extendido (las posibles superposiciones podrían ser revisadas).

Sin embargo, la perspectiva de la comunidad estudiantil ofrece una lectura complementaria que matiza ese diagnóstico. Ante la misma pregunta sobre repetición de temas, el 26,7% del total de estudiantes de Contador/a Público/a y el 28,4% del estudiantado avanzado la caracteriza como repetición relevante que debería revisarse (Tabla 2.2-E-CP y Tabla 2.2-EAv-CP). Lo que el cuerpo docente evalúa en su mayoría como superposición acotada y funcional es percibido por una proporción más significativa de estudiantes como algo que debería ajustarse.

En cuanto a la articulación secuencial, el estudiantado muestra acuerdo mayoritario con que los contenidos de las materias correlativas se encadenan adecuadamente, del 61% en el total de estudiantes de Contador/a Público/a y del 57% entre el estudiantado avanzado (Tabla 2.1-E-CP y Tabla 2.1-EAv-CP). El estudiantado avanzado, con mayor recorrido en el plan, confirma la misma dirección sin revertirla, lo que da consistencia al dato.

La distribución de materias a lo largo de la carrera concentra la valoración más crítica de la sección. El 55% del total de estudiantes de Contador/a Público/a y el 62% del grupo de estudiantes avanzados expresan desacuerdo con las afirmaciones: que las materias están bien distribuidas y que no se concentran varias exigentes en el mismo período (Tabla 2.1-E-CP y Tabla 2.1-EAv-CP). El mayor desacuerdo entre los avanzados refuerza la señal. La coordinación entre docentes muestra una práctica poco extendida. Solo el 10,5% del cuerpo docente de Contador/a Público/a declara coordinar regularmente con colegas de materias vinculadas; el 45,6% no lo hace pero considera que sería necesario, y un 19,3% adicional coordina sólo en situaciones puntuales (Tabla 4.2-D-CP). Esta distribución indica que la voluntad de articulación existe pero no encuentra condiciones o canales suficientes para materializarse. Las articulaciones que el claustro docente prioriza fortalecer reforzarían este diagnóstico, el 93% menciona los contenidos conceptuales compartidos, seguido por la comunicación entre equipos de docentes (44%) y las secuencias de aprendizaje por correlatividades (42%) (Tabla 4.3-D-CP).

4. Estrategias de enseñanza y evaluación

Las metodologías de enseñanza predominantes en el ciclo profesional de Contador/a Público/a combinan la clase expositiva con la resolución de ejercicios guiados y los trabajos prácticos, con menciones del 77%, 70% y 63% respectivamente entre el cuerpo docente encuestado (Tabla 5.1-D-CP). Los métodos activos (discusión, debate, aula invertida) y los estudios de casos alcanzan el 47% y el 44% de las menciones, mientras que el uso de

tecnologías y las actividades en grupo se ubican en los niveles más bajos del repertorio declarado (35% y 28%). Este perfil metodológico es coherente con lo que el estudiantado identifica como formatos que les ayudan a aprender mejor, los ejercicios guiados y las clases expositivas lideran también sus preferencias, con el 75% y el 68% de menciones respectivamente (Tabla 5.1-E-CP). La convergencia entre lo que los docentes hacen y lo que los estudiantes valoran sugiere que los formatos más extendidos responden a una demanda reconocida.

Sin embargo, los datos estudiantiles abren una lectura complementaria sobre la suficiencia de esa oferta. El 69,7% del estudiantado considera que las aplicaciones prácticas (casos, ejercicios reales, simulaciones) estuvieron poco presentes o más bien ausentes en las materias cursadas (Tabla 4.3-E-CP). Entre el estudiantado avanzado esa proporción asciende al 76,3% (Tabla 4.3-EAv-CP). La diferencia entre ambas submuestras indicaría que la percepción de escasez práctica se mantiene a lo largo de la trayectoria y no se concentra en los primeros años de cursado.

Esta percepción se refuerza al considerar con qué frecuencia aparecen en las materias los formatos que la comunidad estudiantil prioriza. El 62% de estudiantes totales indica que esas clases aparecen solo a veces, raramente o nunca (Tabla 5.2-E-CP), proporción que crece al 66% entre el estudiantado avanzado (Tabla 5.2-EAv-CP). En particular, estudiantes con mayor avance en la carrera muestran una preferencia más marcada por clases con datos reales (57%) y con uso de tecnologías (58%), por encima del total estudiantil (51% y 45% respectivamente), lo que muestra que la preferencia por formatos aplicados es más pronunciada entre quienes cursan las etapas finales de la carrera.

Los datos docentes aportan un contexto relevante para interpretar esta distribución. El 60% del cuerpo docente identifica la masividad de los cursos como principal obstáculo para implementar metodologías activas o evaluaciones formativas, seguido por la falta de tiempo en el cuatrimestre (53%) y la preparación heterogénea del estudiantado (40%) (Tabla 5.2-D-CP). Algunas de las dificultades señaladas son de orden institucional y organizacional, lo que indicaría que avanzar en este plano requeriría también decisiones de organización institucional, además de posibles ajustes pedagógicos individuales.

En materia de evaluación, los exámenes parciales constituyen el formato casi total, dado que el 96% del claustro docente los declara como modalidad habitual (Tabla 5.3-D-CP). Los trabajos prácticos aplicados y las autoevaluaciones con retroalimentación aparecen con una frecuencia considerablemente menor (32% y 21%). Desde la perspectiva estudiantil, los exámenes parciales también encabezan las preferencias (84% total, 77% avanzados), aunque con mayor apertura hacia las autoevaluaciones con retroalimentación, que alcanzan el 58% entre el total y el 56% entre los avanzados (Tabla 5.3-E-CP y Tabla 5.3-EAv-CP). La diferencia planteada por los docentes en cuanto a la frecuencia de uso y por los estudiantes sobre sus preferencias, en particular respecto de modalidades formativas, constituye información útil para orientar la revisión de las prácticas evaluativas. El 63,2% del cuerpo docente considera que las evaluaciones actuales reflejan adecuadamente los aprendizajes esperados, mientras que el 33,3% lo hace solo parcialmente (Tabla 5.4-D-CP), lo que indicaría que existe un margen de revisión reconocido desde la propia perspectiva docente.

5. Vinculación con el entorno

La vinculación entre la formación académica y el ejercicio profesional constituye uno de los ejes con mayor frecuencia en las respuestas de los tres claustros encuestados en el plan de estudios de Contador/a Público/a.

En el cuerpo docente del ciclo profesional, el 40,4% declara incluir actividades de vinculación con organizaciones externas o el sector productivo de manera sistemática, y un 21,1% adicional lo hace ocasionalmente. Sin embargo, el 26,3% señala que no las incluye aunque desearía incorporarlas, y el restante 12,3% no las contempla o considera que no corresponden a su asignatura (Tabla 6.1-D-CP). Respecto a la etapa más pertinente para incluir estas experiencias, el 46% las ubica en el ciclo profesional y el 38% considera que deberían distribuirse a lo largo de toda la carrera, lo que sugiere una valoración extendida de la vinculación como componente formativo estructural y no solo terminal (Tabla 6.2-D-CP).

Desde la perspectiva estudiantil, la distribución de opiniones sobre si la formación recibida prepara adecuadamente para enfrentar situaciones reales del ámbito profesional muestra un desacuerdo mayoritario: el 41% del estudiantado expresa desacuerdo y el 27% expresa acuerdo (Tabla 6.1-E-CP). Esta valoración se acentúa entre quienes cursan materias de cuarto año en adelante, donde el desacuerdo asciende al 51% y el acuerdo se reduce al 24% (Tabla 6.1-EAv-CP).

Esta percepción se complementa con la experiencia efectiva de vinculación reportada por la comunidad estudiantil, con un 74% del total que declara no haber tenido ninguna experiencia de vinculación con el entorno a través de la Facultad. Entre el estudiantado avanzado ese porcentaje desciende al 57%, con mayor presencia de pasantías laborales (25%) y proyectos de extensión (13%), lo que indica que las experiencias disponibles se concentran en los últimos años de la carrera (Tabla 6.3-E-CP y Tabla 6.3-EAv-CP). Esta distribución se complementa con la preferencia docente por incorporar la vinculación desde el ciclo profesional.

El claustro de graduados, desde una perspectiva retrospectiva, valoran positivamente la base técnica recibida (75% de acuerdo) y las habilidades analíticas desarrolladas durante la carrera (68% de acuerdo). La valoración positiva de la pertinencia general de la formación para la trayectoria laboral es mayoritaria (66%), y la apreciación sobre la suficiencia de la formación para la inserción en el primer empleo alcanza el 63% de acuerdo (Tabla 2.4-G-CP). Estos datos, que reflejan una mirada construida desde el ejercicio profesional, son complementarios a la perspectiva estudiantil.

En cuanto a las competencias que la formación debería fortalecer, la comunidad estudiantil y el claustro graduado señalan con consistencia las mismas áreas prioritarias. Las competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas encabezan la lista tanto en el estudiantado total de la carrera (70%) como entre avanzado (76%) y la comunidad graduada (78%), seguidas por comunicación oral y capacidades de pensamiento analítico y crítico (Tabla 6.2-E-CP, Tabla 6.2-EAv-CP y Tabla 2.2-G-CP). Respecto a las modalidades de vinculación consideradas necesarias, quienes egresaron priorizan las prácticas

profesionales supervisadas (72%), las pasantías laborales (69%) y los trabajos de campo con organizaciones reales (60%) como las experiencias de mayor valor formativo (Tabla 3.2-G-CP).

6. Internacionalización

La incorporación de experiencias de internacionalización en el ciclo profesional del Contador/a Público/a presenta un desarrollo todavía acotado. El 19,3% del cuerpo docente encuestado declara incluir este tipo de experiencias en su asignatura, el 14,0% ocasionalmente y el 5,3% de manera sistemática, mientras que el 42,1% manifiesta interés en incorporarlas aunque aún no lo hace (Tabla 7.1-D-CP). Este último dato indica que la limitación no responde a falta de disposición sino a condicionantes de otro orden: el 21,1% señala que la incorporación no está prevista y el 17,5% considera que no corresponde al enfoque de su asignatura, lo que sugiere que la incorporación depende en parte de condiciones curriculares e institucionales, y que la presencia de la internacionalización varía según el área disciplinar de la asignatura.

Entre quienes incluyen experiencias o quisieran hacerlo, prefieren incorporarlas en el ciclo profesional, con un 51,4% que la ubica allí, y un 22,9% adicional que las considera apropiadas en las materias avanzadas. Por otro lado, el 14,3% considera pertinente extenderla a lo largo de toda la carrera (Tabla 7.2-D-CP). Esta concentración en los años finales de la formación es coherente con la lógica de un plan de estudios con mayor énfasis teórico en los ciclos iniciales, aunque abre la pregunta sobre en qué medida esa concentración en los tramos finales responde a una decisión pedagógica o a la disponibilidad de dispositivos institucionales que permitan incorporar la internacionalización en estos últimos años.

La perspectiva de los estudiantes, recogida de manera indirecta, a partir de ítems de preguntas sobre competencias y experiencias de vinculación, refuerza la lectura de vacancia. Ninguna persona del estudiantado de Contador/a Público/a reporta haber tenido experiencias de internacionalización a través de la Facultad (Tabla 6.3-E-CP). En cuanto a competencias, el 16% del total de estudiantes identifica la interculturalidad e internacionalización como un área que la carrera debería fortalecer (Tabla 6.2-E-CP). Este porcentaje se mantiene estable en la submuestra del estudiantado avanzado, con un 14% (Tabla 6.2-EAv-CP).

La perspectiva del claustro graduado, también recogida de manera indirecta, añade una dimensión proyectiva al diagnóstico. El 41% señala las experiencias de internacionalización entre las que consideran necesarias para la formación (Tabla 3.2-G-CP). Adicionalmente, el 15% incluye la interculturalidad entre las competencias que hoy son más necesarias en el ejercicio profesional (Tabla 2.2-G-CP). Estas dos dimensiones, experiencias formativas y competencias profesionales, son perspectivas complementarias que en conjunto señalarían que la relevancia de la internacionalización se vuelve más visible desde la inserción laboral.

Los tres claustros convergen, entonces, en una misma dirección, interés docente sin dispositivos que lo sostengan, ausencia de experiencias estudiantiles efectivas y demanda graduada de mayor presencia internacional en la formación.

7. Ciclo de Nivelación y Ciclo Básico Común

El Ciclo de Nivelación (CN) y el Ciclo Básico Común (CBC) constituyen el tramo inicial de la trayectoria formativa y condicionan en buena medida la preparación con la que la comunidad estudiantil ingresa al ciclo profesional. Los datos relevados permiten caracterizar la valoración que docentes y estudiantes de Contador/a Público/a hacen de ambos ciclos, identificar los saberes cuyo desarrollo resulta prioritario y señalar aspectos de la estructura actual que concentran opiniones heterogéneas.

El cuerpo docente del ciclo profesional muestra consenso amplio en torno a dos aspectos que consideran prioritarios para el CN, la lectocomprensión, escritura y comunicación académica (94% de prioridad alta), y las estrategias y hábitos de estudio (86%) (Tabla 8.1-D-CP). Estos mismos saberes aparecen como los más frecuentemente ausentes al momento de cursar las materias del ciclo profesional, lectura comprensiva (68% de menciones), hábitos de estudio (49%) y escritura (35%) encabezan la lista de carencias identificadas por docentes (Tabla 4.4-D-CP). La convergencia entre lo que se considera prioritario para el CN y lo que se detecta como faltante en el ciclo profesional señalaría una oportunidad de articulación entre ambos ciclos que puede orientar decisiones en la revisión.

Los contenidos de matemática orientados a la carrera alcanzan una prioridad alta entre el 65% del cuerpo docente, con razonamiento lógico-matemático como tercer saber previo faltante (46% de menciones). Los contenidos introductorios de la disciplina reciben la prioridad más baja de los cuatro aspectos evaluados, con acuerdo en torno al 53%. Este dato es consistente con el perfil del estudiantado, con un 76% que ya había decidido su carrera antes de ingresar a la Facultad y un 2,4% que tomó esa decisión durante el CN (Tabla 3.5-E-CP).

Desde la perspectiva de la comunidad estudiantil, el 51% valora (bastante o mucho) al CN como una etapa para prepararse para el primer año de la carrera, mientras que el 23% le asigna un aporte bajo (Tabla 3.3-E-CP). La distribución es similar entre el total de estudiantes y los avanzados, lo que indica estabilidad en la percepción independientemente del momento de la trayectoria.

La necesidad del CBC como instancia previa al ciclo profesional cuenta con acuerdo mayoritario en el cuerpo docente (76%), y la organización de un CBC para varias carreras es aceptada por el 58% (Tabla 8.2-D-CP). El acuerdo sobre la pertinencia del CBC como ciclo convive con una valoración más heterogénea sobre su efectividad formativa, con un 39% de acuerdo y un 26% de desacuerdo. Esta distribución es relevante para la revisión y constituye un insumo directo para el análisis de los contenidos y la articulación entre ciclos.

El estudiantado valora positivamente el CBC en términos concretos, el 69% acuerda en que les resultó útil para adquirir las bases necesarias para continuar la carrera, y el 62% reconoce valor formativo en sus materias (Tabla 3.4-E-CP). Al mismo tiempo, el 60% hubiera preferido cursar materias específicas desde el inicio. Las valoraciones del estudiantado avanzado son prácticamente idénticas a las del total, con diferencias inferiores a cinco puntos porcentuales en todos los ítems (Tabla 3.4-EAv-CP).

Adicionalmente, en cuanto a las dificultades de comprensión lectora, los obstáculos predominantes señalados por el estudiantado son la extensión de los textos (59%) y el ritmo de cursado (54%), mientras que la falta de estrategias de lectura académica es mencionada por el 13% (Tabla 3.1-E-CP). En el estudiantado avanzado el ritmo de cursado pasa al primer lugar (62%), lo que sugiere que esta presión se acentúa a medida que avanza la trayectoria (Tabla 3.1-EAv-CP).

8. Flexibilidad del plan de estudios y perfil de egreso

La demanda de mayor flexibilidad en el plan de estudios de Contador/a Público/a es amplia y consistente entre docentes y estudiantes. Los dos ítems con mayor acuerdo docente son la incorporación o sostenimiento de la Práctica Profesional Supervisada como alternativa al trabajo final de grado (90%) y la inclusión de más prácticas, extensión o proyectos aplicados en el cursado regular (89%), ambos con consenso amplio (Tabla 8.3-D-CP). En el estudiantado, los mismos ítems alcanzan proporciones equivalentes o superiores, y se suman con consenso amplio la flexibilización de modalidades de cursado (94% en el total, 95% en avanzados) y la revisión de correlatividades (82% en ambos grupos) (Tabla 7.1-E-CP y Tabla 7.1-EAv-CP). El único ítem donde docentes y estudiantes muestran una diferencia marcada es el de cargas horarias adaptables para quienes trabajan o tienen personas a cargo, acuerdo mayoritario aunque no amplio entre docentes (51%), frente a consenso amplio entre estudiantes en general (90%), así como el grupo avanzado (92%).

La distribución de contenidos entre teoría y práctica presenta patrones distintos según el claustro. En el cuerpo docente, el 38% considera que predomina la teoría y que eso no es adecuado, frente a un 29% que evalúa la distribución como apropiada (Tabla 8.4-D-CP). En el estudiantado esa proporción asciende al 52% del total y al 61% entre el estudiantado avanzado, grupo en el que además desciende la proporción que evalúa la distribución como apropiada (Tabla 4.2-E-CP y Tabla 4.2-EAv-CP). El incremento sostenido con el avance en la carrera refuerza que a mayor recorrido en el plan, mayor percepción del desbalance.

La carga horaria en relación con la situación personal es el indicador con menor acuerdo en la comunidad estudiantil más avanzada, el 40% la considera razonable, el 44% en desacuerdo, el único ítem de toda la sección donde el desacuerdo supera al acuerdo en esa submuestra (Tabla 2.1-EAv-CP).

La incorporación de títulos intermedios recibe respaldo amplio tanto en docentes (78%) como en estudiantes totales (86%) y avanzados (83%) (Tabla 8.6-D-CP, Tabla 7.3-E-CP y Tabla 7.3-EAv-CP).

Respecto al perfil de egreso y las brechas de competencias, la lista de ítems a fortalecer presenta un núcleo de coincidencia entre los tres claustros, comunicación oral y pensamiento crítico aparecen entre las primeras posiciones en los claustros docente, estudiantil y graduado. Sin embargo, la mayor diferencia entre claustros corresponde a la dimensión tecnológica, competencias digitales lidera las menciones de estudiantes (70% en el total, 76% en avanzados) y de quienes egresaron (78%), pero en el cuerpo docente ocupa la cuarta posición (49%) (Tabla 8.5-D-CP, Tabla 6.2-E-CP, Tabla 6.2-EAv-CP y Tabla 2.2-G-CP). Esta diferencia de perspectiva sería un elemento a tener en cuenta.

Desde la perspectiva del claustro graduado, el 28% considera que la carrera les permitió desarrollar habilidades de comunicación y el 81% señala que debió realizar formación complementaria para desenvolverse profesionalmente (Tabla 2.3-G-CP). Este factor podría ser importante en cuanto se centraría en las habilidades necesarias para el desarrollo profesional.