



COLECCIÓN
LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA

Formación e inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política de la Udelar: Legados históricos y desafíos

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial de enseñanza



Nicolás Bentancur y María Ester Mancebo

Formación e inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política de la Udelar: Legados históricos y desafíos

COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

Nicolás Bentancur y María Ester Mancebo

Facultad de Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Bentancur, Nicolás; Mancebo, María Ester. Formación e inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política de la Udelar: Legados históricos y desafíos, Comisión Sectorial de Enseñanza, 2018 (La Universidad se investiga, nº5) 204p.

ISBN 978-9974-0-1549-4

Rector de la Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian

Pro-Rector

Dr. Fernando Peláez

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Alejandro Amaya

Alternos

Pablo Kelbauskas

Virginia Villalba

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Virginia Orlando

Alternos

Marcela Vigna

ÁREA SALUD

María Josefina Verde

Alternos

Julio Siciliano

ORDEN DOCENTE

Titular

José Passarini

Alternos

Marcelo Boado

ORDEN EGRESADOS

Titular

Ricardo Cháves

Alternos

Fabrizio Mendez

Federico Barreto

ORDEN ESTUDIANTIL

Titular

Nicolás Sollazo

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanessa Sanguinetti

Carolina Cabrera

EQUIPO EDITOR

Coordinación

Beatriz Diconca

Corrección de estilo

María Lila Ltaif

Diseño y diagramación

Gabriela Pérez Caviglia

Foto de portada

<http://www.freeimages.com/>

Tabla de contenidos

I. Introducción	7
II. Objetivos y estrategia de investigación	11
III. Las competencias en la educación superior	15
1. ¿Qué son las competencias?	15
2. Competencias y conocimientos	19
3. Categorizaciones de las competencias	22
4. Competencias en educación superior: ¿por qué y para qué?	26
5. Las competencias deseables para los licenciados en Ciencia Política y carreras afines	29
5.1. Alcances del relevamiento	29
5.2. Europa	29
5.3. España	34
5.4. Reino Unido	36
5.5. Estados Unidos	38
5.6. América Latina	41
5.7. Brasil	44
5.8. México	46
5.9. Argentina	48
5.10. Chile	49
6. Criterios adoptados en este estudio	52
IV. ¿Cómo se enseña ciencia política en Iberoamérica? Análisis a través de los planes de estudio	55
1. Alcances de la mirada comparativa	55
2. Una visión integrada de la enseñanza de la ciencia política	57
3. La oferta de licenciaturas y grados de ciencia política en Iberoamérica	60
4. Competencias y perfiles en la formación de grado en ciencia política en Iberoamérica	64

5.	Análisis comparativo de planes de estudio seleccionados	70
6.	Algunas conclusiones sobre la oferta de grado en ciencia política en Iberoamérica	75
V.	La Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar: objetivos, estructura, contenidos y competencias	79
1.	Antecedentes	79
2.	El Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Ciencia Política	82
3.	El perfil del egresado de la Licenciatura en Ciencia Política	84
4.	Estructura del Plan de Estudios 2009	86
5.	Las competencias profesionales en el Plan de Estudios 2009	90
6.	Caracterización de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar en el contexto de Iberoamérica	94
VI.	Formación y desempeño profesional:	99
	La perspectiva de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar	99
1.	Características principales de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política	100
2.	Condiciones de la inserción laboral de los licenciados en Ciencia Política de la Udelar	105
3.	Formación y desempeño profesional	112
4.	Principales resultantes de la encuesta aplicada a los licenciados en Ciencia Política de la Udelar	116
VII.	La voz de los empleadores	119
1.	¿Por qué y cómo considerar la voz de los empleadores?	119
2.	Las opiniones de los empleadores de los politólogos en Uruguay	122
3.	Los empleadores ante las competencias y los conocimientos de los politólogos	134

VIII. A modo de conclusión	137
1. Fundamentos de este estudio	137
2. Principales hallazgos de la investigación	139
2.1. El Plan de Estudios 2009 en clave comparada	139
2.2. La inserción profesional de los egresados de la licenciatura de la Udelar	142
2.3. Coincidencias y divergencias entre egresados y empleadores	143
3. Algunas líneas de reflexión a futuro	145
IX. Referencias	149
Anexo 1. Pauta de encuesta a licenciados en Ciencia Política de la Udelar	157
Anexo 2. Pauta de entrevista a empleadores de politólogos	167
Anexo 3. Cuadros de la encuesta a licenciados en Ciencia Política de la Udelar	172

I. Introducción

Este libro da cuenta de los resultados del proyecto de investigación «La inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política: insumos para la revisión de la calidad de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales», que fue ejecutado en dicho servicio de la Universidad de la República (Udelar) en el período febrero 2014-marzo 2016. El proyecto fue codirigido por Nicolás Bentancur y María Ester Mancebo, y contó con la participación de Cecilia Rocha, Emiliano Clavijo y Belén Villegas. Su financiamiento fue concedido en la convocatoria del año 2013 del Programa de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU), perteneciente a las comisiones Sectorial de Enseñanza (CSE) y de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar.

La Udelar dicta la Licenciatura en Ciencia Política de manera ininterrumpida desde el año 1988. La licenciatura a cargo del Instituto (Departamento) de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales ya ha tenido tres planes de estudios, está dotada de un plantel docente importante en términos cuantitativos y cualitativos, concentra en el país a la gran mayoría de los estudiantes de la temática y alimenta un amplio arco de posgrados disciplinarios (diplomas, maestrías y doctorado). Uruguay contaba a la fecha de realizarse este estudio con aproximadamente 300 politólogos,¹ la gran mayoría de ellos formados en dicha

1 Completaron los censos de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política (AUCIP) 216 politólogos en el 2015, 290 en el 2013 y 277 en el 2009 (véase AUCIP 2015, 2013 y 2009). Por su parte, Garcé y Rocha (2015) consignan 296 licenciados en Ciencia Política (considerando el total de egresos de las dos carreras que han funcionado desde la década del 90 hasta el presente, la licenciatura de la Udelar y la de la Universidad Católica del Uruguay).

licenciatura. De ahí la relevancia de analizar la pertinencia de la formación que imparte la institución y las condiciones de la incorporación al mundo laboral que logran los egresados de Ciencia Política.

La aparición en los últimos tiempos de un número significativo de estudios sobre el mismo tema evidencia que esta es una preocupación compartida por expertos de distintos países de la región. Entre ellos: Barrientos del Monte, 2013; Bulcourf y Cardozo, 2012; Cuellar, 2007; Duque Daza, 2014; Fortou *et al.*, 2013; Jerez y Luque, 2016; Ramón, 2012, y Viacava, 2012.

En cuanto al caso uruguayo, también se cuenta con algunos estudios que trabajan sobre el desarrollo de la ciencia política en el país y abordan la enseñanza de la disciplina como una de sus dimensiones. Buquet (2012) considera la evolución del anclaje institucional de la enseñanza, los sucesivos planes de estudio y sus contenidos, y la evolución de los ingresos y egresos de la licenciatura. Posteriormente, Garcé y Rocha (2015) delinearón, en base a datos secundarios², los rasgos de la oferta de grado y posgrado de la Udelar y también de las universidades privadas. Por nuestra parte, hemos analizado las condiciones de inclusión de los estudios sobre Estado y políticas públicas en la Licenciatura en Ciencia Política (Bentancur y Mancebo, 2013), y en un artículo posterior de carácter comparativo estudiamos la formación de grado en varios países de Iberoamérica, entre ellos Uruguay (Bentancur y Mancebo, 2017).

El presente texto ha sido estructurado en ocho capítulos, el primero de los cuales está constituido por esta introducción. A continuación, el segundo capítulo plantea los objetivos del estudio y la estrategia de investigación seguida, al tiempo que el tercero sistematiza la literatura sobre competencias en general y específicamente sobre las competencias en la educación superior. El cuarto capítulo aborda la enseñanza de la ciencia política en Iberoamérica mediante el análisis comparativo de los planes de estudio a nivel de grado. El quinto capítulo presenta los rasgos principales de la Licenciatura en Ciencia Política en la Udelar, considerando su desarrollo histórico, sus objetivos, el perfil del egresado, los contenidos y las competencias que los estudiantes deben formar. Los

2 Registros administrativos y documentos oficiales.

capítulos sexto y séptimo se concentran, respectivamente, en las miradas de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar y de sus empleadores, en el entendido de que la consideración de tales perspectivas aporta una gran riqueza al análisis de cualquier plan de estudios. Finalmente, en el capítulo octavo se despliegan las principales conclusiones de la investigación y se dejan abiertos algunos interrogantes a futuro.

II. Objetivos y estrategia de investigación

Los objetivos generales del estudio fueron dos:

1. Determinar el grado y las variables de ajuste/desajuste entre las competencias genéricas y específicas con las que egresan los licenciados en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, por un lado; y las competencias requeridas para posibilitar su inserción laboral y un adecuado desempeño en el mercado laboral, en términos de su desarrollo profesional y de la satisfacción de las necesidades sociales vinculadas a la disciplina en nuestro país, por otro.
2. Esbozar las transformaciones principales que deberían procesarse en el plan de estudios y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, de manera de favorecer una adecuación mayor entre la formación de grado y el desempeño profesional.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron seis:

1. ¿En qué medida el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar provee a sus egresados las competencias genéricas y específicas requeridas para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral y para satisfacer las necesidades sociales vinculadas a la disciplina en nuestro país?
2. ¿Qué elementos de dicho plan deberían modificarse para favorecer una adecuación mayor entre la formación de grado y el desempeño profesional?

3. ¿Qué lecciones pueden aprenderse de las experiencias extranjeras más significativas en cuanto a la formación en competencias de los graduados en ciencia política?
4. ¿Cuáles son las características de la inserción laboral actual de los egresados de la carrera?
5. ¿Qué opinan los egresados y sus empleadores actuales o potenciales sobre las competencias adquiridas por los politólogos, y sobre aquellas otras de las que carecen y a su juicio deberían poseer?
6. ¿Cómo podría evolucionar en el futuro el mercado laboral de los egresados de la licenciatura, y qué impacto tendría en las competencias necesarias para el ejercicio profesional?

En consonancia con los objetivos y las preguntas de investigación antes definidos, se desarrolló una estrategia de investigación mixta en la cual se combinaron técnicas cualitativas con técnicas cuantitativas:

1. Relevamiento bibliográfico y sistematización de las competencias en educación en general y educación superior en particular, con particular atención a las competencias genéricas y específicas deseables para los licenciados en Ciencia Política y carreras afines.
2. Relevamiento de los planes de estudio de las carreras de grado en ciencia política de la región iberoamericana, abarcando a todos los países sudamericanos, México y España. El relevamiento fue realizado a través de las páginas web de las universidades y complementado, en algunos casos, con contactos vía mail a autoridades de instituciones académicas de universidades integradas en el estudio. Se procedió en tres fases: en la primera de ellas se confeccionó un listado de todas las carreras de ciencia política en los referidos países; a partir de este listado de 154 planes de estudio se confeccionó una ficha en la que se consignaron los principales datos identificatorios de cada programa; en el tercer momento se trabajó con una muestra finalística de 28 programas para los cuales se registró un set adicional de características.

3. Registro y sistematización de toda la documentación correspondiente a los sucesivos planes de estudio de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar, con especial concentración en el Plan 2009 vigente.
4. Realización de una encuesta aplicada a través de la aplicación Survey Monkey a los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar, consultándolos sobre su trayectoria laboral, su modalidad de ingreso al ejercicio profesional, las tareas que desempeñaron, su valoración de las competencias adquiridas en la carrera en relación con las demandas de su práctica profesional, y la identificación de sus principales carencias, entre otros aspectos. La encuesta fue respondida por 200 politólogos en un universo de egresados de 284.
5. Realización de entrevistas semiestructuradas a informantes calificados nacionales (académicos, jerarcas de dependencias públicas, partidos políticos, organizaciones gremiales y no gubernamentales, empresas de consultoría en opinión pública, etc.) para recoger su percepción acerca del aporte que realizan hoy los politólogos en sus organizaciones, las fortalezas y debilidades de su formación en relación con la actividad que deben desarrollar, y la proyección a mediano plazo (10 años) de cometidos y tareas que requerir de un cientista político en su ámbito. En total se hicieron 18 entrevistas.
6. Análisis de datos secundarios provenientes de los censos de politólogos llevados adelante por la Asociación Uruguaya de Ciencia Política (AUCIP) en los años 2007, 2009, 2013 y 2015.

El análisis de la información cuantitativa y cualitativa recogida permitió:

1. Caracterizar, en clave comparada, la oferta de estudios de grado en ciencia política en la región iberoamericana a través de aspectos estructurales de los planes de estudio y particularmente de los perfiles de los egresados de ciencia política, sus competencias y sus cometidos profesionales.

2. Categorizar el plan de estudios actual de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar (Plan 2009), considerando su desarrollo histórico y sus especificidades a la luz de la evidencia comparada sobre la región iberoamericana.
3. Determinar la situación laboral actual de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar (tipo de ocupación, tareas desempeñadas, remuneración, etc.).
4. Delinear escenarios posibles para la ampliación de las faenas profesionales de los licenciados en Ciencia Política en Uruguay.
5. Generar insumos para una eventual reforma del plan de estudios vigente, de modo de favorecer la consecución de los objetivos antes referidos.

III. Las competencias en la educación superior

La formación de los profesionales no será buena formulando no sé cuántas competencias como algo pegado y yuxtapuesto.

Pero tampoco lo será si, tal como los contenidos son seleccionados, organizados y trabajados, lo más que pueden desarrollar en los estudiantes es la capacidad de memorización sin comprensión, la erudición fragmentaria, la acumulación de datos y términos sin orden ni estructura.

En la enseñanza universitaria también hay que atender al principio ilustrado de formar cabezas bien amuebladas en lugar de llenarlas de contenidos sin sentido.

Bien entendidas y trabajadas, las competencias y los contenidos yendo de la mano, pueden ser una vía de posibilidad en esa dirección.

ESCUADERO (2008: 12)

1. ¿Qué son las competencias?

En la medida en que nuestro trabajo tiene entre sus objetivos especificar las competencias genéricas y específicas que se requieren a los licenciados en Ciencia Política, es menester precisar ese concepto.

El concepto de competencias encuentra su origen en las reflexiones sobre la formación profesional en las últimas dos décadas del siglo xx en los países industrializados, a partir de la necesidad de relacionar el sistema educativo con el productivo (Cejas, 2003). Es una idea que vino del mundo del trabajo, cuando distintos estudiosos comenzaron a analizar cuáles eran los criterios científicos que explicaban la eficiencia

de las personas en su desempeño laboral (González Maura y González Tirados, 2008).

Posteriormente el concepto de competencias se trasladó al debate educativo, generando en este fuertes controversias (Aguerrondo, 2008) que llevaron a una complejización de la comprensión del término y a la aparición de visiones alternativas a la tradicional centrada en el mercado laboral y su funcionalización.

En efecto, hoy es posible identificar diversos enfoques en el abordaje de las competencias según las distintas fuentes, perspectivas y epistemologías que han desarrollado el concepto y su aplicación al campo de la educación y al de las organizaciones. Tobón (2007) identifica cuatro de estas perspectivas:

- conductual: competencias como comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones;
- funcionalista: las define como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas;
- constructivista: asume que son habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales en el marco organizacional;
- compleja: competencias entendidas como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y un equilibrio con el medioambiente.

Más allá de las diferencias según las corrientes, el concepto de competencia remite, como señala Inés Aguerrondo (2008), a la idea de «aprendizaje significativo», es decir, a la capacidad (expresada mediante los conocimientos, habilidades y las actitudes) que se requiere para ejecutar una tarea de manera «inteligente», en un entorno real.

En un sentido similar, el ya citado Tobón (2007) plantea que el concepto de competencia puede ser entendido como «procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con respon-

sabilidad», y por lo tanto, es una noción que incluye en general los siguientes elementos:

- referencia a procesos, considerados como aquellas acciones con un inicio y un fin identificables, que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, por lo que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño;
- complejidad, debida al carácter multidimensional y evolutivo de situaciones problema «inciertas», dada la dinámica del avance en lo disciplinar, lo tecnológico y de problemas sociales del grupo de referencia.
- desempeño, esto es, el ejercicio de las habilidades en la situación problema susceptibles a la observación y cualificación.
- idoneidad, esto es, la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso.
- contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cultural, el cual denota el sentido funcional de significación.
- responsabilidad, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético.

Por su parte, Posada señala que una definición general de competencias puede ser la de un «saber hacer en un contexto». Pero este «saber hacer» no puede ser comprendido únicamente en su dimensión instrumental, sino como aquel desempeño integrado por conocimientos (teóricos, prácticos o ambos), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento:

el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. En este sentido, hablar del desarrollo de la competencia necesariamente implica que el individuo establezca rela-

ciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones problemas de manera inteligente y crítica. (Posada, 2004: 1)

La multidimensionalidad del concepto se expresa bien en el planteo de Beneitone (2008: 3), según el cual las competencias representan una combinación de atributos con respecto al «conocer y comprender» (conocimiento teórico de un campo académico); el «saber cómo actuar» (la aplicación práctica y operativa a partir del conocimiento), y al «saber cómo ser» (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto).

En un sentido similar, las competencias profesionales se han definido como:

la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales. (Rodríguez González *et al.*, 2007, citados en González Maura y González Tirados, 2008: 189)

Para Le Boterf (2001), las competencias profesionales incluyen aquellas de índole técnica, referidas al «saber y el saber hacer» en una profesión específica, y las de índole social, relacionadas con el «saber ser» profesional. El mismo autor señala que una persona es competente cuando sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.).

Una definición similar es la que ofrecen Zabala y Arnau (2007: 40, citados en Irigoyen *et al.*, 2011: 249), para quienes las competencias implican la ejecución de acciones eficaces ante situaciones y problemas de

distinta índole, los cuales demandan la utilización de los recursos de que se dispone: «la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales».

Por su parte, Coll y Martín (2006) hacen hincapié en cuatro componentes esenciales del concepto de competencia:

- la movilización de los conocimientos, esto es la capacidad de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el estudiante tiene;
- la integración de los distintos tipos de conocimientos;
- la contextualización de los aprendizajes, la capacidad de transferir lo aprendido en una situación concreta a otras;
- las capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo, lo cual es fundamental para aprender a lo largo de la vida.

Por todo lo anterior, tal como sostiene Wattiez (en Rué, 2002), una «pedagogía de las competencias» obliga a estructurar:

- conocimientos que adquirir,
- capacidades cognitivas que aprender,
- habilidades (aptitudes personales en el actuar),
- actitudes.

2. Competencias y conocimientos

En las últimas décadas la enseñanza está atravesando un período de transformaciones que opera en diversos sentidos. Uno de sus principales desafíos es que el modelo de aprendizaje basado en la concepción del conocimiento y de los contenidos como sus principales objetivos está siendo cuestionado. Los conocimientos en el mundo actual cambian constante y rápidamente, y han cambiado también el acceso que tenemos a ellos y la manera como fluyen. Como consecuencia de esta «provisionalidad de los saberes», los procesos de adquisición, clasificación, disponibilidad, uso y generación del conocimiento demandan nuevos

lenguajes y requieren de un cambio de concepción (Irigoyen *et al.*, 2011: 244).

Quienes defienden el enfoque de las competencias en la educación señalan que hasta el momento la enseñanza escolar se ha centrado en el contenido de las asignaturas, soslayando el desarrollo de habilidades como desempeños efectivos y pertinentes; hoy se vuelve imprescindible pensar en la funcionalidad y puesta en práctica de dichos conocimientos. Zabala y Arnau (2007: 45) comentan al respecto:

La escuela heredada es una escuela basada en el saber, en un conocimiento académico desligado, la mayoría de las veces, de su función. Se aprenden fórmulas, tablas, principios, conceptos, algoritmos, en los que se valora fundamentalmente la capacidad de reproducir y no tanto para aplicarlos. Sabemos la ley de Ohm, pero somos incapaces de interpretar un simple circuito eléctrico de una linterna. Sabemos el principio de Arquímedes, pero nos cuesta relacionarlo con lo que sucede cuando nos sumergimos en una piscina. Sabemos qué es un sintagma nominal, pero no sabemos utilizarlo para mejorar una frase escrita. Sabemos resolver una ecuación de segundo grado sin saber qué es lo que representa. En fin, sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo para resolver situaciones en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso.

El enfoque de las competencias, en este sentido, viene a modificar los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar. El aspecto central, desde este punto de vista, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas (Rué, 2002).

De este modo, el concepto de competencias no «olvida» el conocimiento, sino que lo incorpora, en la medida en que refiere a la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos:

El concepto de educación general, que está muy relacionado al de «formación integral, está lejos de ser una propuesta etérea que apunta a entidades abstractas. Se trata de un proyecto formativo que se propone una sólida y firme formación en determinadas capacidades que hacen al «carácter» y la persona más allá de la dimensión intelectual. El problema ha sido que se ha evolucionado hacia una identificación de la noción de «educación general» con el de «cultura general», y a estas con la noción de formación enciclopédica [...] Como bien expresa Perrenoud, el enfoque por competencias solo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren. (Aristimuño, 2008: 3)

No obstante, es preciso reconocer que existe una tensión entre la adquisición de los saberes —como valiosos en sí mismos, y no de manera instrumental—, la transmisión de conocimiento y la instrucción, y el tiempo/esfuerzo/recursos dedicados a la adquisición de competencias. El alcance y el límite de la preocupación por este dilema conocimientos *versus* competencias están claramente planteados por Perrenoud en la siguiente cita:

Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada. Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario. Está fundamentada, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. Si la competencia se manifiesta en la acción, no es improvisada sobre el terreno: si los recursos a mo-

vilizar fueran insuficientes, no hay competencia; si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellas no existiesen. (2006: 4)

3. Categorizaciones de las competencias

Un concepto tan amplio como el que se viene presentando justifica los ensayos de categorización de sus diversas manifestaciones. Surgen así diversas clasificaciones y tipologías, algunas de las cuales reseñamos en los párrafos siguientes, sin pretensión de exhaustividad. Como se verá, varias de ellas evidencian el ya referido origen vinculado a la producción y el mercado de trabajo.

Comenzaremos con la clasificación de más extendido predicamento y uso, que distingue las competencias genéricas de las específicas:

La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes, etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales. (Corominas, 2001: 307, citado en González Maura y González Tirados, 2008: 191-192)

Por su parte, Vargas (1997) plantea una categorización en tres tipos, también referida al mundo de la producción y del trabajo. A saber:

- Competencias básicas, que se adquieren como resultado de la educación básica, e incluyen las habilidades para lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas básicas (denominadas *basic skills* en Estados Unidos, *core skills* en el Reino Unido, *key competencies* en Australia y *capacidades básicas* en Francia). Son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Se caracterizan por constituir la base para la formación de las demás competencias. Posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana, y actúan como eje en el procesamiento de información.
- Competencias genéricas, que refieren a comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores o actividades, usualmente relacionados con la interacción con tecnologías de uso general. Tal es el caso del manejo de algunos equipos y herramientas o competencias como la negociación, la planificación del trabajo, el control, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la interacción con clientes, etcétera (*core behaviors* en Estados Unidos, *generic units* en Reino Unido y *cross industry standards* en Australia). Por ejemplo, los profesionales de áreas de administración de empresas, contaduría y economía comparten un conjunto de competencias genéricas en las áreas de humanidades, economía, análisis financiero, gestión empresarial, entre otras, las cuales les permiten afrontar los continuos cambios del entorno laboral profesional.
- Competencias específicas, que están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de control numérico, el chequeo de pacientes, la elaboración de estados financieros (*industry specific standards* en Reino Unido y Australia).

Otro desarrollo en la misma línea es el de Bunk, frecuentemente referenciado en los estudios sobre competencias. Este autor argumenta

que es competente «quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible» (1994: 2) y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. Pero su categorización va más allá de las competencias de naturaleza técnica que se asocian inmediatamente al trabajo, identificando también otras competencias profesionales reunidas en la siguiente tipología:

- competencia técnica, que es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo, así como de los conocimientos y las destrezas necesarios para ello;
- competencias metodológicas, que suponen la capacidad de transferir el «saber hacer» a diferentes contextos profesionales;
- competencias sociales, que comprenden habilidades comunicativas y de interacción social;
- competencias participativas, entre las que incluye la pertenencia a un grupo, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Tobón (2006) también se concentra en las competencias laborales, identificando cuatro tipos: básicas, obligatorias, optativas y adicionales:

- competencias laborales básicas: comunes a todo el campo ocupacional, se requieren como apoyo a las demás competencias, por ejemplo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, entre otras;
- competencias laborales obligatorias: comunes a los puestos de trabajo de una determinada ocupación o campo ocupacional; son indispensables para obtener titulación;
- competencias laborales optativas: específicas de un grupo de puestos de trabajo de la ocupación o del campo ocupacional; para lograr la titulación se requiere competencia en una o varias optativas;
- competencias laborales adicionales: responden a funciones muy especializadas de personas que laboran en el campo ocu-

pacional, debido a la especialización tecnológica o productiva inherente a ella.

Si las tipologías precedentes se focalizan en la formación de trabajadores aptos para la producción, otras procuran la redefinición de la concepción de las competencias para atender los fines más amplios de los sistemas educativos.

En ese apartado debe necesariamente citarse al denominado Proyecto Tuning, destinado a favorecer la convergencia de la educación superior, al que se hará referencia con mayor extensión más adelante. Este proyecto recoge la ya citada distinción entre competencias genéricas y específicas. En esta versión, dentro de las competencias genéricas (o transversales, comunes a todas las profesiones) se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, que se expresan a través de tres tipos de competencias: instrumentales (instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje), personales (mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros) y sistémicas (integradoras, en cuanto requieren de las instrumentales y las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo). Las competencias específicas, por su parte, son también consideradas en este marco como relativas a una profesión determinada.

También la UNESCO ha ingresado en el terreno de las competencias. En el multicitado Informe Delors de la denominada Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), se parte del cuestionamiento de la noción estrecha de calificación profesional», que habría caducado ante el dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción contemporáneos. Como consecuencia se tiende a privilegiar la competencia personal, para desarrollar la cual los sistemas educativos deberían basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sobre esta base, Rodríguez Zambrano (2007) propone esta categorización de competencias:

- competencias cognitivas: aprender a conocer, aprender a comprender;

- competencias técnicas: aprender a hacer; relacionadas con lo práctico, lo técnico y lo científico;
- competencias formativas: aprender a ser y convivir; relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras.

Las categorías de competencias que reconoce Moreno Olivos (2009) guardan similitud con las recién referidas. Este autor mexicano identifica:

- competencias básicas (también llamadas *claves* o *nucleares*): son multifuncionales y transdisciplinarias, útiles para lograr muchos objetivos importantes, dominar diferentes tareas y actuar en situaciones con las que no se está familiarizado;
- metacompetencias: tienen que ver con un conocimiento del individuo acerca de sus propias fortalezas y debilidades intelectuales, es decir, cómo aplicar habilidades y conocimientos en varias situaciones de tarea y cómo adquirir competencias faltantes;
- competencias ciudadanas, en sus distintas dimensiones: competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas; comprenden todas las formas de conocimiento que preparan a las personas de una manera eficaz y constructiva para la vida social y profesional.

Como puede apreciarse, en estas últimas versiones la mirada excede las preocupaciones de sus antecedentes ligados a la producción y el trabajo, y se expande a otras dimensiones personales y sociales que interpelan de manera muy directa la organización y finalidades de los sistemas educativos. Y, por supuesto, también al tramo superior de la educación, como referiremos enseguida.

4. Competencias en educación superior: ¿por qué y para qué?

La aparición del enfoque de competencias en la educación superior responde, por un lado, a los desafíos internos que enfrentan los sistemas de educación superior: las fortísimas novedades en los modos de producción de conocimiento; la rapidez con la cual los conocimientos se vuelven obsoletos; una atención mayor a la formación del estudiantado en tanto que ciudadanos y personas en general, junto con la preocupación por la adquisición de saberes académicos; la necesidad de aceitar la articulación de la universidad con el medio social en el cual está inserta, por citar solo algunas causas.

El cambio en el contexto es un dato ineludible. Las sociedades contemporáneas y el mundo del trabajo en particular ofrecen nuevos escenarios signados por fenómenos como la globalización y la sociedad del conocimiento, los cuales imponen nuevas exigencias para el desempeño profesional. Al decir de Alsina *et al.* (2011: 5):

A lo largo del siglo xx, el conocimiento ha variado sustancialmente su naturaleza y su papel en la sociedad, lo que ha comportado la necesidad de modificar nuestra relación con él: hemos pasado de una relación de dominio (propia del siglo xx) a otra de gestión y uso competente de este conocimiento (en el siglo xxi). Este hecho ha provocado un cambio muy profundo en nuestras concepciones sobre formación, instrucción y docencia, y también —y de forma muy especial— en los planteamientos evaluadores de los aprendizajes.

Otro móvil que impulsó el enfoque de competencias en el ámbito de la educación superior fue la búsqueda de la competitividad, la empleabilidad y la movilidad para los profesionales a partir de titulaciones comparables. Este factor en particular motivó el surgimiento de la reciente reforma curricular universitaria europea (Proyect Tuning, 2003), a la que se hará referencia más adelante. Este proceso se problematiza en el párrafo siguiente:

[...] otro aspecto no menos relevante: la creciente demanda de compatibilización de los programas de formación entre universidades, dentro del mismo país como de otros, para favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores, tanto en grado como en posgrado. La complejidad y dinamismo de los procesos previamente enunciados, hace que las universidades asuman la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como promuevan con creatividad la armonización de los estudios... No es, por lo tanto, difícil pensar que la globalización conduzca a la transformación de las universidades, en cuanto a su oferta académica, sus programas de investigación y, especialmente, en cuanto a los parámetros de evaluación y acreditación. (Beneitone, 2008: 4)

Por cierto, el enfoque de las competencias en la educación superior tiene sus críticos. Barnett (citado en Aristimuño, 2011: 2) considera que su incorporación representa un retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario y supone un cambio de la concepción de la educación, de un bien cultural a un bien económico. Por su parte, autores como Díaz Barriga (2006), Jonnaert *et al.* (2006) y Escudero (2009) cuestionan la poca atención teórico-conceptual que se ha dado al término y los peligros que la vaguedad e indefinición que campea sobre él suponen para su aplicación práctica. En general, las críticas se dirigen ya sea al origen de la concepción en el ámbito de la producción y el trabajo, y la inconveniencia de su traslación a la esfera educativa, o al riesgo de la sustitución de una formación más amplia y tradicional centrada en la transmisión de conocimientos por otra recortada a propósitos no culturales sino instrumentales. Al aplicar el concepto de competencias en la indagación que sustenta esta obra tomaremos debida cuenta de esas prevenciones y propondremos una visión integral de las competencias educativas, que a nuestro entender resulta apropiada para un subsistema tan particular como la educación superior.

5. Las competencias deseables para los licenciados en Ciencia Política y carreras afines

5.1. Alcances del relevamiento

En esta sección se sistematiza la información sobre las competencias de los licenciados en Ciencia Política contenida en múltiples fuentes: páginas web y documentos de agencias nacionales y regionales de evaluación y acreditación de la educación superior, agencias de evaluación de la investigación, asociaciones nacionales y regionales de ciencia política, materiales referidos a la aplicación del Proyecto Tuning en las carreras de grado, etcétera.

En términos generales, puede afirmarse que la información es muy escasa a nivel de las carreras de grado, por lo cual en el proceso de investigación se decidió incluir también en la búsqueda las referencias a posgrados en ciencia política. La información sobre posgrados se explicita en notas al pie y, como se verá, tampoco es muy amplia.

La búsqueda se acotó, en términos de regiones, a América y Europa, con énfasis en algunos países que se estimaron de especial interés para nuestro abordaje:

- España e Inglaterra en Europa, además de la inclusión del Proyecto Tuning de alcance regional;
- Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México en América Latina;
- Estados Unidos, en América del Norte.

5.2. Europa

A la hora de indagar en la definición de competencias en educación superior en general, la referencia a Europa es obligada debido a la importancia que ha tenido el proyecto «Tuning Educational Structures in Europe», conocido como Proyecto Tuning en su versión abreviada, o como «Afinar las estructuras educativas en Europa», en español. En este proyecto, como se mostrará a continuación, las competencias ocupan un lugar clave.

El Proyecto Tuning surgió en el año 2001 con financiamiento de la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, como respuesta de las universidades europeas al desafío surgido de la Declaración de Bolonia (1999). Esta proclamó la necesidad de construir un «Espacio Europeo de Educación Superior» al año 2010, cuya organización atendiera según los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, con la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación en un polo de atracción para estudiantes y profesores de Europa y también de otras partes del mundo (Ramírez y Medina Vázquez, 2008). A partir del llamado proceso de Bolonia se comenzó a trabajar en la fijación de los puntos de referencia necesarios para alcanzar la convergencia de la educación superior de los países europeos. En un proceso que se inició con un mandato de instancias supranacionales, los gobiernos e instituciones comenzaron a trabajar en función de ese propósito (Beneitone, 2008: 5). El Proyecto Tuning europeo reunió a más de 100 universidades desde su primera fase de implementación, incluyendo las más prestigiosas de la región, llegando a 175 instituciones en 2007, y desde entonces ha tenido un gran impacto en la reforma de la educación superior en el continente y ha incidido también en América Latina, como se verá (Menéndez, 2009).

El objetivo del Proyecto Tuning ha sido avanzar hacia la sintonización de los planes de estudio en términos de estructuras, programas, titulación y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación (González y Wagenaar, 2006). El concepto de *tune* en inglés refiere precisamente a la idea de que las universidades procuren definir conjuntamente puntos de referencia comunes. Cabe señalar que el proyecto no se centra en los sistemas educativos —estos son responsabilidad de los gobiernos—, sino en las estructuras y contenidos de los estudios, que sí incumben a las instituciones de educación superior (Ramírez y Medina Márquez, 2008; Menéndez, 2009).

Se trata, en definitiva, de la construcción de un marco europeo en materia de educación superior para satisfacer las necesidades de una mayor comparación, compatibilidad, confianza y reconocimiento mutuo de las diferentes instituciones involucradas (Menéndez, 2009: 13). Entre otras cuestiones, el Proyecto Tuning implicó la construcción de

un único sistema de transferencia de créditos para el continente, el European Credits Transfer System (ECTS), dando lugar a un remove-dor proceso de reforma curricular de las universidades de la región (Aristimuño, 2011: 5).

¿Por qué son importantes las competencias para el Proyecto Tuning? Su informe del año 2003 señala tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

La necesidad de mejorar la ocupabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptores de Dublín para bachelor y máster), etc.

Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.³

En términos del tema que aquí interesa, las competencias, esta iniciativa permitió, por un lado, desarrollar el concepto a nivel teórico. En efecto, la entrada con fuerza del concepto de competencias en la educación superior en el marco europeo tuvo lugar precisamente con el proyecto en cuestión. Este define competencias como: «una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo» (Aristimuño, 2011: 5).

Por otro lado, y en términos prácticos, el Proyecto Tuning llevó, desde su primera fase de aplicación⁴ y entre otras líneas de acción, a la defini-

3 En línea: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf (acceso 21/6/14).

4 En la primera etapa de implementación del proyecto, de 2000 a 2002 (conocida como Tuning I, Proyecto Piloto), participaron 105 universidades de las áreas de Ciencias de la Educación, Administración y Dirección de Empresas, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química. A este primer grupo piloto se le unió otro de Sinergia, compuesto por cinco universidades de las carreras de Ingeniería, Derecho, Medicina, Lenguas,

ción de competencias genéricas y de las competencias específicas para distintas disciplinas, a través de grupos de trabajo que atendían siete áreas temáticas prioritarias: administración de empresas, educación, geología, historia, matemáticas, física y química (Ramírez y Medina Vázquez, 2008: 102). Para ello, en primer lugar, buscó hallar puntos comunes de referencia a través de un «mapa de área de las carreras» que comprende el área temática en cuestión, las profesiones a las que dan lugar las carreras, la existencia de un currículo típico, los componentes troncales y optativos y los contenidos básicos de las carreras. Luego avanzó propiamente hacia el encuentro de elementos comunes a cualquier titulación (instrumentales, interpersonales y sistémicos), denominándolos «competencias genéricas», y de cada área temática, únicos para una titulación, como las destrezas y el conocimiento, a los que se denominó «competencias específicas». En una etapa posterior, en aras de situar al estudiante en el centro del proceso educativo y facilitar la movilidad y el reconocimiento de cursos o titulaciones, se avanzó en la construcción del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, cuyos créditos buscan describir el trabajo del estudiante en términos del tiempo empleado para completar un curso o una unidad de curso. Finalmente, atendió la cuestión de cómo serían el aprendizaje y la enseñanza por competencias y la respectiva evaluación de los resultados de aprendizaje (Campos, 2011: 85-86).

Sin embargo, como evidencian los informes *Tuning Educational Structures in Europe*,⁵ hasta el momento el avance del proyecto impactó directamente a las áreas temáticas mencionadas pero ha dejado por fuera la especificación de competencias generales y específicas para otras carreras, entre ellas la ciencia política y otras disciplinas afines de las ciencias sociales. Aunque la disciplina no haya sido directamente aten-

Veterinaria y Desarrollo Humano. En la segunda etapa, de 2003 a 2004 (Tuning II) se procedió a la ampliación de carreras, universidades y países incluidos, tanto de la Unión Europea como fuera de ella, y se pusieron en marcha los resultados del proyecto piloto, es decir, la ejecución práctica de la concepción Tuning y búsqueda de la calidad (Campos, 2011: 86).

5 Véanse el Informe Final Fase Uno, 2003, y el publicado en 2006 sobre la Segunda Fase.

didada por el proceso de Bolonia, sí se han generado algunos movimientos tanto a nivel regional como de los países. En este sentido, es relevante citar a Reinalda (2008: 5):

Las disciplinas académicas como la Ciencia Política no son discutidas en el Proceso de Bolonia, dado que las decisiones generalmente refieren a los niveles nacionales y a las instituciones de educación superior. No obstante, la transformación y armonización de los sistemas nacionales de educación también han afectado las dinámicas de la disciplina. (Traducción propia.)

Al indagar respecto a las formas concretas en que el proceso de Bolonia ha tenido resonancias en la ciencia política, se encontró que, por un lado, las asociaciones nacionales europeas de ciencia política formularon una definición mínima del campo disciplinario en el año 2003. En ese momento se recomendaron algunos requisitos mínimos para la enseñanza de grado de la ciencia política, como por ejemplo la definición de 180 créditos para la carrera (según el sistema ECTS), de los cuales 90 deberían ser tomados en cursos específicos de la disciplina.⁶ Por otro lado, se identificaron algunas resonancias en los países analizados, en particular en el caso español, al que por esa razón destinamos el siguiente numeral.

5.3. España

Para el caso español, la relevancia y el impacto que ha tenido el Proyecto Tuning se reflejan claramente en la siguiente cita de Escudero (2009: 3):

6 Esos créditos específicos se logran estudiando las siguientes áreas temáticas: teoría política/historia de las ideas; metodología (incluyendo estadística); el sistema político del propio país y de la Unión Europea; política comparada; relaciones internacionales; administración pública y *policy analysis*; economía política y sociología política (Reinalda, 2008: 39; Goldsmitha y Goldsmitha, 2010).

Las competencias han aparecido de golpe en la universidad a través de los Libros Blancos realizados por las diversas Comisiones creadas por ANECA con el propósito de establecer inicialmente las líneas directrices de la reforma de las titulaciones. Una determinada concepción de las competencias como la sostenida por el Proyecto Tuning ha sido la que ha determinado e influido no solo sobre aquellos primeros documentos, sino también en otras muchas actuaciones como las experiencias piloto o el diseño de diferentes guías de cursos y materias. Y, al menos en algunos casos, parece que esas serán las coordenadas conceptuales y operativas con las que deberá afrontarse esta última etapa del diseño generalizado de titulaciones y de la enseñanza, en la que ahora habrá de implicarse todo el profesorado [...].

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España ha establecido un listado de competencias específicas para egresados de la carrera de grado en Ciencia Política. El *Libro blanco* en cuestión, publicado en 2006, establece las siguientes:

- comprender las principales teorías y enfoques de la ciencia política y de la administración;
- comprender la estructura y el funcionamiento de los sistemas políticos;
- comprender la estructura y el funcionamiento de las instituciones políticas;
- conocer los fundamentos de la política comparada;
- comprender el comportamiento de los actores políticos;
- comprender el comportamiento ciudadano y los valores democráticos;
- conocer el funcionamiento de los procesos electorales;
- comprender las teorías políticas contemporáneas;
- comprender la dimensión histórica de los procesos políticos y sociales;
- comprender la estructura, la organización y el funcionamiento de las administraciones públicas en sus distintos niveles;
- comprender la planificación y la gestión administrativa;

- comprender la planificación y la gestión de los recursos económico-financieros de las administraciones públicas;
- comprender el marco legal de la actividad que realizan las administraciones públicas;
- comprender el entorno económico y la dimensión económica del sector público;
- capacidad para planificar, implantar, evaluar y analizar políticas públicas;
- comprender la política internacional;
- comprender la estructura y el funcionamiento de la Unión Europea;
- dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social;
- operar con datos de investigación cuantitativos y cualitativos;
- conocimiento de técnicas de comunicación política;
- utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y analizar su impacto en el sistema político.

Esta definición de competencias se realiza a partir de lo que se considera es el papel de los estudios de ciencia política en el desarrollo de la sociedad actual, «a partir de los valores de referencia que cada titulación establece» (p. 16):

[...] la labor de las Ciencias Políticas se centra en la acumulación y en la circulación del conocimiento especializado relativo a la teoría y práctica política de las sociedades, a la vez que responde a los requerimientos actuales de la cultura y de la gobernabilidad. Desde este referente, el ejercicio profesional se plasma en diversos ámbitos y actividades. A modo de síntesis, el ejercicio de los politólogos/as se refleja en las siguientes actividades profesionales:

- Atender a un objetivo de promoción democrática, alimentando la información y las elaboraciones de opinión pública.

- Reforzar el ejercicio de ciudadanía, aportando instrumentos de análisis en la investigación de los problemas políticos, los sistemas de gobierno y el diseño de políticas públicas.
- Desarrollar una gama de destrezas a tono con los procesos de reforma del Estado y con las nuevas necesidades de la Gestión pública.
- Reforzar una forma científica de interpretar la realidad política actual, e influir en la generación de cambios que configuran nuevos escenarios y que generan innovadores retos profesionales.

5.4. Reino Unido

También en el Reino Unido tuvo lugar un proceso de definiciones sobre la formación en ciencia política de interés para nuestro abordaje. La Agencia para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (QAA) ha establecido los denominados *subject benchmark statements*, tanto para los llamados *honour degrees* como para los *master degrees*. Se trata de documentos que proveen una herramienta a la comunidad académica para describir la naturaleza y las características de los programas de un área temática específica, lo cual incluye los atributos y las capacidades que deben haber demostrado quienes poseen certificación de un determinado nivel (licenciatura, por ejemplo).

En el rubro *honours degree* aparece la categoría temática «ciencia política y relaciones internacionales», para la cual rige un texto publicado en 2007⁷ en el que se especifican competencias específicas y genéricas del área, que proveen una indicación de los atributos y capacidades esperados en los graduados. El listado divide las competencias en tres tipos:

- competencias asociadas al conocimiento y entendimiento del tema;
- competencias intelectuales genéricas;
- competencias personales transferibles.

7 <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/politics.pdf>

Dentro de cada uno de esos tipos, se señalan las siguientes competencias:

- Conocimiento asociadas al conocimiento y comprensión de la temática:
 - comprender la naturaleza y el significado de la política como actividad humana;
 - aplicar conceptos, teorías y métodos empleados en el estudio de la política al análisis de las ideas políticas, las instituciones y las prácticas;
 - demostrar conocimiento y comprensión de diferentes sistemas políticos, de la naturaleza y distribución del poder en ellos, de los contextos sociales, económicos, históricos y culturales en los que operan, y de las relaciones entre ellos;
 - evaluar diferentes interpretaciones de asuntos y eventos políticos.

- Competencias intelectuales genéricas:
 - buscar, organizar y presentar evidencias, datos e información de una variedad de fuentes primarias y secundarias;
 - identificar, investigar y analizar, formular y defender soluciones a problemas;
 - construir argumentos razonados, sintetizar información relevante y ejercitar el juicio crítico;
 - reflexionar sobre su propio aprendizaje y buscar y hacer uso de la retroalimentación constructiva;
 - gestionar su propio aprendizaje autocríticamente;
 - reconocer la importancia de las referencias explícitas y los requerimientos éticos de estudio, que requieren del uso crítico y reflexivo de la información y de las tecnologías de la información en el proceso de aprendizaje.

- Habilidades comunicativas personales:
 - o comunicarse de manera efectiva y fluida oralmente y por escrito;
 - o emplear la tecnología de la comunicación y la información, incluyendo la audiovisual, para la obtención y presentación de información, incluyendo, cuando proceda, información estadística o numérica;
 - o trabajar con independencia, demostrando iniciativa, autoorganización y gestión del tiempo, progresando en el programa de estudios hasta transformarse en un sujeto con capacidad de aprender por sí mismo;
 - o colaborar con otros para alcanzar objetivos en común, en grupos de trabajo, proyectos grupales, presentaciones grupales, etc.

5.5. Estados Unidos

Con relación a la educación superior en Estados Unidos y el enfoque de competencias, la literatura revisada presta atención a la propuesta del currículo nuclear (*core curriculum*), entendido como el conjunto de ejes curriculares fundamentales o esenciales a partir de los que se construye la propuesta educativa universitaria. Según Aristimuño, el currículo nuclear funciona como «el sello distintivo» de la institución, en el que se incluye lo más propio y característico de su propuesta (2011: 5). Los objetivos de las primeras experiencias de currículo nuclear que surgieron en universidades públicas norteamericanas apuntaban a un conjunto de competencias que no han perdido vigencia:

- capacidad para pensar y escribir con claridad y efectividad;
- profundización en algún campo del conocimiento;
- apreciación crítica sobre cómo se obtiene y aplica el conocimiento y comprensión del universo, de la sociedad y de sí mismo, abarcando las esferas científica, artística, religiosa y filosófica;
- comprensión y pensamiento sistemático sobre los problemas morales y éticos;

- conocimiento de otras culturas, tiempos y lugares, para adquirir la capacidad de apreciar la propia existencia en contextos crecientemente amplios.

En la indagación realizada no se encontraron lineamientos oficiales específicos con relación a las competencias de los egresados de ciencia política en Estados Unidos. La única excepción es el informe conocido como *Wahlke Report* (1991), que presenta un conjunto de propuestas «oficialmente» promulgado por la American Political Science Association (APSA) con relación al currículo de las carreras de grado en ciencia política, elaborado por iniciativa de la Association of American Colleges (ACC). El reporte Wahlke presenta nueve recomendaciones para los departamentos de Ciencia Política, la mayoría de las cuales refieren a consideraciones generales más que al desarrollo de competencias o habilidades. Por ejemplo, se recomienda que todo estudiante de ciencia política deba ganar familiaridad con los diferentes supuestos, métodos y abordajes analíticos utilizados por los científicos políticos y por otras disciplinas afines.

Por la influencia de esta organización civil en el campo, es una pieza de interés un texto elaborado por la APSA en el cual se determinan algunas competencias que las carreras de ciencia política ayudan a promover en sus estudiantes. Es un libro que lleva por nombre *Careers and the study of Political Science* y detalla las siguientes competencias:

- Habilidades comunicativas:
 - o presentar ideas claramente, por escrito y oralmente;
 - o convertir datos en información útil;
 - o argumentar y debatir eficazmente;
 - o negociar y mediar en conflictos;
 - o escuchar críticamente.
- Métodos e investigación:
 - o interpretar y analizar datos;
 - o discernir entre buena y mala información;
 - o desarrollar análisis cuantitativos básicos;
 - o usar resúmenes estadísticos;

- comprender los fundamentos de una encuesta por muestreo;
- emplear efectivamente una variedad de fuentes de investigación;
- usar computadoras con destreza;
- realizar diseños de investigación;
- resumir hallazgos;
- testear teorías e hipótesis.
- Habilidades analíticas:
 - interpretar datos;
 - comprender los componentes de problemas complejos;
 - contemplar los problemas desde una variedad de perspectivas;
 - sintetizar temas a partir de cuestiones complejas;
 - pensar creativamente («*outside the box*»);
 - pensar internacionalmente;
 - acceder a políticas y proponer opciones;
 - analizar y resolver problemas de manera lógica y sistemática.
- Planeamiento y desarrollo:
 - organizar información;
 - conceptualizar problemas;
 - implementar estrategias;
 - tomar decisiones eficientes;
 - demostrar liderazgo.
- Habilidades grupales:
 - trabajar en equipo e individualmente;
 - promover consensos;
 - interactuar efectivamente en contextos diversos.

Puede avizorarse, asimismo, un movimiento en la disciplina que busca alejarse de las concepciones más tradicionales, para las cuales solamente hay que centrarse en impartir conocimiento sustantivo, y trata de incorporar una mirada que da relevancia al desarrollo de competen-

cias; ejemplos son la creación del *Journal of Political Science Education* y el encuentro anual de la APSA «Teaching and Learning Conference».

5.6. América Latina

Tal como hicimos al indagar en las experiencias europeas, comenzaremos el relevamiento de América Latina refiriendo al Proyecto Tuning regional, también orientado hacia la definición de competencias para los egresados universitarios.

El «Proyecto Tuning América Latina» surgió en el año 2004, a partir de la constatación de que las demandas de compatibilidad, comparabilidad y competitividad en la educación superior no son exclusivas de Europa (Beneitone, 2008). El proyecto se presentó como una iniciativa destinada a propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante con un enfoque de competencias.

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el informe final del proyecto (2007: 40-41) en los siguientes términos:

Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante

los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.

El proyecto arribó a la identificación de 27 competencias genéricas:

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- capacidad para organizar y planificar el tiempo;
- conocimientos sobre el área de estudio y la profesión;
- responsabilidad social y compromiso ciudadano;
- capacidad de comunicación oral y escrita;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación;
- capacidad de investigación;
- capacidad de aprender y actualizarse permanentemente;
- habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas;
- capacidad crítica y autocrítica;
- capacidad para actuar en nuevas situaciones;
- capacidad creativa;
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- capacidad para tomar decisiones;
- capacidad de trabajo en equipo;
- habilidades interpersonales;
- capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes;
- compromiso con la preservación del medioambiente;
- compromiso con su medio sociocultural;
- valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad;
- habilidad para trabajar en contextos internacionales;
- habilidad para trabajar en forma autónoma;
- capacidad para formular y gestionar proyectos;
- compromiso ético;
- compromiso con la calidad.

Tampoco en su versión latinoamericana el Proyecto Tuning identifica competencias específicas para las ciencias sociales y la ciencia política.⁸

Asimismo, en América Latina y en lo que refiere a instancias supranacionales de reconocimiento, evaluación o acreditación de carreras, cabe mencionar el esfuerzo que ha venido desarrollando el Mercosur para avanzar hacia un sistema de «Acreditación Regional de Carreras Universitarias del/los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados».⁹ Este exige, para su certificación, que las carreras de grado satisfagan el «perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación». Ambos elementos son elaborados por comisiones consultivas por titulación. Pero hasta la fecha solo están establecidos para algunas áreas, entre las cuales no hay ninguna disciplina cercana a la ciencia política.¹⁰

En los numerales siguientes haremos referencia a algunas experiencias específicas de países latinoamericanos.

5.7. Brasil

En este país citaremos, en primer lugar, un documento con lineamientos generales para la creación de cursos en el nivel de grado del Área de Ciencias Sociales, que incluye a la ciencia política junto con la antropología y la sociología. Este texto fue elaborado por el Conselho Nacional de Educação (CNE) y aprobado en 2001-2002, y establece que

8 En su primera fase de aplicación (2004-2007), siguiendo la misma metodología que se utilizó para la elaboración de las competencias genéricas, se trabajó en pos de la definición de una lista de competencias específicas para cada una de las siguientes áreas temáticas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

9 El proceso regional surgió en el año 1998, cuando los ministros de Educación de los países del Mercosur y los de Chile y Bolivia aprobaron el Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado.

10 Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Medicina y Veterinaria.

cada curso deberá explicitar en su proyecto pedagógico los siguientes elementos, entre los cuales —como se puede apreciar— se incluye la definición de competencias y habilidades generales y específicas:

- Art. 2.º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia deverá explicitar:
 - o o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
 - o as competências e habilidades – gerais a serem desenvolvidas;
 - o as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
 - o os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre;
 - o os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
 - o a estrutura do curso;
 - o formato dos estágios;
 - o as características das atividades complementares;
 - o as formas de avaliação.¹¹

En segundo lugar, se identificó una normativa¹² del mismo órgano pero todavía más específica, que establece directrices curriculares para los cursos de graduación en ciencias sociales y otras disciplinas. Estas

11 Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer n.º CNE/CES 1363/2001. Aprobado 12/12/2001. En línea: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf (8/6/14).

12 Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer n.º CNE/CES 492/2001. Aprobado 03/04/2001. En línea: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> (8/6/14).

detallan las que se consideran competencias y habilidades generales y específicas para las carreras:

A) Gerais:

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática

B) Específicas para licenciatura:

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino

5.8. México

El organismo central de acreditación de la educación superior en México es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CO-PAES). Este organismo elaboró el *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos del nivel superior* (2012), que establece que a la hora de evaluar los contenidos del plan de estudios se deben contemplar las denominadas competencias genéricas, entre ellas:

- compromiso ético y responsabilidad social;
- capacidad creativa;
- capacidad de investigación;
- capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (estrategias para aprender a aprender y de habilidades del pensamiento);

- capacidad crítica y autocrítica;
- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de trabajo en equipos;
- habilidades interpersonales;
- capacidad de comunicación oral y escrita;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- habilidades en el uso de las TIC;
- compromiso con la calidad;
- habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas;
- compromiso con la preservación del medioambiente.

El enfoque de competencias irrumpió a fines del siglo xx en el ámbito de la educación superior mexicana y se extendió luego a otros niveles, buscando «reemplazar a otros enfoques educativos y propuestas curriculares existentes, con la finalidad de desterrar un modelo educativo enciclopedista con el que todavía opera buen número de instituciones educativas del país» (Moreno Olivos, 2009: 70). Este autor hace referencia a algunas universidades que han diseñado y puesto en marcha un currículo flexible o semiflexible, con un dispositivo o componente basado en competencias, y destaca concretamente los casos de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y el de la Universidad de Guadalajara.

Quiroz (2007) sostiene que en México se ha desarrollado un «modelo de competencias profesionales» (MCP) para las instituciones de educación superior que ha estado orientado a «replantear la idea de formación, ya que este enfatiza la importancia del uso que se hace de los conocimientos y no tanto de su posesión». Señala la autora que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior¹³ (CENEVAL,

13 El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Desde 1994 proporciona información sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarias de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e

2005) define por competencia la «capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada que implica poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser)». El texto de referencia realiza, empero, una evaluación crítica de la forma como fue implementado este MCP:

Las instituciones de educación superior integraron algunos de los elementos del MCP a sus modelos formales. Sin embargo, a pesar de su fuerte base teórica y su coherencia formal, la propuesta no se aplica en toda su extensión. Las instituciones públicas se encontraron con la falta de información y formación en competencias, la resistencia habitual que los profesores muestran hacia un cambio educativo, la infraestructura deficiente y la ausencia de una organización administrativa que funcionara en la lógica del modelo. Se cometió el error de diseñar y hacer la propuesta en un esquema vertical de arriba hacia abajo. En las escuelas privadas de élite su inserción fue mejor aceptada por las condiciones que les rodean (contratación de los profesores, infraestructura suficiente y procesos administrativos más ágiles). (Quiroz, 2007: 92)

Debe mencionarse que el enfoque de competencias en la educación superior mexicana fue también impulsado, entre otros agentes, por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).¹⁴

Más allá de estas referencias generales a la expansión del enfoque de competencias en educación superior, los estudios sobre la enseñanza

informal. <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=0>

14 Desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La organización hizo una propuesta de reforma educativa. En línea en: <http://www2.uacj.mx/apps/webpifi/ANUIES> La educación superior en el siglo XXI.pdf

de la ciencia política en México no hacen referencia a la definición de competencias específicas de la disciplina.

5.9. Argentina

El organismo encargado de supervisar las carreras de educación superior en Argentina es la Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria (CONEAU), pero solo se ocupa de acreditar las carreras de posgrado y las de grado correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, o las carreras denominadas de «interés social»,¹⁵ que exigen una acreditación periódica, entre las cuales no se incluye la ciencia política ni ninguna ciencia social.

Los trabajos sobre la enseñanza de la ciencia política en Argentina tampoco refieren a la existencia de lineamientos generales que indiquen competencias específicas para esta disciplina. Por ejemplo, Kandel (2001) alude al proceso de construcción de la carrera en la Universidad de Buenos Aires, el perfil de politólogo que ofrece y cómo se fueron definiendo las «incumbencias profesionales» de este, mientras que el estudio de Bulcourf y Cardozo (2012) construye perfiles de politólogos y competencias asociadas a cada uno, pero elaborados a partir del análisis de los planes de estudio de distintas carreras.

5.10. Chile

El organismo acreditador en Chile es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), dentro de la cual se encuentra a su vez el Consejo de Evaluación y Acreditación del Área de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación. Desde el 2007 la CNA se encarga de autorizar a agencias acreditadoras privadas para que lleven a cabo el procedimiento, y solo en caso de no existir ninguna agencia en un área de conocimiento determinada asume la acreditación. A continuación se cita un documento

15 Las normativas para acreditar carreras de grado (de interés) se encuentran en: <http://web.archive.org/web/20100104050952/http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=11&apps=80>

de una universidad¹⁶ que ofrece información útil sobre cómo funciona el proceso de acreditación:

Las carreras que se incorporan al proceso de acreditación son evaluadas conforme al perfil de egreso y a los criterios de evaluación definidos por la CNA [...] Por perfil de egreso se entiende el conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que todo profesional o técnico debe dominar al momento de titularse y/o graduarse en una carrera determinada. Por su parte, los criterios de evaluación son nueve y definen las expectativas que, respecto de las principales dimensiones o áreas de análisis, deben satisfacer las carreras, en el marco de su perfil de egreso. La Comisión cuenta con criterios de evaluación genéricos para carreras profesionales, licenciaturas y carreras técnicas de nivel superior. Asimismo, ha definido criterios de evaluación específicos aplicables a determinadas carreras (ingenierías con base científica, ingenierías con base tecnológica, educación, medicina, obstetricia, entre otras). Estos criterios, así como todo el material metodológico requerido para el proceso son entregados por la Coordinación de acreditación de carreras. La evaluación se realiza organizando los nueve criterios en tres dimensiones o áreas: perfil de egreso y resultados, condiciones de operación y capacidad de autorregulación [...]. (p. 5)

El documento *Criterios generales de evaluación para carreras profesionales* de la CNA no lista competencias y habilidades requeridas, solamente exige coherencia interna con relación al vínculo del perfil de egresado con otros aspectos del programa académico. En cambio, el texto *Criterios generales para la evaluación de licenciaturas*¹⁷ establece que:

16 *Guía de procedimientos para la acreditación de carreras*, Universidad de Santiago de Chile. En: <http://www.fae.usach.cl/fae/docs/ap/ProcedimientosAcreditacionCarreras.pdf>

17 http://www.acreditacion.cl/criterios/criterios_para_licenciaturas.pdf

El Plan de Estudios debiera contemplar explícitamente objetivos de aprendizaje de carácter general, tales como:

- Comunicación: Capacidad para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito, y del lenguaje técnico y computacional pertinente a la disciplina.
- Pensamiento crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados.
- Solución de problemas: Capacidad para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos.
- Interacción social: Capacidad para formar parte de equipos de trabajo y participar en proyectos grupales.
- Autoaprendizaje e iniciativa personal: Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos anteriores. (p. 5)

Asimismo, estipula que:

La unidad debiera garantizar que la formación del licenciado se realice en un ambiente de desarrollo intelectual y personal propio de una comunidad académica, en el que se desarrollen actitudes o conductas relacionadas con:

- Formación y consistencia ética: capacidad para asumir principios éticos y respetar al otro, como norma de convivencia social.
- Formación integral: capacidad para comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado.
- Formación ciudadana: capacidad para integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana.
- Discernimiento estético: capacidad de apreciar y valorar diversas expresiones artísticas, culturales y los contextos de donde provienen.

- Conciencia ambiental: capacidad para comprender los problemas y desafíos que implican la protección del medio ambiente natural y urbano, y actuar responsablemente frente a ellos. (p. 6)

De las carreras afines a la ciencia política, solo se encontraron criterios específicos en el área Administración Pública, en un texto de la CNA que delinea el perfil de egreso esperado y en el que se detallan como competencias:¹⁸

- comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito, y del lenguaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión;
- utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para crear y emitir juicios fundados;
- identificar problemas, planificar y enfrentar estrategias de solución;
- crear, liderar y formar parte de equipos de trabajo, actuando como agente de cambio;
- motivar la inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos, y capacidad de aplicarlos y perfeccionarlos;
- asumir y cautelar principios éticos;
- respetar y desarrollar el bien común, con especial preocupación por la comunidad toda;
- comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado, respetando la identidad nacional y local;
- ser un agente mediador y negociador en el contexto en que se desempeña.

Los estudios sobre la enseñanza de la disciplina en el país tampoco refieren a normas generales sobre las competencias específicas para la disciplina.

18 http://www.acreditacion.cl/criterios/criterios_administracion_publica.pdf

6. Criterios adoptados en este estudio

Tras ser fuertemente resistido en un principio en el campo educativo, en los últimos años el concepto de competencia ha ganado legitimidad y se encuentra en una fase de pleno desarrollo teórico y de incorporación en forma explícita en los currículos universitarios.

Luego de una búsqueda relativamente exhaustiva, en este capítulo hemos presentado la multiplicidad de clasificaciones de las competencias y corresponde ahora anotar cuál ha sido la clasificación de competencias que se ha privilegiado en esta investigación. En tal sentido, en el relevamiento y análisis de datos hemos recurrido a una distinción relativamente frecuente en la literatura especializada y adoptada por el Proyecto Tuning, esto es, la diferenciación entre competencias genéricas y específicas, entendidas de la siguiente forma:

- Competencias específicas: son las relativas a una profesión determinada, tienen un grado importante de especialización, no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito y pueden asociarse a la generación de identidad de cada profesión u oficio.
- Competencias genéricas o transversales: sirven en distintos ámbitos de desempeño de las personas, y en el campo laboral son comunes a muchas o incluso todas las profesiones.

Entre las competencias genéricas se consideraron las siguientes:

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato;
- capacidad de trabajar en forma independiente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización;
- trabajo en equipo, desarrollo de consenso, negociación y mediación en conflictos;
- flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones;
- liderazgo, motivación y capacidad de conducción hacia metas comunes;

- capacidad de construcción y exposición de argumentos y de debatir;
- capacidad de comunicarse efectiva y fluidamente tanto oralmente como por escrito;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- uso de tecnologías de la información y la comunicación;
- compromiso ético y de vinculación con el medio social;
- juicio crítico.

Entre las competencias específicas se tomaron en cuenta las que siguen:

- comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica;
- diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas;
- diseñar y desarrollar un proyecto de investigación;
- identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos;
- dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social;
- realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico;
- implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas;
- diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados;
- dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas.

Adicionalmente, en algunas secciones del análisis también utilizamos la ya referida clasificación de Rodríguez Zambrano (2007), que, inspirada en el Informe Delors de la UNESCO (1996), diferencia entre competencias cognitivas (aprender a conocer, aprender a comprender), competencias técnicas (aprender a hacer, relacionada con lo práctico, lo técnico y lo científico) y competencias formativas (aprender a ser y convivir, relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas).

IV. ¿Cómo se enseña ciencia política en Iberoamérica? Análisis a través de los planes de estudios

El cómo debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a qué queremos que aprendan y por qué queremos que lo aprendan. Mucho menos independientes todavía resultan las decisiones relativas a qué y cómo evaluar el grado de éxito con el que se van alcanzando las intenciones deseadas.

COLL y MARTÍN (2006: 29)

1. Alcances de la mirada comparativa

Este capítulo tiene por objetivo determinar las principales características de la formación de grado en ciencia política en un conjunto amplio y significativo de países de Iberoamérica (la totalidad de los de América del Sur, más México y España), con el propósito de iluminar así nuestro análisis del caso de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar.

Más concretamente, pretende responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es la oferta de formación de grado (o «pregrado») en ciencia política disponible hoy en Iberoamérica?
- b. ¿Cuáles son los objetivos de los planes de estudio, el perfil procurado para sus egresados y su orientación hacia cometidos académicos y/o profesionales?
- c. ¿Qué lugar ocupa la formación en competencias en las formaciones de grado en ciencia política del conjunto de los países seleccionados?

- d. ¿Cuáles son las principales características de estos planes de estudio en términos de extensión, cantidad de cursos, ejes temáticos privilegiados, flexibilidad curricular y requisitos para el egreso?
- e. ¿En qué medida pueden identificarse patrones similares o modelos divergentes en la formación en ciencia política entre los países seleccionados de América del Sur, México y España?

Dadas estas preguntas, en la primera fase del relevamiento de datos las unidades de análisis han sido los 154 planes de estudio en ciencia política o de denominación similar (incluyendo los que se asocian con disciplinas afines) de los 12 países escogidos, que a la fecha del relevamiento (setiembre de 2014) contaban con información suficiente para esta indagación en sus respectivas páginas web.¹⁹ Para cada uno de esos 154 planes del estudio se confeccionó una ficha en la que se consignaron los principales datos que identifican a los planes de estudio: país, región, localidad, universidad, carácter público o privado de la universidad, facultad, denominación, título que otorga la carrera, carga horaria y fecha de creación. En la ficha también se incluyeron aspectos neurálgicos para la investigación, tales como los objetivos de la carrera, la fundamentación del plan de estudios, el perfil del egresado y las competencias que la carrera busca formar en los estudiantes.

Con vistas a profundizar en el análisis, en una segunda etapa se trabajó con una muestra de 28 planes de estudio de los mismos países, que fueron escogidos procurando la representación de diversos tipos institucionales (universidades públicas y privadas, situadas en capitales nacionales y en otras ciudades), y teniendo en cuenta también la antigüedad y el reconocimiento de las instituciones y programas, además del grado de accesibilidad de la información requerida. Se registraron las definiciones de los 28 programas sobre el perfil del egresado, sus objetivos, las competencias que pretenden aportar, su naturaleza (académica

19 No se incluyeron en el estudio los grados que incorporan a la ciencia política como disciplina complementaria de otra formación principal (dobles titulaciones, *minors*, etc.).

o profesional) y su grado de especificidad disciplinaria. Asimismo, se estudió en profundidad el peso relativo de sus componentes curriculares (teoría política; partidos políticos y sistema político nacional; Estado y políticas públicas; política comparada; metodología; asignaturas auxiliares; otros cursos).

Como se advierte, los propios planes de estudio y las páginas web de las universidades constituyeron una fuente privilegiada de datos, que fue complementada, cuando resultó necesario, con contactos vía mail con autoridades de las instituciones académicas cuyas titulaciones fueron incluidas en el estudio.

Tras presentar brevemente el marco conceptual de nuestro trabajo, en los apartados sucesivos describiremos las características de la oferta de licenciaturas y grados de ciencia política en el espacio iberoamericano, identificaremos el lugar que ocupan las competencias en dicha oferta y analizaremos en clave comparada una muestra seleccionada de los planes de estudio. Finalmente, sistematizaremos las respuestas a los interrogantes planteados y plantaremos algunas líneas de indagación futura.

2. Una visión integrada de la enseñanza de la ciencia política

En este capítulo se analizarán los planes de estudio vigentes atendiendo a dos dimensiones: las competencias que pretenden desarrollar en los estudiantes y los conocimientos que se contemplan.

Las competencias consideradas son las pertenecientes al listado acotado propuesto en el numeral 6 del capítulo anterior, por resultarnos de particular relevancia para nuestros objetivos. Para dar cuenta de la recepción de dichas competencias en los planes de estudio de los países de Iberoamérica, tomamos principalmente en cuenta el denominado *perfil de egreso* delineado en los planes de estudio. El perfil de egreso, o perfil profesional, puede ser entendido como el tipo de estudiante que se espera formar en un determinado programa educativo y los rasgos deseables que los estudiantes deberían incorporar a lo largo de él. Es por tanto un componente estratégico de los planes de estudio que informa —o al menos debería hacerlo— a todo su contenido y estructuración. En

el ámbito de la educación superior, y como bien apunta Hawes (2012: 2), encierra tanto una declaración como una promesa: «El perfil de egreso es una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes en términos de habilitar a estos en los principales dominios de la profesión. Como contenido del contrato social entre la universidad y el estudiante y la sociedad, representa aquello que la universidad respaldará y certificará en el acto de graduación». Y esa habilitación de los estudiantes para el dominio de la profesión supone también —aunque no exclusivamente— la formación y el desarrollo de determinadas competencias.

Por cierto, no concebimos las competencias profesionales identificadas en los planes de estudio de manera aislada, sino en una lógica integrada que alude a lo que se ha catalogado como un «plan de formación»:

Lo que se espera de un Plan de Estudios es que se convierta en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la universidad. Eso se puede hacer a medias y en plan chapucero (a través de una serie de materias aisladas que ni se corresponden con el perfil profesional ni guardan una secuencia lógica entre sí) o se puede hacer a través de un auténtico plan de formación (un proyecto bien pensado, en el que se han incluido justamente aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicas en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos). (Zabalza, 2000: 9)

Por tanto, adscribimos a la perspectiva que Díaz Barriga (2005) denomina «mixta», que al momento de analizar un plan de estudios atiende tanto a las capacidades y destrezas para el ejercicio profesional como al conocimiento disciplinario y básico impartido. Para este autor, lo que caracteriza a este enfoque integrador es que

... reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido [...] el mérito del mismo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos se puedan aprender. (Díaz Barriga, 2005: 28 y 34)

Para relevar las características de la estructura curricular de los planes de estudio en su componente de conocimientos, y tras una primera revisión de los que integran nuestro estudio, hemos identificado cinco grandes ejes temáticos en la formación disciplinaria. Los denominaremos de la siguiente forma: *teoría política; partidos políticos y sistema político nacional; Estado y políticas públicas; política comparada, y metodología*.²⁰ A ellos agregamos otros dos ejes. Al primero lo denominamos *asignaturas auxiliares*, y agrupamos en él los aportes de otras disciplinas sociales, tales como economía, sociología, antropología, derecho público e historia. El último eje tiene naturaleza residual y lo denominamos *otras asignaturas*. Aunque con un rango de variación amplio, incluye cursos cuyo objetivo específico es el desarrollo de ciertas competencias (idioma inglés, argumentación, negociación, etc.) y también el abordaje de temas y cuestiones sociales que atraviesan a los distintos ejes (globalización, desarrollo, desigualdades sociales, etc.).

Es en aplicación del referido enfoque mixto, entonces, que se analizan cuáles competencias son recogidas en los planes de estudio y en

20 Bulcourfy y Cardozo (2012) proponen otra clasificación de las áreas de enseñanza de la ciencia política, frecuentemente empleadas en la academia estadounidense. Las áreas resultantes son las siguientes: políticas comparadas, políticas públicas, opinión pública, relaciones internacionales, instituciones políticas y teoría política. Luego de un primer relevamiento de los planes de estudio entendimos que la clasificación definida en este texto se ajusta mejor a la nomenclatura comúnmente empleada en nuestras unidades de análisis, aunque obviamente existen diferencias entre países y entre titulaciones.

qué medida, pero también *cuánto se enseña* (carga horaria lectiva de los planes) y *qué se enseña* (tipos de cursos y ejes o áreas temáticas) en la formación de grado en ciencia política en el espacio iberoamericano.²¹ En primer término corresponde explicitar las características generales de la oferta de enseñanza de grado en dicho espacio, tarea a la que dedicamos el apartado que sigue.

3. La oferta de licenciaturas y grados de ciencia política en Iberoamérica

El universo de 154 titulaciones de grado incluidas en este estudio consta de 34 casos de Argentina, 5 de Bolivia, 10 de Brasil,²² 9 de Chile, 27 de Colombia, 4 de Ecuador, 23 de España,²³ 24 de México, 4 de Paraguay, 5 de Perú, 2 de Uruguay y 7 de Venezuela.

En el conjunto hay un predominio de las carreras ofrecidas por universidades privadas frente a las públicas (53 % y 47 %, respectivamente), que resulta más notorio cuando se dejan de lado los casos de México y España y se consideran exclusivamente los países sudamericanos (64 % en universidades privadas y 36 % en públicas). Las diferencias por países son importantes: a título de ejemplo, pertenecen a universidades privadas la totalidad de las titulaciones de Chile,²⁴ tres de cada cuatro en Colombia y dos de cada tres en Argentina. Por oposición, son públicas las tres cuartas partes de las españolas, dos de cada tres en México y el 60 % en Brasil (cuadro 1).

21 No se abordan aquí las metodologías de enseñanza, un aspecto también importante para conocer en profundidad cómo se enseña ciencia política en Iberoamérica.

22 La cantidad relativamente pequeña de titulaciones en Brasil se explica por la tardía institucionalización de la ciencia política como disciplina autónoma en ese país, luego impulsada prioritariamente en el nivel de posgrado (Forjaz, 1997).

23 En otro ejercicio de catalogación reciente (Jerez y Luque, 2016), se identifican en España 25 grados de ciencia política. En nuestro trabajo no consideramos las titulaciones de dos de las universidades allí enlistadas (Internacional de Cataluña y Oberta de Cataluña) por no ajustarse a los criterios aquí definidos.

24 Cabe precisar, sin embargo, que se incluyen aquí como «privadas» algunas universidades de Chile que allí se caracterizan como «tradicionales» y tienen un estatus similar al de las universidades estatales.

Cuadro 1. Programas de grado en ciencia política por tipo de institución, según países

País	Tipo de institución					
	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Argentina	12	35	22	65	34	100
Bolivia	3	60	2	40	5	100
Brasil	6	60	4	40	10	100
Chile	0	0	9	100	9	100
Colombia	7	26	20	74	27	100
Ecuador	1	25	3	75	4	100
Paraguay	2	50	2	50	4	100
Perú	2	40	3	60	5	100
Uruguay	1	50	1	50	2	100
Venezuela	4	57	3	43	7	100
Total América del Sur	38	36	69	64	107	100
México	16	67	8	33	24	100
España	18	78	5	22	23	100
Total	72	47	82	53	154	100

Fuente: Elaboración propia.

En varios de los países iberoamericanos se constata una dispersión territorial de las licenciaturas en ciencia política, puesto que el 61% de las titulaciones tienen su sede o campus principal fuera de la capital nacional. En cuatro de los países hay una marcada concentración en la capital: corresponden a Montevideo las dos titulaciones de grado en ciencia política existentes en Uruguay, se desarrollan en Santiago siete de las nueve chilenas, residen en Quito tres de las cuatro ecuatorianas y están radicadas en Asunción tres de las cuatro titulaciones paraguayas (cuadro 2). Esta concentración territorial puede explicarse por los antecedentes históricos de implantación institucional de la disciplina, pero también por tratarse, en todos los casos, de países con forma de Estado unitaria.

Cuadro 2. Programas de grado en ciencia política por región, según países

País	Región							
	Capital		No capital		Capital + no capital		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Argentina	12	35	22	65	0	0	34	100
Bolivia	3	60	2	40	0	0	5	100
Brasil	2	20	8	80	0	0	10	100
Chile	7	78	2	22	0	0	9	100
Colombia	11	41	16	59	0	0	27	100
Ecuador	3	75	1	25	0	0	4	100
Paraguay	3	75	1	25	0	0	4	100
Perú	2	40	3	60	0	0	5	100
Uruguay	2	100	0	0	0	0	2	100
Venezuela	1	14	5	72	1	14	7	100
Total América del Sur	46	43	60	56	1	1	107	100
México	5	21	19	79	0	0	24	100
España	8	35	15	65	0	0	23	100
Total	59	38	94	61	1	1	154	100

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría absoluta de las carreras se insertan en facultades de Ciencias Sociales y/o Políticas, muy particularmente en los casos de Argentina, Chile, Colombia, México y Uruguay. Casi una quinta parte forman parte de facultades de Derecho, que en algunos casos son de Derecho y Ciencias Sociales/Ciencias Políticas/Empresariales, especialmente en Venezuela, Ecuador y Paraguay. Por su parte, España es el país de los considerados en este estudio en el que se distribuyen las titulaciones de manera más paritaria entre facultades de Ciencias Sociales y facultades de Derecho, al tiempo que Brasil llama la atención por su dispersión: un 40% de ellas se radican en facultades de Ciencias Sociales, un 30% en facultades de Humanidades, un 10% en facultades de Derecho y otro 10% en facultades de Economía y afines (cuadro 3). Al igual que la distribución geográfica, estos patrones de inserción institucional son indicativos de la evolución histórica que la ciencia política ha tenido en cada uno de los países.

Cuadro 3. Programas de grado en ciencia política por facultad en la que se insertan, según países

País	Dependencia/Facultad															
	Ciencias Sociales/ Políticas		Relaciones Internacionales		Derecho y otras ²⁵		Humanidades Filosofía/ Historia		Economía		Otras		Sin datos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Argentina	27	79	0	0	3	9	1	3	0	0	3	9	0	0	34	100
Bolivia	1	20	0	0	3	60	0	0	0	0	1	20	0	0	5	100
Brasil	4	40	0	0	1	10	3	30	1	10	0	0	1	10	10	100
Chile	7	78	0	0	0	0	0	0	0	0	2	22	0	0	9	100
Colombia	19	70	2	7	2	7	3	11	1	5	0	0	0	0	27	100
Ecuador	0	0	0	0	3	75	0	0	1	25	0	0	0	0	4	100
Paraguay	0	0	0	0	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0	4	100
Perú	2	40	0	0	3	60	0	0	0	0	0	0	0	0	5	100
Uruguay	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
Venezuela	0	0	0	0	6	86	0	0	0	0	0	0	1	14	7	100
Total América del Sur	62	58	2	2	24	22	8	7	3	3	6	6	2	2	107	100
México	21	88	0	0	2	8	0	0	0	0	1	4	0	0	24	100
España	12	52	0	0	10	44	0	0	0	0	1	4	0	0	23	100
Total	95	62	2	1	36	24	8	5	3	2	8	5	2	1	154	100

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su denominación, se encontró que tres de cada cinco titulaciones tomaron el nombre *Licenciatura (o Grado) en Ciencia/s Política/s*, en tanto la quinta parte utiliza un término más amplio: *Licenciatura en Ciencia/s Política/s y Administración/Gestión Pública*. Una minoría de las titulaciones adoptó otras denominaciones, entre las que se destacan dos: *Ciencia Política y Gobierno* y *Ciencia Política y Relaciones Internacionales*. En América del Sur el predominio de la denominación *Licenciatura en Ciencia/s Política/s* es más notorio (71%). Nuevamente aparecen diferencias por países: así, el término *Licenciatura en Ciencia/s Política/s y Administración/Gestión Pública* es muy frecuente en España, México y Bolivia, *Ciencia Política y Gobierno* aparece sobre todo en Argentina y

25 Derecho y Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, Derecho y Ciencias de la Empresa.

Perú, y *Ciencia Política y Relaciones Internacionales* lo hace en Ecuador y Chile (cuadro 4).

Cuadro 4. Programas de grado de ciencia política por denominación, según países

País	Programa											
	Ciencia/s Política/s		Ciencia/s Política/s y Administración/Gestión Pública		Ciencia Política y Gobierno/Gobernabilidad		Ciencia Política y Relaciones Internacionales		Otro ²⁶		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Argentina	26	76	1	3	6	18	1	3	0	0	34	100
Bolivia	3	60	2	40	0	0	0	0	0	0	5	100
Brasil	8	80	0	0	0	0	0	0	2	20	10	100
Chile	6	67	0	0	0	0	2	22	1	11	9	100
Colombia	19	70	0	0	2	7	2	7	4	15	27	100
Ecuador	0	0	0	0	0	0	3	75	1	25	4	100
Paraguay	4	100	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100
Perú	3	60	0	0	2	40	0	0	0	0	5	100
Uruguay	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
Venezuela	5	71	1	14	0	0	0	0	1	14	7	100
Total América del Sur	76	71	4	4	10	9	8	8	9	8	107	100
México	10	42	11	46	1	4	0	0	2	8	24	100
España	7	30	16	70	0	0	0	0	0	0	23	100
Total	93	61	31	20	11	7	8	5	11	7	154	100

Fuente: Elaboración propia.

26 Ciencias Sociales/Ciencia Política (BRA), Ciencia Política y Sociología (BRA), Políticas Públicas (CHI), Relaciones Internacionales y Estudios Políticos (COL), Gobierno y Relaciones Internacionales (COL), Política y Relaciones Internacionales (COL), Ciencia Política, Gobierno y Relaciones Internacionales (COL), Ciencias Sociales y Estudios Políticos (MEX), Estudios Políticos y Gobierno (MEX).

4. Competencias y perfiles en la formación de grado en ciencia política en Iberoamérica

Una aproximación cuantitativa a la inclusión de las competencias en los planes de estudio²⁷ muestra que apenas 4 de los 154 programas de formación omiten en sus documentos de base cualquier referencia a las competencias que deben adquirir los estudiantes de grado en ciencia política. Casi un tercio de ellos mencionan unas pocas competencias, otro tercio refieren a un número medio (entre 4 y 6) y un tercio final de las titulaciones proponen un repertorio más nutrido de habilidades (7 o más) (cuadro 5).

Cierto es que, como en otras dimensiones de los planes de estudio, los países estudiados presentan perfiles diversos en este rubro. Países como Brasil, México o España no registran carrera alguna en la que no se identifiquen competencias y, simultáneamente, más de la mitad de ellas enuncian 7 competencias o más como parte de la formación. Más aún: de las 14 carreras que incluyen una batería amplia de habilidades (13 y más competencias mencionadas), 5 son de México y 6 de España. En el caso de España se constató, además, que las definiciones de las competencias tienden a ser más extensas y precisas que en los otros países.²⁸

27 Las competencias fueron extraídas mediante una lectura integral de cada programa, por cuanto no en todos los casos figuran en la sección de objetivos o en el perfil del egresado.

28 Resultaría interesante indagar en el impacto que pueda haber tenido en esta diferencia el denominado *Libro blanco de las titulaciones de grado en Ciencia Política y Administración* (ANECA, 2006), como así también la pertenencia al Espacio Europeo de Educación Superior.

Cuadro 5. Número de competencias por rango, según países

País	Competencias por rango													
	0		1-3		4-6		7-9		10-12		13 y más		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Argentina	3	9	11	32	15	44	4	12	1	3	0	0	34	100
Bolivia	0	0	4	80	1	20	0	0	0	0	0	0	5	100
Brasil	0	0	3	30	2	20	3	30	1	10	1	10	10	100
Chile	0	0	7	78	1	11	0	0	1	11	0	0	9	100
Colombia	1	4	8	30	8	30	6	22	3	11	1	4	27	100
Ecuador	0	0	2	50	0	0	1	25	0	0	1	25	4	100
Paraguay	0	0	2	50	1	25	1	25	0	0	0	0	4	100
Perú	0	0	1	20	3	60	0	0	1	20	0	0	5	100
Uruguay	0	0	0	0	0	0	1	50	1	50	0	0	2	100
Venezuela	0	0	1	14	5	71	0	0	1	14	0	0	7	100
Total América del Sur	4	4	39	36	37	35	15	14	9	8	3	3	107	100
México	0	0	3	13	8	33	4	17	4	17	5	21	24	100
España	0	0	6	29	3	14	4	19	4	19	6	21	21	100
Total	4	3	48	31	48	31	23	15	17	11	14	9	154	100

Fuente: Elaboración propia.

El análisis también arroja diferencias importantes entre las universidades públicas y las privadas en cuanto al número de competencias que incluyen en sus planes de estudio: la proporción de las carreras que mencionan numerosas competencias (7 o más) asciende a 45% en las instituciones públicas y es de 27% en las privadas (cuadro 6).

Cuadro 6. Número de competencias por rango, según tipo de institución

Competencias por rango	Tipo de institución					
	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	2	3	2	2	4	3
1-3	16	22	32	39	48	31
4-6	22	30	26	32	48	31
7-9	10	14	13	16	23	15
10-12	10	14	7	9	17	11
13 y más	12	17	2	2	14	9
Total	72	100	82	100	154	100

Fuente: Elaboración propia.

Más allá de la cantidad, interesa también indagar cuáles son las habilidades destacadas en los planes de estudio. En el cuadro 7 se han ordenado las competencias mencionadas según su frecuencia de aparición en los documentos, lo cual permite visualizar que hay una competencia particularmente importante presente en 6 de cada 10 titulaciones: diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados.

En un segundo nivel, aproximadamente 4 de cada 10 titulaciones incluyen las siguientes competencias genéricas o específicas: implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas; compromiso ético y de vinculación con el medio social; dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas; juicio crítico; capacidad de abstracción, análisis y síntesis, y comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica.

En el siguiente estadio de destaque, la tercera parte de los planes de estudio recogen dos competencias específicas que están estrechamente vinculadas a la capacidad de investigación: dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social, y diseñar y desarrollar un proyecto de investigación. En este escalón también aparece la siguiente competencia: diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas.

En este ordenamiento se constata que en el conjunto de 154 carreras de grado de ciencia política hay un énfasis importante en la formación

de los politólogos para el trabajo en torno a los problemas públicos, sea a través del análisis, la gestión, el monitoreo y/o la evaluación. La preparación para la investigación también aparece en un lugar destacado pero no hegemónico. A su vez, el listado muestra con contundencia que la formación de grado en ciencia política en Iberoamérica incorpora el desarrollo conjunto de competencias genéricas o transversales y habilidades específicas de las ciencias sociales (por ejemplo, el trabajo con información y el análisis cuantitativo-cualitativo).

Cuadro 7. Frecuencia de menciones a competencias en los programas incluidos en el estudio

Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	91
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	72
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	73
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	65
Juicio crítico	64
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	63
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	60
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	56
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	55
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	52
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	37
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	36
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	29
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	26
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	26
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	24
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	23
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	18
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	17
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	17
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	13

Fuente: Elaboración propia.

El estudio también relevó cuáles son los perfiles de egreso definidos en los planes de estudio en ciencia política de los países iberoamerica-

nos.²⁹ Nótese que estos no apuestan a la formación de un único perfil de profesionales, sino que suelen combinar varias opciones de salida, razón por la cual fue necesario procesar la frecuencia de menciones realizadas a cada uno de los distintos perfiles de egreso.

La sistematización realizada en el cuadro 8 muestra tres perfiles predominantes y relativamente equilibrados, a saber: cuatro de cada cinco titulaciones se proponen *formar profesionales aptos para desarrollar tareas de consultoría y asesoramiento*, y tres de cada cuatro apuntan a *formar especialistas en la administración pública y la gestión*. Por tanto, son escasos los planes de estudio que no prevén una *salida profesional de mercado* para sus egresados. Una cantidad de planes de estudio ligeramente inferior recortan la figura del *investigador académico*. Muy por detrás de estos tres, los perfiles *docencia y político-diplomático* reciben un porcentaje similar de menciones, correspondiente a una tercera parte de las titulaciones del estudio. Pero el rasgo que en términos generales más sobresale es la multiplicidad de los objetivos de formación: la gran mayoría de las carreras se proponen formar a sus graduados de manera simultánea para el desarrollo de funciones académicas, la prestación de servicios en el mercado y el desempeño en las administraciones públicas, a pesar de la complejidad que implica conjugar esos cometidos en un acotado primer ciclo de estudios universitarios.

29 Los documentos de los 154 planes de estudio seleccionados no contenían en todos los casos una sección específica centrada en el perfil de egreso. De ahí que, al igual que en el caso de las competencias, en la fase de relevamiento se desprendió el perfil de egreso de la lectura atenta de los documentos en su conjunto; en particular, se encontró que las secciones dedicadas a los fines y objetivos de los programas incluyen en muchos casos referencias claras al perfil del egresado de licenciaturas y grados.

Cuadro 8. Perfiles de egreso mencionados en los planes de estudio, por países (*)

Países	N.º de titulaciones	Investig./ Académico		Consultor asesor		Adm. Público/ Gestor		Político/ Diplomático		Docente		Otros ³⁰	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Argentina	34	19	56	27	79	24	71	0	0	5	15	0	0
Bolivia	5	3	60	3	60	3	60	1	20	1	20	3	60
Brasil	10	10	100	10	100	8	80	3	30	5	50	3	30
Chile	9	5	56	5	56	3	33	0	0	2	22	0	0
Colombia	27	19	70	24	89	22	81	17	63	13	48	7	26
Ecuador	4	3	75	2	50	3	75	4	100	0	0	3	75
Paraguay	4	2	50	3	75	2	50	1	25	1	25	2	50
Perú	5	4	80	3	60	1	20	2	40	2	40	3	60
Uruguay	2	2	100	2	100	2	100	0	0	1	50	0	0
Venezuela	7	5	71	5	71	5	71	3	43	3	43	6	86
Total América del Sur	107	72	67	84	79	73	68	31	29	33	31	27	25
México	24	18	75	19	79	21	88	6	25	11	46	7	29
España	23	16	70	21	91	21	91	10	43	12	52	10	43
Total	154	106	69	124	81	115	75	47	31	56	36	44	29

Fuente: Elaboración propia.

(*) El peso de las menciones a los distintos perfiles está calculado para el número de titulaciones por país.

5. Análisis comparativo de planes de estudio seleccionados

Para focalizar el análisis en aspectos particulares de los planes, se seleccionó una muestra de carreras de los países del estudio, procurando atender en la mayor medida posible una serie de criterios. Entre ellos, la cantidad de grados en ciencia política existentes en cada país, la an-

³⁰ Director de empresa privada; cabildero; periodista, comunicador; experto en marketing, comunicación política, opinión pública y producción de campañas; agente de desarrollo local; experto en asuntos de seguridad nacional; orientador laboral; mediador intercultural; asesor de imagen.

tigüedad y reconocimiento del programa, la incorporación de universidades públicas y privadas, y la radicación en las capitales nacionales y en otras ciudades, además de la accesibilidad de la información requerida.

Ello arrojó un conjunto de 28 programas de formación de grado en ciencia política, que se enlistan en la tabla siguiente.³¹

Cuadro 9. Muestra finalística de los programas de grado de ciencia política en Iberoamérica

País	Universidad	Programa
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Licenciatura en Ciencia Política
Argentina	Universidad Torcuato Di Tella	Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno
Argentina	Universidad de San Martín	Licenciatura en Ciencia Política
Bolivia	Universidad Mayor de San Andrés	Carrera de Ciencia Política y Gestión Pública
Bolivia	Universidad Católica Boliviana San Pablo	Licenciatura de Ciencias Políticas
Brasil	Universidade de Brasilia	Bacharelado em Ciência Política
Brasil	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Bacharelado em Ciências Sociais-Ciência Política
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Carrera de Ciencia Política
Chile	Universidad Diego Portales	Licenciatura en Ciencia Política
Colombia	Universidad Nacional de Colombia, Bogotá	Pregrado en Ciencia Política
Colombia	Universidad de Los Andes	Pregrado en Ciencia Política
Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	Programa en Ciencias Políticas
España	Universidad Complutense de Madrid	Grado en Ciencia Política
España	Universitat Autònoma de Barcelona	Grado en Ciencia Política y Gestión Pública
España	Universidad del País Vasco	Grado en Ciencia Política y Gestión Pública
México	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública (opción Ciencias Políticas)
México	Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)	Licenciatura en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (opción Política Comparada)

31 No se incluyó en esta sección del análisis ningún programa de Ecuador, por cuanto ninguno cumplía con los requisitos definidos para la selección de esta submuestra.

México	Universidad Iberoamericana	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública
México	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Licenciatura en Ciencia Política
México	Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa	Licenciatura en Ciencia Política
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción	Licenciatura en Ciencias Políticas
Paraguay	Universidad Católica Ntra. Señora de la Asunción	Licenciatura de Ciencias Políticas
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno
Perú	Universidad Federico Villarreal	Licenciatura en Ciencia Política
Uruguay	Universidad Católica del Uruguay	Licenciatura en Ciencia Política
Uruguay	Universidad de la República	Licenciatura de Ciencia Política
Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administrativas (Politología)
Venezuela	Universidad de Los Andes	Licenciatura en Ciencias Políticas

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, 10 de las 28 carreras escogidas no son exclusivamente de ciencia política, incluyéndose también aquellas en las que la disciplina es solo una opción dentro de un programa en ciencias sociales, y otras en las cuales las titulaciones son compartidas entre ciencia política y otras disciplinas.

Una primera dimensión relevada atañe a la extensión, carga horaria y cantidad de cursos que componen los distintos planes de estudio. La duración total de la gran mayoría de ellos es de cuatro años, organizados en ocho semestres.

Esta regularidad, sin embargo, no se extiende a la carga lectiva. Ante la ausencia de un sistema de créditos común para Iberoamérica, la cantidad de horas de clase aparece como el patrón de medida y comparación más pertinente. Y según surge del cuadro siguiente, permite identificar distintos formatos en las universidades relevadas.

Cuadro 10. Número de programas de grado en ciencia política por carga horaria lectiva (horas aula)³²

Carga horaria de los planes de estudio	N.º de titulaciones
Titulaciones cortas (hasta 2.300)	6
Titulaciones medianas (+ de 2.300 y hasta 2.600)	9
Titulaciones extensas (+ de 2.600)	7
Sin datos	6
Total	28

Fuente: Elaboración propia.

De los datos precedentes se deriva que la mayoría relativa de los planes de estudio suponen el dictado de entre 2.300 y 2.600 horas de clase a lo largo de los ocho semestres, lo que en términos prácticos implica unas cuatro horas de clase de lunes a viernes, durante ocho meses por año. La gran mayoría de estas carreras se ajustan, por tanto, a lo que en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación la UNESCO define como «grado en educación terciaria o nivel equivalente, académico» (categoría 64), «primer título (3 a 4 años de duración)» (subcategoría 645) (UNESCO, 2013).

En cuanto a la cantidad de cursos que componen los planes de estudio, se distribuyen según se indica en el cuadro 11. Por lo general, se extienden a lo largo de cuatro años/ocho semestres lectivos.

Cuadro 11. Número de programas de grado en ciencia política por cantidad de cursos

Cursos	N.º de titulaciones
31 a 39	13
40 a 49	11
Más de 50	4

Fuente: Elaboración propia.

La segunda dimensión relevada atañe a la estructura de los diseños curriculares de los diferentes programas de formación en ciencia políti-

32 La carga horaria lectiva de varios de los planes de estudio escogidos no está definida explícitamente, por lo que tuvo que construirse en base a otros datos disponibles. Por tanto, los datos de este cuadro deben considerarse como estimaciones.

ca. El cuadro que sigue refiere a la relación entre cursos de cumplimiento obligatorio y cursos optativos.

Cuadro 12. Número de programas de grado en ciencia política por porcentaje de cursos obligatorios

Grado de flexibilidad curricular	N.º de titulaciones
Currículo muy flexible (menos del 50%)	1
Currículo flexible (entre el 51 % y el 74%)	6
Currículo moderadamente rígido (entre el 75% y el 84%)	6
Currículo rígido (85% y más)	11
Sin datos	4
Total	28

Fuente: Elaboración propia.

Según estos datos, solo la cuarta parte de los planes de estudio seleccionados pueden catalogarse como muy flexibles o flexibles, en tanto permiten a los estudiantes escoger más de la cuarta parte de los cursos. En el otro extremo, 11 planes de estudio resultan decididamente rígidos. Son datos que llaman la atención, si se considera que varias de las formaciones no son puramente disciplinarias, y por ende sería esperable un grado de optatividad mayor.³³

Una segunda variable analizada dentro de la dimensión curricular corresponde al peso en los planes de estudio de los ejes temáticos seleccionados. Los datos resultantes figuran en el siguiente cuadro.

33 La literatura especializada identifica distintos modelos de flexibilidad curricular (Díaz Barriga, 2005): I) currículo abierto (el alumno puede elegir entre un amplio menú de cursos según sus intereses y posibilidades, construyendo un trayecto personalizado); II) trayecto flexible (no existe seriación en los cursos ni límites temporales rígidos, sino acumulación por créditos); III) combinación de determinado porcentaje o proporción de obligatoriedad y opcionalidad entre los cursos curriculares (lo que permite que las instituciones introduzcan la lógica del área mayor o principal (*major*) y las áreas menores o secundarias (*minor*), propia de los planes de estudio de diversas instituciones estadounidenses; IV) revalidación de estudios con otras instituciones educativas; V) amplio margen de libertad en la elección de contenidos y formas de enseñanza para el diseñador del currículo y para el enseñante (reducción sustancial del currículo obligatorio o prescrito).

Cuadro 13. Proporción de cursos obligatorios por ejes temáticos³⁴

Eje temático	% sobre total de cursos
Teoría política	9
Partidos políticos y sistema político nacional	8
Estado y políticas públicas	9
Política comparada	4
Metodología	21
Asignaturas auxiliares	27
Otras asignaturas	22
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, en promedio existe una distribución casi igualitaria entre los tres ejes sustantivos principales: teorías, partidos y Estado. A la formación metodológica específica se le dedica la quinta parte de los cursos, y a las otras disciplinas que aquí aparecen como auxiliares, algo más de la cuarta parte. La escasa presencia de la política comparada requeriría un análisis con más detalle, por cuanto podría deberse tanto a un rezago relativo de la ciencia política en la región —con tintes endogámicos— como a una fragmentación de los enfoques comparados dentro de los ejes de partidos y Estado.

La última variable curricular presta atención a los requisitos para la finalización de las licenciaturas o grados. Los planes de estudio en ciencia política seleccionados incluyen la exigencia de realización de un trabajo final para la graduación.³⁵ Los formatos de ese trabajo final son diversos: monografías de extensión variable (entre 30 y 60 páginas), artículos académicos, memorias, informes de pasantías laborales y prácticas docentes, frecuentemente asociados con dispositivos institucionales para su elaboración, tales como seminarios o talleres, tutorías y defensa ante tribunales.

34 El porcentaje consignado es la media de los cursos correspondientes a cada eje temático en las 20 titulaciones seleccionadas.

35 La única excepción la constituye la Universidad Iberoamericana de México.

6. Algunas conclusiones sobre la oferta de grado en ciencia política en Iberoamérica

De la evidencia empírica presentada sobre las carreras de grado en ciencia política que se imparten en el espacio iberoamericano surgen algunas notas de interés, que operan como respuestas a las preguntas que nos planteamos sobre la composición de esa oferta en los 12 países, sus perfiles y orientación, el lugar de las competencias en los planes de estudio, las características de estos en torno a algunas variables estructurales y temáticas, y el grado de convergencia de las propuestas en los diferentes países.

Por su orden:

- a. Los países de Iberoamérica considerados cuentan con una oferta de formación en ciencia política significativa, ofrecida en partes similares por universidades públicas y privadas (aunque con diferencias entre los países), y esparcida por los territorios nacionales. En su mayoría, estas titulaciones se insertan en facultades de Ciencias Sociales, o específicamente de Ciencia Política, aunque más de la cuarta parte continúa inscrita en facultades de Derecho, lo que pone de manifiesto la pervivencia de ciertos antecedentes «jurisdiccionistas» de la disciplina. La mayoría absoluta exhibe una denominación exclusiva de la disciplina, pero un número importante evidencia ya en su titulación sus cruces con otros saberes, como la administración pública o las relaciones internacionales. Los perfiles de egreso predominantes son los de *consultoría y asesoramiento* y *administración pública-gestor*, a los que le sigue el perfil *investigación/académico*. Si se consideran conjuntamente los dos primeros, podría concluirse que las carreras de ciencia política en Iberoamérica tienen una orientación de salida para sus graduados más profesional que académica. Sin embargo, la nota más característica de los planes de estudio es el eclecticismo de los objetivos de la formación.
- b. Los planes de estudio relevados incluyen un catálogo relativamente amplio de competencias profesionales, aunque no siem-

pre de manera sistemática y articulada. Comparativamente, las titulaciones impartidas por universidades públicas enlistan un mayor número de competencias que las pertenecientes a sus pares privadas. Con distancia, las competencias enunciadas privilegian las capacidades de análisis, operación y resolución de problemas públicos sobre las capacidades de investigación y otras de carácter genérico o transversal. Este dato es coherente con la predominancia relativa de las orientaciones profesionales en los perfiles de egreso.

- c. La mayoría relativa de las titulaciones tiene una carga horaria total de entre 2.300 y 2.600 horas, organizada por lo común a lo largo de ocho semestres lectivos. Casi todas incluyen una monografía, trabajo final o informe de práctica profesional como requisito para el egreso. La mayor parte de los planes de estudio relevados pueden catalogarse como rígidos o relativamente rígidos, por cuanto no permiten a los estudiantes perfilar sus propias formaciones con más de una cuarta parte del total de los cursos. En cuanto a los acentos temáticos, al estudio de los tres ejes sustantivos identificados (la teoría política, los partidos y los sistemas políticos nacionales, el Estado y las políticas públicas) se le dedica una cantidad de cursos prácticamente idéntica en el conjunto de la submuestra de planes de estudio que analizamos en profundidad. Pero a estos tres ejes sumados les corresponde un número similar de cursos que a las asignaturas denominadas auxiliares, dato que se entiende a la luz de la «hibridación» disciplinaria de un porcentaje significativo de los programas de formación. Por su parte, a la enseñanza de las metodologías se le destina la quinta parte de los cursos.
- d. Contempladas las diversas variables, no se advierte que existan modelos de titulación nítidamente contrapuestos entre España, por un lado, y los países latinoamericanos, por otro, a pesar de la pertenencia de este país al Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, la oferta española tiene cuatro características que la diferencian de la media de sus pares iberoamericanos: es mayoritariamente pública, engarza más estrechamen-

te los aportes de la ciencia política con los de la gestión pública, se propone formar a los estudiantes en un número relativamente alto de competencias —que, por otra parte, están definidas con un grado importante de precisión— e inserta sus titulaciones en partes iguales en facultades de Ciencias Sociales y de Derecho. Con la excepción de esta última, estas características emparentan el caso español con el mexicano.

- e. Dentro de América Latina las principales diferencias en la oferta de cursos de grado parecen asociarse al tamaño y la estructura política de los países más que a otros determinantes, si bien también se advierten peculiaridades que responden a las trayectorias nacionales de la disciplina: la escasa presencia en este nivel en Brasil, la extendida adscripción institucional a las facultades de Derecho en los países del Pacífico (con excepción de Colombia) y en Paraguay, la hegemonía cuantitativa de la oferta privada en Chile, Colombia y Ecuador.

En el capítulo siguiente (V.6) retomaremos estos desarrollos, al referir específicamente al encuadre de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar en el panorama iberoamericano.

V. La Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar: objetivos, estructura, contenidos y competencias

Todo curriculum es en gran medida el reflejo y la plasmación de un determinado proyecto social y cultural. De ahí que las propuestas de cambio curricular sean a menudo más bien el reflejo de cambios sociales...; y de ahí también el peso y la importancia de los argumentos y de las opciones ideológicas en los procesos de actualización y revisión del curriculum.

COLL y MARTÍN (2006: 25)

1. Antecedentes

El número de egresados de las dos carreras de ciencia política que han funcionado en el país desde la década del 90 y hasta el presente asciende a 296, de acuerdo a los datos administrativos procesados por Garcé y Rocha (2015). La gran mayoría de estos politólogos se formaron en la Udelar, que registra una veintena de egresos por año, frente a un promedio de algo menos de dos licenciados por año de la Universidad Católica del Uruguay. En la misma dirección, los censos realizados por AUCIP revelan un predominio neto e incremental de quienes cursaron sus estudios de grado en la Udelar: 62 % en el 2007, 72 % en el 2009, 78 % en el 2013 y 88 % en el 2015.³⁶

Hasta la fecha, los estudios de grado en ciencia política en la Udelar se han desarrollado en base a tres planes de estudio sucesivos (el plan 1988, el 1992 y el 2009), que permitieron la formación de varias generaciones

36 Véase AUCIP 2015, 2013 y 2009.

de politólogos que hoy ejercen la profesión en el país y en el exterior.³⁷ A finales del año 1985, ya restaurada la democracia tras 12 años de gobierno dictatorial e intervención de la Udelar, se creó el Instituto de Ciencia Política (ICP) en el seno de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Udelar. Su cometido principal fue la organización y el dictado de los cursos de la materia respectiva, correspondiente al primer año de las carreras de Abogacía y Notariado. Originariamente el Instituto era poco más que una sala de docentes que impartía una materia instrumental en una disciplina liberal. Esta situación comenzó a cambiar a partir del año 1987. Es así que se propuso en el seno de la referida facultad y se aprobó centralmente en 1988 la realización de una licenciatura en ciencia política. La iniciativa de la licenciatura, verdadera carta de identidad de la naciente disciplina, corrió en paralelo con otros trámites destinados a fundar una facultad de ciencias sociales, de la que el ICP formaría parte desde su puesta en funcionamiento en 1991 y hasta la actualidad (Bentancur y Mancebo, 2013).

El primer plan de estudios de la licenciatura, del año 1988, se estructuraba en torno a un eje metodológico y tres ejes sustantivos: Teoría Política, Sistema Político Nacional y el denominado Ciencia Política, que incorporaba contenidos relativos a formas de Estado y de gobierno, partidos políticos y otros actores del sistema. Dada su extensión, y seguramente atendiendo a la inexistencia de posgrados en el país en ese momento, se lo concibió como un programa terminal. Su cursado insumía 11 semestres, los dos primeros de los cuales correspondían al primer año común a las distintas formaciones impartidas en la Facultad de Derecho, y los restantes al ciclo especializado. Debía sumarse, posteriormente, la confección de una tesis de grado dotada de ciertas exigencias. La gran mayoría de los cursos eran de carácter obligatorio, reservándose la optatividad para determinados cursos temáticos («talleres») impartidos en el último año. En cuanto a su orientación, la ciencia política que se enseñaba se recostaba fuertemente en la historia y en menor medida en la filosofía política y en el derecho público, y se distanciaba claramente de la

37 Según el censo del 2015, el 91% vive en Uruguay, el 6% en América del Sur, un 1% en América del Norte y el 2% en Europa (AUCIP, 2015).

sociología, probablemente como estrategia de afirmación de identidad en una etapa germinal de la disciplina en el país. Su perfil de egresado hacía referencia a salidas tanto académicas como profesionales, si bien el currículo y el perfil del plantel docente claramente apuntaban hacia la primera opción.

En el año 1992 el Departamento de Ciencia Política pasó a integrar la recién creada Facultad de Ciencias Sociales. Esta novedad ameritó la homogeneización de algunas pautas básicas de las tres licenciaturas preexistentes que pasarían a impartirse en su seno (Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social), lo que hizo necesario la elaboración de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Ciencia Política. Las principales modificaciones fueron la reducción de la duración de la carrera (que pasó a un formato regular de licenciatura de cuatro años/ocho semestres), la creación de un ciclo básico parcialmente común para los tres programas de grado y la incorporación de cursos de metodología que, sumados a los de matemática y estadística del nuevo ciclo básico, avanzaban hacia una perspectiva más empírica y menos teórica de la disciplina (Buquet 2012). También se redujeron los requisitos de la monografía exigida para aspirar a la titulación. Sin embargo, el número de materias que componían el plan anterior no se redujo proporcionalmente a la extensión de la carrera. El ajuste se procesó mediante la disminución de las cargas horarias de las materias de modo de hacerlas encajar en el nuevo formato de cuatro años de duración. En trazos gruesos, puede afirmarse que el nuevo plan constituyó una mera readecuación del anterior para cumplir con los requisitos de su estandarización dentro de la Facultad de Ciencias Sociales.

Si se atiende a los ejes temáticos presentes en el plan de estudios del año 1992, se advierte que casi la tercera parte de los créditos se destinaban a la enseñanza de la metodología en diversos formatos (cursos clásicos, seminarios, laboratorios, etc.), correspondiendo los formatos tradicionales al denominado Ciclo Básico parcialmente común de la facultad, y el resto al Ciclo Profesional. Había también un importante peso de las que en este estudio hemos llamado materias auxiliares, por corresponder a otras disciplinas que confluyen con la ciencia política. De los ejes temáticos propiamente politológicos se destaca el que hemos

agrupado bajo el rótulo de *partidos políticos y sistema político nacional*; resulta esclarecedor de los énfasis del plan que la serie de materias en las que se presentan sus desarrollos principales se denomine pura y simplemente Ciencia Política. Por detrás se ubican los cursos del área de *teoría política*, y los de *Estado y políticas públicas*, en tanto existía solo un curso destinado específicamente a la política comparada (cuadro 1).

*Cuadro 1. Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar, Plan 1992.
Distribución de los cursos por ejes temáticos*

Eje temático	Créditos		Cursos	
	N	%	N	%
Teoría política ³⁸	24	11	3	11
Partidos políticos y sistema político nacional ³⁹	33	15	4	15
Estado y políticas públicas ⁴⁰	18	9	2	8
Política comparada ⁴¹	6	3	1	4
Metodología ⁴²	65	30	8	31
Asignaturas auxiliares ⁴³	61	28	7	27
Otras asignaturas ⁴⁴	9	4	1	4
Total	216	100	26	100

Fuente: Elaboración propia.

2. El Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Ciencia Política

El plan de estudios se volvió a modificar en el año 2008. Al igual que en la ocasión anterior, ello respondió principalmente a condicionantes institucionales más generales y no específicas de la licenciatura. La

38 Se incluyen los cursos Teoría Política I, II y III.

39 Se incluyen los cursos Ciencia Política III y IV y Sistema Político Nacional II y III.

40 Se incluyen los cursos Ciencia Política II y Sistema Político Nacional I.

41 Se incluye el curso Sistemas Políticos Latinoamericanos (Análisis Comparado).

42 Se incluyen los cursos Matemática para las Ciencias Sociales, Estadística Social, Metodología de la Investigación I y II, Laboratorio de Análisis Político I y II, y Seminario de Investigación I y II.

43 Se incluyen los cursos Historia del Uruguay, Historia Universal Contemporánea, Economía I y II, Derecho Público, Sociología y Sociología del Uruguay.

44 Se incluye el curso Ciencia Política I.

Facultad de Ciencias Sociales elaboró el denominado Plan de Estudios 2009, que apunta a dar un nuevo paso en la integración de los programas de grado que imparte la institución, fundamentalmente mediante la unificación y expansión del ahora llamado Ciclo Inicial; a integrar la función de enseñanza con la investigación y la extensión, y flexibilizar el currículo con mayores espacios para la elección estudiantil de los cursos, movilidad horizontal de estudiantes, estructura modular del plan y efectiva introducción de un sistema de créditos académicos.

Sin embargo, y a diferencia de lo ocurrido en la reforma anterior, la agenda de transformaciones constituida por el proceso general de la facultad se complementó con otras innovaciones derivadas de la experiencia de la licenciatura a lo largo de dos décadas de implementación. Ello surge del catálogo de «objetivos del plan de estudios» que integra el capítulo destinado a la Licenciatura en Ciencia Política, por constituir más bien objetivos de la reforma curricular tramitada. Entre ellos se destacan:

- coordinar con otras opciones de enseñanza de la Facultad de Ciencias Sociales, procurando un acercamiento interdisciplinario y delineando áreas compartidas entre las disciplinas que en ella se imparten;
- revisar el currículo de los programas y del perfil profesional definido para los egresados, atendiendo a la experiencia y a evaluaciones y juicios emanados de diversas instancias y sujetos;
- reformular el área metodológica, otorgando mayores espacios a la enseñanza de técnicas de investigación y estadística;
- definir módulos dentro del vector teórico del plan de estudios. A los preexistentes (Instituciones Políticas —antes denominado Ciencia Política—, Teoría Política, y Sistema Político Nacional) se les suma el módulo Estado y Políticas Públicas;
- plasmar una oferta de estudios que proporcione a un mismo tiempo una vertiente propiamente académica y otra profesional;
- conjugar de manera ecléctica un perfil de licenciatura como instancia terminal, que habilite para el ejercicio profesional, con su constitución como primer tramo conducente a niveles superiores de posgrado. En función de lo primero, se propone

dotar a los estudiantes de un conjunto de herramientas profesionales de distinto nivel mediante destrezas metodológicas y un primer recorte de especialización en los denominados talleres optativos.

3. El perfil del egresado de la Licenciatura en Ciencia Política

Dada la presentación del Plan de Estudios 2009, que comprende una sección común a todas las formaciones y otras destinadas a cada una de las licenciaturas, los elementos componentes del perfil del egresado se delinearán en dos niveles.

El primero refiere a competencias genéricas con las que deberían contar todos los egresados de la Facultad de Ciencias Sociales, que son las siguientes:

- capacidad de compromiso ético, institucional y social;
- autonomía y sentido crítico;
- formación basada tanto en la especialización como en el cruce interdisciplinario;
- competencias adquiridas en itinerarios formativos consistentes que articulen la enseñanza, la investigación y la extensión;
- comunicación permanente entre la sociedad y la institución académica, que permita la relación entre los requerimientos sociales y la acumulación científica;
- capacidad de inserción e incidencia en los procesos sociales.

Al referirse específicamente a los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política, se postula un mix de formación interdisciplinaria y disciplinaria:

deberá poseer, a un tiempo, un bagaje de conocimientos generales en su condición de cientista social, y una acumulación específica suficiente —cuantitativa y cualitativamente—, para merecer su acreditación como Licenciado en Ciencia Política.

Esta definición se conecta con la composición del currículo contenido en el plan de estudios:

Ello requiere de un diseño curricular que conjugue materias generales —comunes con las otras disciplinas que se imparten en Facultad—, con varios ejes temáticos centrales para nuestra disciplina, e insumos particulares provenientes de otros campos científicos (la Historia, la Economía, el Derecho, etc.). Se descarta, así, tanto la formación general sin adscripción disciplinaria, como la destinada a profesionales reducidos a una visión estrecha de las fronteras científicas. Por la positiva, el egresado debería desempeñarse con autoridad en los campos «propios» de la disciplina, y ostentar la versatilidad suficiente para proyectarse hacia el trabajo multi e interdisciplinario».

Posteriormente se definen los espacios profesionales, las funciones y algunos recortes de actuación privilegiados:

La Licenciatura en Ciencia Política forma profesionales de primer grado que puedan desempeñarse en las instituciones del Estado, en los organismos de acción social y en las entidades privadas, mediante el cumplimiento de las tareas básicas de la disciplina, todas las cuales giran en torno al análisis de los fenómenos políticos, considerados en su especificidad y autonomía. En esa línea se incluye la investigación original y la investigación aplicada, de orden teórico y empírico, la docencia sistemática en la materia, el asesoramiento técnico, la gestión pública a nivel nacional y municipal, la administración electoral. En términos comprensivos, ello comprende generalmente, la participación en el diseño y la aplicación de las políticas públicas en diversas áreas.

Finalmente, con un grado de concreción se enlistan de manera no taxativa una serie de tareas que los egresados deberían estar en condiciones de cumplir:

El Licenciado en Ciencia Política estará capacitado para desempeñar, entre otras, las siguientes tareas: estudio e investigación de los actores, estructuras y procesos políticos; asesoramiento a partidos políticos, organizaciones sociales de diversa naturaleza y organismos supranacionales; participación en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas nacionales, municipales y regionales; estudios de opinión pública; etc.

De estas transcripciones surge que la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar contempla cuatro de las cinco categorías de perfiles de egreso que identificáramos al analizar los programas de grado de ciencia política de América Latina y España: *investigación-académico*, *consultoría-asesoramiento*, *administrador público-gestor* y *docencia*. Solo queda excluido el perfil *político-diplomático*, propio de carreras de ciencia política fuertemente imbricadas con las relaciones internacionales. Por lo demás, las tres primeras categorías no aparecen jerarquizadas en el plan de estudios nacional, lo que pone de manifiesto una apuesta deliberadamente ecléctica sobre las características principales de los egresados. En el estado actual de desarrollo de la ciencia política en Uruguay se podría decir que este eclecticismo sintoniza adecuadamente con la alta propensión a la realización de estudios de posgrado de los egresados de la licenciatura.⁴⁵

4. Estructura del Plan de Estudios 2009

Este plan está compuesto por dos ciclos: el Ciclo Inicial, que cursan en común todos los estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Sociales, dotado de 120 créditos, y el Ciclo Avanzado, destinado a la formación específicamente politológica (aunque también lo componen

45 De acuerdo a los datos AUCIP 2013, entre los socios censados que contaban con estudios de grado completos, 7,1% habían realizado un diploma, 30,1% tenían estudios de maestría incompleta, 12,1% habían terminado la maestría, 18,8% estaban realizando el doctorado, 9,6% habían completado el doctorado y 1,3% habían realizado un posdoctorado.

materias de otras disciplinas), de 240 créditos de cursos y 30 correspondientes a un trabajo final previo al egreso (monografía o informe de pasantía laboral).

Como se sostiene en el propio plan de estudios, el diseño curricular del Ciclo Inicial y del Avanzado de la Licenciatura en Ciencia Política se compone de vectores, módulos y actividades curriculares representativos de las áreas principales de la disciplina y de la acumulación en investigación de la institución.

Los vectores constituyen, en puridad, cortes transversales en la estructura del plan que organizan distintos espacios académicos. Así, se identifican los vectores teórico, metodológico, temático e integral. En el vector teórico se ubican aquellas actividades curriculares con las cuales el estudiante logra los conocimientos fundamentales y los cuerpos disciplinarios desarrollados para conocer la realidad social, con énfasis en aquellos producidos por la ciencia política. El vector metodológico comprende todas aquellas materias que dotan de instrumental para el análisis y la práctica profesional, que hacen a métodos, técnicas y herramientas de investigación empírica en ciencias sociales. El vector temático está destinado a la enseñanza de aspectos actuales o históricos de la realidad nacional, latinoamericana e internacional, con especial atención a los fenómenos de naturaleza política. Los espacios correspondientes al vector integral no se predefinen taxativamente, si bien en el plan se incluyen aquí las actividades curriculares optativas. En el cuadro siguiente se presenta la distribución entre los referidos vectores de los créditos correspondientes a los dos ciclos que componen la licenciatura.

*Cuadro 2. Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar, Plan 2009.
Distribución de los créditos por vectores según ciclos*

Ciclo	Créditos	Aporte a los vectores		
		Teórico	Temático	Metodológico
Ciclo Inicial	120	41 %	27 %	32 %
Ciclo Avanzado	240	31 %	43 %	26 %
Total	360	34 %	38 %	28 %

Fuente: Elaboración propia.

También referida a la estructura del plan de estudios, una variable de análisis sobre la flexibilidad curricular a la que hemos prestado atención en este trabajo es el grado de opción y elección de cursos y actividades que se atribuye a los estudiantes.

En el Plan 2009, los cursos optativos existen en tres espacios diferentes:

- en el Ciclo Inicial, en el que se prevén 28 créditos de «actividades curriculares optativas»;⁴⁶
- en el módulo Profundización Temática del Ciclo Avanzado, de 36 créditos, y
- actividades electivas dentro de los módulos Instituciones Políticas y Actores (8 créditos), Sistema Político Nacional (8 créditos) y Estado y Políticas Públicas (4 créditos) (cuadro 3).

Cuadro 3. Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar, Plan 2009.

Proporción de cursos optativos por ciclo

	N.º créditos optativos	N.º total de créditos	%
Ciclo Inicial	28	120	23
Ciclo Avanzado	56	210	27
Total licenciatura	84	340	25

Fuente: Elaboración propia.

El plan establece que las actividades optativas podrán responder a distintos formatos, y que el Departamento de Ciencia Política proveerá la coordinación académica y los estándares necesarios de compatibilidad y exigencia curricular con respecto a la licenciatura.

En términos finalistas, la optatividad es planteada como instrumento para la definición de espacios funcionales a objetivos múltiples: académicos, interdisciplinarios o de formación profesional disciplinaria. El plan indica que «según las opciones de los estudiantes, puedan constituirse en puentes a posteriores posgrados, actuar como recorte temáti-

46 El plan asigna 38 créditos a estas actividades, pero los estudiantes de la Licenciatura en Ciencia Política deben necesariamente tomar 10 correspondientes al curso de Políticas Públicas.

co de orientación profesional (por ej., mediante la elección de materias de distintas disciplinas conectadas por su objeto), o más convencionalmente, reforzar su formación en un área específica de la disciplina».

En cuanto a los contenidos incluidos en los módulos del plan, las principales novedades introducidas son el notorio incremento de las asignaturas que en este estudio agrupamos bajo el rótulo de *otras*, lo que da cuenta del importante peso relativo obtenido por el Ciclo Inicial común en el conjunto de la formación de los científicos políticos. Más aún, si se suman los ejes *otras asignaturas* y *asignaturas auxiliares*, representan prácticamente la mitad de los créditos de la licenciatura. Asimismo se constituye un módulo que coincide con nuestro eje *Estado y políticas públicas*, alcanzando un peso relativo similar al hasta entonces hegemónico de Partidos Políticos y Sistema Político Nacional. Y más allá de los objetivos enunciados por el plan, la enseñanza de la metodología pierde peso cuantitativo en el conjunto del currículo, reduciéndose del 30 % de los créditos en el Plan 1992 (cuadro 1, *supra*) al 20 % en el plan vigente. La incorporación de nuevos cursos supuso una importante ampliación de su cantidad total: de 26 en el Plan 1992 a 40 en el Plan 2009, manteniéndose la extensión de cuatro años/ocho semestres. Como ya aconteció con el pasaje del Plan de Estudios 1988 al 1992, la introducción de nuevos cursos no se hizo a costa de la eliminación de otros, sino que supuso una nueva reducción de la carga horaria de la mayor parte de las materias (cuadro 4).

*Cuadro 4. Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar, Plan 2009.
Distribución de los cursos por ejes temáticos*

Eje temático	Créditos		Cursos	
	N	%	N	%
Teoría política ⁴⁷	24	7	3	7
Partidos políticos y sistema político nacional ⁴⁸	40	12	5	12
Estado y políticas públicas ⁴⁹	42	13	5	12
Política comparada ⁵⁰	-	-	-	-
Metodología ⁵¹	65	20	8	20
Asignaturas auxiliares ⁵²	39	12	5	12
Otras asignaturas	120	36	15	37
Total	330 ⁵³	100	40	100

Fuente: Elaboración propia.

5. Las competencias profesionales en el Plan de Estudios 2009

¿Cuál es el lugar que el plan de estudios de la Udelar otorga a la formación de competencias?, ¿qué tipo de competencias privilegia?

Tal como se consigna en el cuadro 5, del listado de 21 competencias considerado en esta investigación, el Plan 2009 menciona ocho, cuatro

47 Se incluyen los cursos Teoría Política I, II y III.

48 Se incluyen los cursos Instituciones Políticas y Actores I, II y III y Sistema Político Nacional II y III.

49 Se incluyen los cursos Políticas Públicas (Ciclo Inicial), Estado y Políticas Públicas I, II y III, y Sistema Político Nacional I.

50 Se incluyen el módulo Métodos aplicados a las Ciencias Sociales (Ciclo Inicial) y los cursos Estadística y sus aplicaciones en Ciencias Sociales, Medición y Diseño de Investigación, Muestreo y Técnicas de Encuesta, Técnicas de Investigación y Análisis en Ciencia Política, y Seminario.

51 Se incluyen los cursos Historia del Uruguay Contemporáneo, Historia Universal Contemporánea, Análisis Económico, Derecho Público, y un curso optativo de 10 créditos.

52 Se incluyen los módulos Introducción a las Ciencias Sociales, Temas Básicos de las Ciencias Sociales y Actividades Curriculares Optativas —con excepción del curso Políticas Públicas— (Ciclo Inicial), y el módulo optativo Profundización Temática, del Ciclo Avanzado.

53 No se consideraron los créditos asignados a la realización del trabajo final.

genéricas y cuatro específicas. Entre las primeras, las competencias resaltadas son:

- capacidad de análisis;
- capacidad de trabajar en forma independiente;
- compromiso ético y de vinculación con el medio social;
- juicio crítico.

Entre las competencias específicas, esto es, pertinentes al desempeño profesional en el campo de las ciencias sociales, las destacadas son competencias especialmente vinculadas a los ejes *Estado y políticas públicas y metodología*, en detrimento de los restantes ejes temáticos de la carrera (teoría política; partidos y sistema político; política comparada; asignaturas auxiliares; otras asignaturas):

- diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados;
- implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas;
- dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas;
- diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas.

La presencia de competencias en el Plan 2009 es, pues, de intensidad media,⁵⁴ de acuerdo a la clasificación utilizada en esta investigación.

Cierto es que las competencias no mencionadas en forma explícita en los documentos del plan pueden ser parte de las prácticas pedagógicas en la facultad: es probable que los docentes trabajen para que los estudiantes incorporen muchas competencias no referidas en la documentación oficial; no obstante, este estudio no relevó prácticas de enseñanza, con lo cual no es posible hacer referencia a tal dimensión.

54 La intensidad de mención a las competencias en un plan de estudios fue clasificada en cuatro categorías: nula (0 mención), baja (1 a 5 menciones), media (6 a 10) y alta (más de 10 menciones).

Cuadro 5. Competencias mencionadas en el Plan de Estudios 2009 de la Udelar

Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	Sí
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	Sí
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	Sí
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	Sí
Juicio crítico	Sí
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Sí
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	-
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	Sí
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	-
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	-
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	-
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	-
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	-
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	-
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	-
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	-
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	Sí
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	-
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	-
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	-
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	-

Fuente: Elaboración propia.

Más allá de las ocho competencias explícitamente referidas en el documento del Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Ciencia Política, se constata un predominio marcado de los conocimientos por sobre las competencias. Así lo prueba el hecho de que para cada módulo se enuncian objetivos y contenidos, y —salvo alguna excepción— en ninguno de estos dos rubros se enuncian competencias.

A título de ejemplo, el módulo Estado y Políticas Públicas consigna:

- **Objetivos.** Estudiar las distintas configuraciones históricas de los Estados nacionales, sus fines y cometidos y modalidades de gestión; describir y analizar el ciclo de las políticas públicas, las capacidades estatales para su producción y su calidad democrática; plantear las cuestiones fundamentales de la formulación

e implementación de políticas públicas específicas, focalizando en el caso uruguayo.

- Contenidos. El módulo desarrollará la reflexión sobre el Estado liberal y el Estado de bienestar, analizando sus condiciones económicas y sociales. Asimismo se incluirá el análisis de las políticas públicas, su ciclo de producción (formulación, implementación, evaluación), así como las racionalidades y determinantes políticos de su orientación. Finalmente, se ofrecerán contenidos temáticos optativos, orientados al análisis de políticas públicas específicas. A modo de ejemplo se pueden incluir: a) políticas de defensa nacional; b) reforma de la administración pública; c) políticas sociales; d) políticas de seguridad social; e) gobierno y administración municipal.

En la misma dirección, el módulo Instituciones Políticas y Actores:

- Objetivos. Se propone estudiar los procesos políticos a partir de la interacción entre instituciones y actores. Las instituciones políticas establecen diversos tipos de constreñimientos e incentivos que influyen en el comportamiento de los actores. Los actores políticos y no políticos tienen diversas características y objetivos que buscan concretar dentro de ciertos marcos institucionales.
- Contenidos. Los marcos institucionales que serán desarrollados en el módulo incluyen el régimen político (democracia-autoritarismo), el régimen de gobierno y el sistema electoral. Asimismo se estudiará a los partidos políticos como actores centrales de la política y a los diversos grupos de interés que interactúan en los procesos políticos, así como a la opinión pública. Los diversos temas se abordarán combinando un enfoque teórico con una perspectiva comparativa que priorice el estudio de casos latinoamericanos.

6. Caracterización de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar en el contexto de Iberoamérica

Ya planteadas las características principales de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar en su formulación actual, dedicaremos este numeral a su categorización dentro del universo de los programas similares que se imparten en universidades de Iberoamérica, empleando para ello la información presentada en el Capítulo IV de este trabajo.

En primer término, y atendiendo a su extensión, la licenciatura de la Udelar puede categorizarse como mediana, ya que tanto su carga horaria total como el número de cursos que la componen se sitúan en el nivel intermedio del estudio comparado.

Segundo, exige a sus estudiantes un trabajo final para la obtención del título, requisito que está prácticamente generalizado en todos los programas relevados.

Tercero, su plan de estudios puede calificarse como moderadamente rígido en el contexto comparado elegido. Su grado de flexibilidad sería más manifiesto si solo se consideraran programas exclusivamente de ciencia política, por cuanto la optatividad o electividad de cursos ha demostrado ser más frecuente en las titulaciones que cruzan disciplinas (cuadro 6).

Cuadro 6. Características estructurales de la licenciatura de la Udelar (Plan 2009) y de las licenciaturas de Iberoamérica seleccionadas

	Licenciatura Udelar	Licenciaturas seleccionadas (28)
Carga horaria	2.475 ⁵⁵	Extensión mediana: 9 de 28
N.º de cursos	40	Media: 41
Trabajo final	Sí	Sí, 25 de 28
% cursos optativos	25	Moderadamente rígido: 6 de 28

Fuente: Elaboración propia.

55 En el Plan de Estudios 2009 no se explicita la carga horaria total de cursos, por cuanto la conversión de créditos a horas de clase depende de la modalidad de enseñanza empleada en cada uno de ellos. Para llegar a la cifra consignada se han estimado todos los cursos como teórico-prácticos, que es la modalidad ampliamente prevalente en la Licenciatura en Ciencia Política. En consecuencia: 330 créditos × 15 (horas de trabajo semanal estudiantil total) × 50% (porcentaje de horas de trabajo destinado a asistencia a clases en la modalidad teórico-práctica).

Cuando más arriba hacíamos foco en los énfasis temáticos de la licenciatura de la Udelar, destacábamos la importante incidencia de los contenidos externos a la disciplina (*asignaturas auxiliares y otras*). Pero del estudio comparado surge una tendencia regional en la misma dirección, por cuanto en promedio los programas de Iberoamérica seleccionados destinan, al igual que la Udelar, la mitad de sus créditos a dichos insumos. Por lo demás, se reproduce en Uruguay el relativo equilibrio que la muestra comparada arroja entre los tres ejes sustantivos principales (teoría política; partidos y sistema político; Estado y políticas públicas), si bien con cierto relegamiento del primero en el caso nacional. El porcentaje de créditos destinados a las metodologías coincide con el promedio de los programas extranjeros, pero no se reproduce en Uruguay el moderado espacio académico otorgado a las políticas comparadas⁵⁶ (cuadro 7).

Cuadro 7. Cursos por ejes temáticos de la licenciatura de la Udelar (Plan 2009) y de las licenciaturas de Iberoamérica seleccionadas (en %)

Ejes temáticos	Licenciatura Udelar	Licenciaturas seleccionadas (28)
Teoría política	7	9
Partidos y sistema político	12	8
Estado y políticas públicas	12	9
Política comparada	-	4
Metodología	20	19
Asignaturas auxiliares	12	27
Otras asignaturas	37	24
TOTAL	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Corresponde preguntarse cuál es, en materia de competencias, el grado de convergencia entre el plan de estudios de la Udelar y los planes

56 Este último aserto debe relativizarse, por cuanto en el Plan de Estudios de la Udelar existe un curso (Instituciones Políticas y Actores III) destinado al estudio de los sistemas políticos latinoamericanos. No obstante, se optó por incluirla en el eje de partidos y sistema político, atendiendo a: I) su pertenencia a un módulo que refiere a estos tópicos; II) su carácter «electivo» dentro del módulo de Instituciones Políticas y Actores.

de la región iberoamericana. En tal sentido, el cuadro 7 revela con claridad que la licenciatura de la Udelar acompaña los énfasis predominantes en la región: de las ocho destrezas mencionadas en el caso uruguayo, siete ocupan un lugar destacado en las licenciaturas iberoamericanas estudiadas en profundidad (28 casos).

Cuadro 8. Menciones a competencias en la licenciatura de la Udelar y licenciaturas de Iberoamérica seleccionadas (en frecuencias)

	Licenciaturas seleccionadas (28)	Udelar
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	89	Sí
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	71	Sí
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	71	Sí
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	64	Sí
Juicio crítico	63	Sí
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	61	Sí
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	59	-
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	54	Sí
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	53	-
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	50	-
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	35	-
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	34	-
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	27	-
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	25	-
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	24	-
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	23	-
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	21	Sí
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	17	-

Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	16	-
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	15	-
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	13	-

Fuente: Elaboración propia.

VI. Formación y desempeño profesional: La perspectiva de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar

La información en torno a las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral es muy poco satisfactoria... Es increíble observar lo escasas que son las fuentes de información sobre un asunto tan importante en los debates públicos.

TEICHLER, en VIDAL GARCÍA (2003: 16)

El análisis de la situación de un campo profesional puede nutrirse de fuentes de diverso tipo: se pueden estudiar las características del cuerpo profesional que trabaja en dicha área, considerar la inserción laboral de los profesionales en los distintos ámbitos públicos y privados, así como tipificar las prácticas profesionales dominantes y/o emergentes; también es posible evaluar las necesidades y las demandas de la sociedad.

A juzgar por los datos surgidos de los censos de AUCIP, los politólogos uruguayos han conseguido un buen nivel de inserción profesional: en el relevamiento del 2015 un 52 % declararon que trabajaban exclusivamente como politólogos o cientistas sociales y otro 12 % señalaron que ejercían como politólogos o cientistas sociales y también tenían otro empleo sin vínculo con la disciplina.⁵⁷

Además de los datos censales, en esta investigación las opiniones de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar han constituido un insumo fundamental para elucidar las condiciones de la inserción laboral de los politólogos y su vínculo con la formación recibida en sus estudios de grado. En efecto, entre los meses de octubre

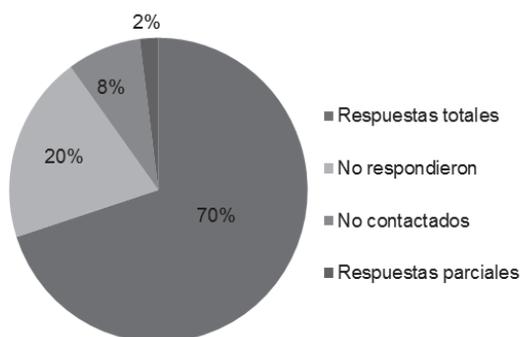
57 Véase AUCIP, 2015.

y diciembre de 2014 se aplicó una encuesta autoadministrada a los licenciados en esta disciplina y profesión, y se encuestó a un total de 200 licenciados del universo de 284 de la licenciatura en la Udelar.⁵⁸ En este capítulo presentamos los principales hallazgos derivados de ella. En el Anexo 3 se pueden consultar los cuadros que resumen el conjunto de la información recogida.

1. Características principales de los egresados de la Licenciatura en Ciencia Política

La encuesta fue respondida íntegramente por el 70% del universo de egresados, como surge del gráfico siguiente.

Gráfico 1. Datos de la encuesta a egresados (*)



(*) Número total de egresados: 284. Número de encuestados: 200.

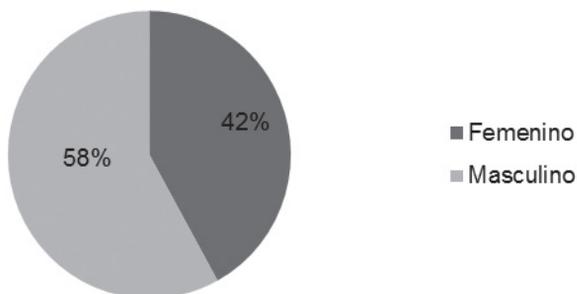
Fuente: Elaboración propia.

En los dos gráficos siguientes (2 y 3) se da cuenta de la composición del universo de egresados por sexo y por edad. En primer término, el universo es mayoritariamente masculino, contrastando con una firme tendencia de la Udelar considerada en su conjunto (dos tercios de los

58 La encuesta fue enviada por correo electrónico empleando el programa Survey Monkey.

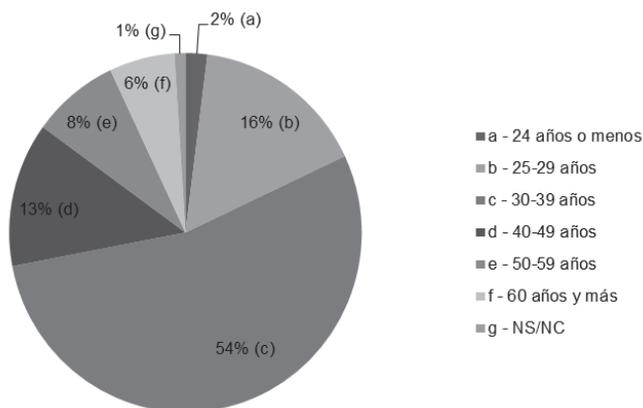
egresados durante la última década son mujeres). Merece también destacarse la relativa juventud del conjunto de los egresados (el 72 % tiene menos de 40 años de edad), explicada parcialmente por el corto tiempo de existencia de esta carrera, que se imparte recién desde el año 1988.

Gráfico 2. Egresados por sexo



Fuente: Elaboración propia.

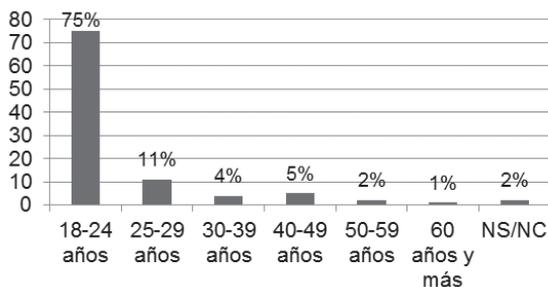
Gráfico 3. Egresados por edad al 31 de diciembre de 2015



Fuente: Elaboración propia.

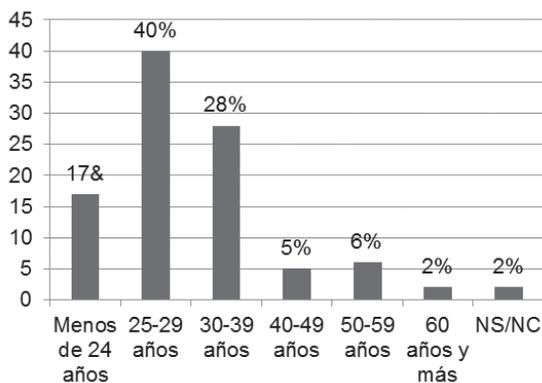
Una cuarta parte de los actuales egresados comenzaron su carrera con 25 años o más, en edades a las que teóricamente correspondería que hubieran finalizado su cursado (gráfico 4).

Gráfico 4. Egresados por edad al momento de ingresar a la licenciatura



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Egresados por edad al momento de egresar de la licenciatura

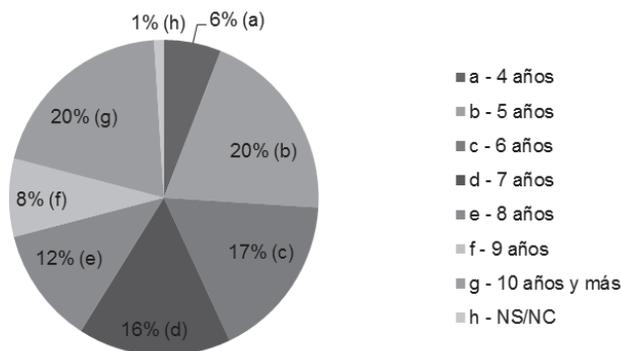


Fuente: Elaboración propia.

Un dato muy importante a los efectos de nuestro estudio es el de las edades de egreso. En el gráfico 5 se aprecia que solo 6 de cada 10 licenciados han egresado con menos de 30 años de edad. En el otro extremo, 1 de cada 10 tenía 50 años o más al momento de culminar su carrera.

En cuanto a la extensión del tiempo dedicado a los estudios de grado, la Licenciatura en Ciencia Política de la Udelar tiene una duración prevista de cuatro años, a los que debe adicionarse un tiempo no especificado para la realización de la monografía final. De las encuestas aplicadas surge que con relación a ese parámetro los tiempos de sobrecursado son importantes: apenas la cuarta parte de los egresados completaron sus estudios en cinco años o menos, en tanto a 4 de cada 10 les insumió ocho años o más (gráfico 6).

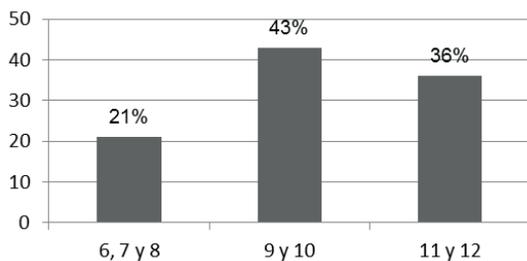
Gráfico 6. Egresados por extensión del tiempo de realización de la licenciatura



Fuente: *Elaboración propia.*

Según los sucesivos reglamentos que han regido la Licenciatura en Ciencia Política, deben obtenerse al menos 6 puntos en una escala de 12 para aprobar la monografía final. El gráfico siguiente evidencia que la gran mayoría de los estudiantes excedieron con holgura esa calificación, y que más de la tercera parte de los trabajos recibieron las calificaciones más altas previstas (11 y 12).

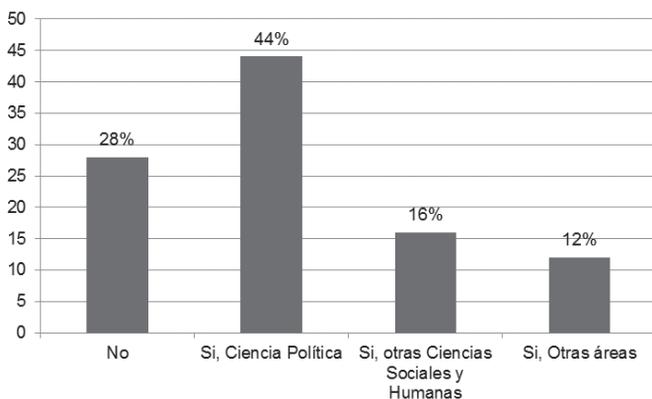
Gráfico 7. Egresados por calificación obtenida en la monografía final



Fuente: Elaboración propia.

Luego del egreso, una amplia mayoría de los licenciados —casi tres de cada cuatro— comenzaron estudios de posgrado, en la misma o en otras disciplinas (gráfico 8).

Gráfico 8. Egresados por realización de posgrado y área temática elegida



Fuente: Elaboración propia.

2. Condiciones de la inserción laboral de los licenciados en Ciencia Política de la Udelar

Un primer hallazgo significativo refiere al acceso relativamente rápido al primer empleo como politólogo. En efecto: la tercera parte lo consiguió incluso antes del egreso, y la mitad antes de un año de terminada la carrera. Por su parte, uno de cada siete egresados no ha procurado nunca un empleo vinculado a la disciplina, y uno de cada cinco lo ha hecho sin éxito (gráfico 9).

Gráfico 9. Egresados por tiempo transcurrido entre egreso y primer empleo vinculado a la ciencia política



Fuente: Elaboración propia.

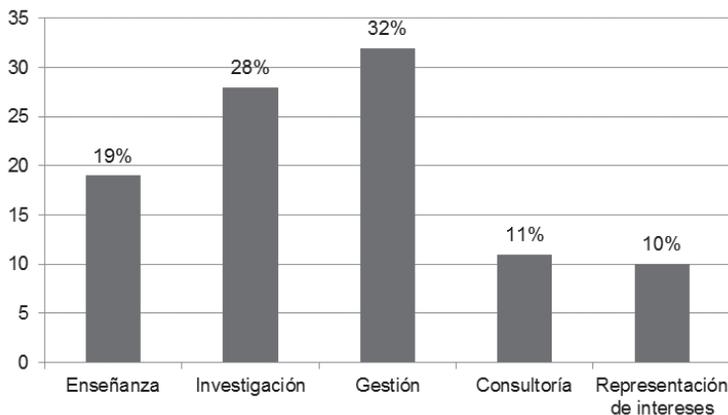
La consulta por la naturaleza de las principales funciones desempeñadas en tanto politólogos arrojó una relativa paridad entre la investigación, la gestión y la enseñanza (gráfico 10). Cuando se restringió la pregunta al empleo más importante de acuerdo a las horas de trabajo dedicadas, el predominio de las funciones de gestión e investigación sobre las restantes es más acusado (gráfico 11).

Gráfico 10. Egresados por funciones que desempeñan



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11. Egresados por funciones que desempeñan en el empleo al que dedican mayor cantidad de horas (*)

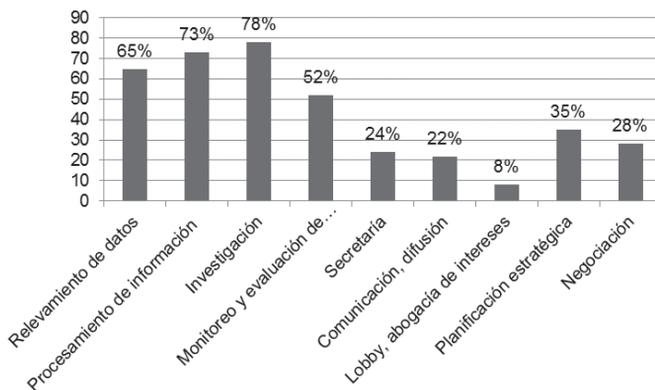


(*) Institución en la que trabajan mayor cantidad de horas semanales. Los encuestados responden si realizan o no tales funciones. Se contabilizan las respuestas afirmativas

Fuente: Elaboración propia.

Si se atiende al plano más específico de las tareas realizadas, destacan por su frecuencia las de investigación, procesamiento de información, relevamiento de datos y monitoreo y evaluación de políticas (gráfico 12).

Gráfico 12. Egresados por tareas remuneradas que realizan con frecuencia (*)

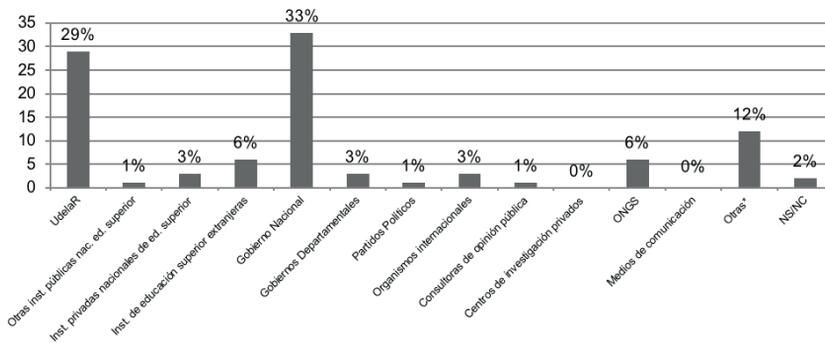


(*) Valores 2 y 3 de la escala aplicada.

Fuente: Elaboración propia.

También es significativa la información que se desprende del gráfico 13. Si bien se carece de series temporales con estos datos específicos, en los últimos años el gobierno nacional ha tendido a equiparar a las universidades como principal empleador de los politólogos.

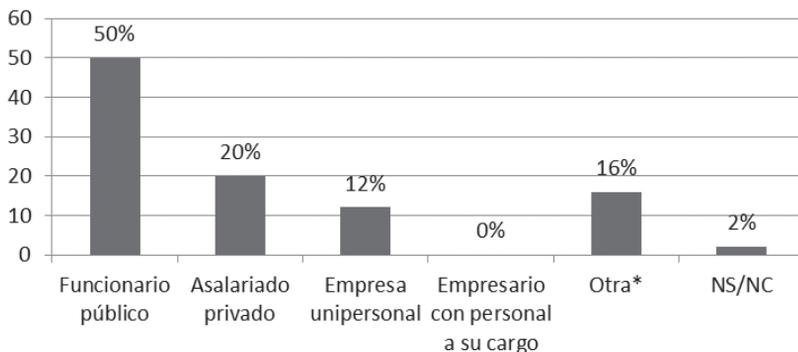
Gráfico 13. Egresados por categoría institucional del empleo al que dedican mayor cantidad de horas



Fuente: Elaboración propia.

En vista de lo antedicho, no es de extrañar que la mitad de los licenciados en Ciencia Política se desempeñen en calidad de funcionarios públicos (gráfico 14).

Gráfico 14. Egresados según categoría de ocupación en la que trabajan mayor cantidad de horas

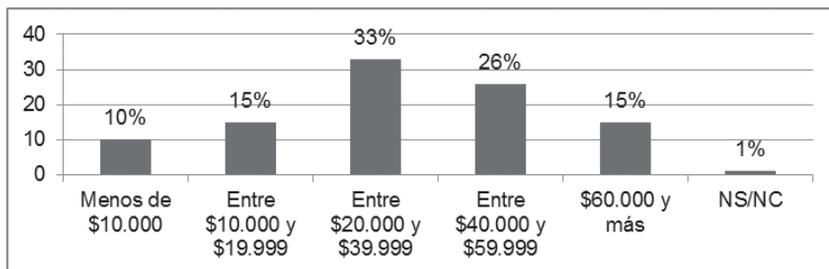


Fuente: Elaboración propia.

Los ingresos mensuales de los politólogos se consignan en el gráfico 15. Como puede advertirse, 4 de cada 10 perciben remuneraciones de más de \$ 40.000 mensuales, y solo la cuarta parte percibe menos de \$ 20.000. Como referencia, en Uruguay el ingreso medio per cápita al momento de aplicarse la encuesta fue estimado por el Instituto Nacional de Estadística en \$ 17.480, por lo que una amplísima mayoría de los politólogos lo excedería e incluso multiplicaría. Sin embargo, en comparación con los ingresos de otros profesionales universitarios, nuestros egresados se ubican muy por detrás de los egresados de las carreras que gozan de las mayores remuneraciones promedio (Ingeniería con \$ 65.201, Ciencias Económicas con \$ 58.637), pero cercanos al conjunto de los profesionales de las ciencias sociales (\$ 36.210).⁵⁹

59 Semanario *Búsqueda* del 17 de setiembre de 2015, en base a los microdatos de la

Gráfico 15. Egresados por ingreso líquido mensual que reciben por tareas como politólogos (*)

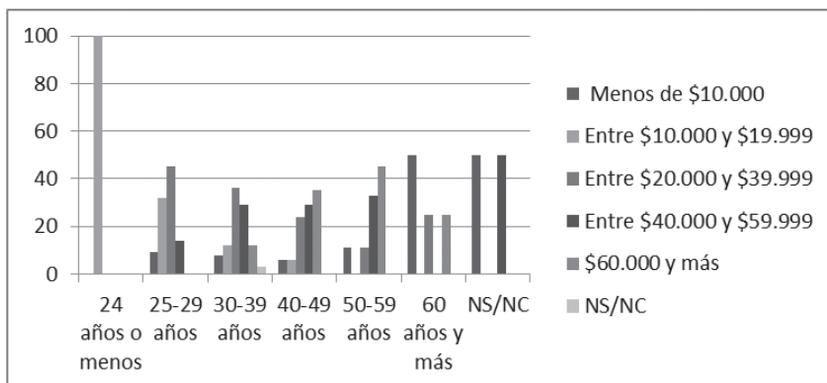


(*) Promedio último año.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico siguiente discrimina dichos ingresos por edad. Como era previsible, los ingresos menores de \$ 20.000 se concentran en jóvenes menores de 30 años, en tanto las remuneraciones mayores son percibidas por egresados de entre 50 y 59 años.

Gráfico 16. Egresados por ingreso líquido mensual que reciben por tareas como politólogos según edad (*)



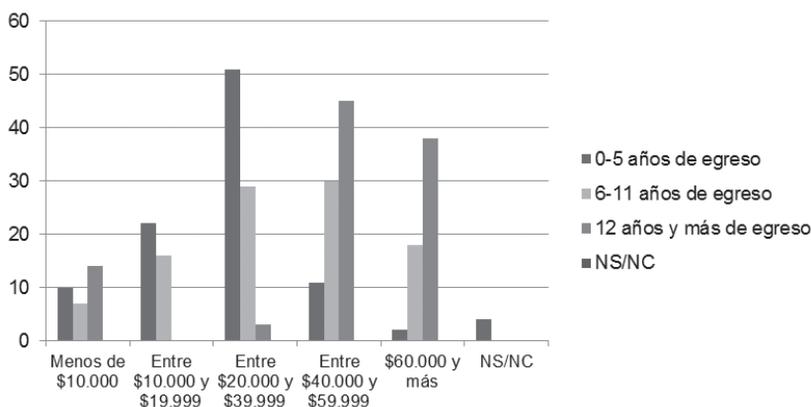
Encuesta Continua de Hogares 2013 del Instituto Nacional de Estadística.

(*) Promedio último año.

Fuente: Elaboración propia.

Procuramos luego establecer la relación entre ingresos percibidos y cantidad de años transcurridos desde el egreso, operación que también arrojó los resultados esperados: a partir del momento de la obtención del título profesional, las remuneraciones tienden a crecer con el paso de los años.

Gráfico 17. Egresados por ingreso líquido mensual según años de egreso (*)

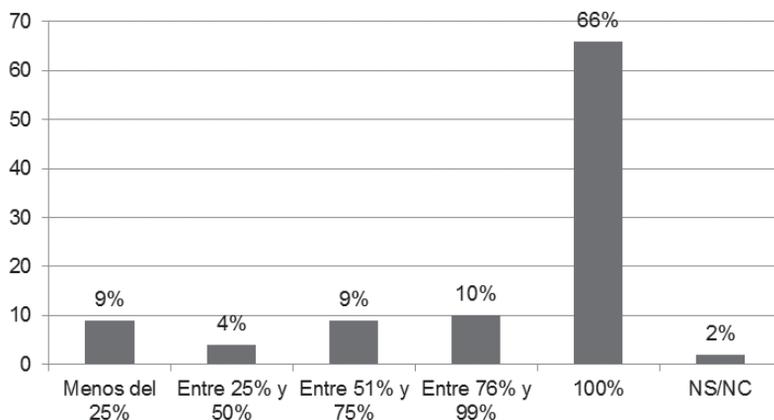


(*) Promedio último año.

Fuente: Elaboración propia.

Los politólogos egresados de la Udelar han alcanzado, además, un apreciable nivel de profesionalización. Como se representa en el gráfico siguiente, las dos terceras partes se dedican exclusivamente a la profesión.

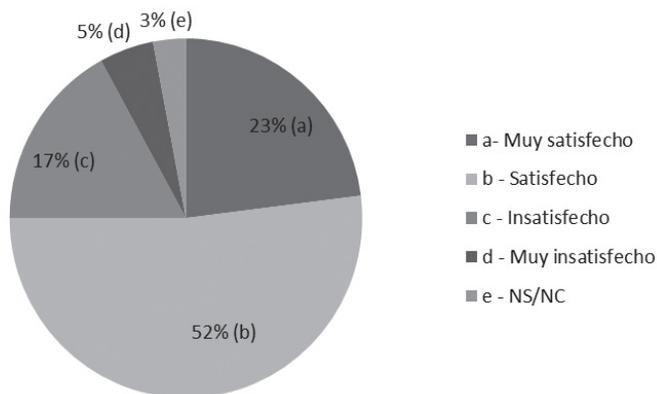
Gráfico 18. Egresados por porcentaje de ingresos anuales derivados del trabajo como politólogos



Fuente: Elaboración propia.

Las condiciones de inserción profesional referidas merecen una valoración claramente positiva de los egresados. Las tres cuartas partes de ellos se manifiestan muy satisfechos o satisfechos con ellas.

Gráfico 19. Egresados por satisfacción con su inserción profesional



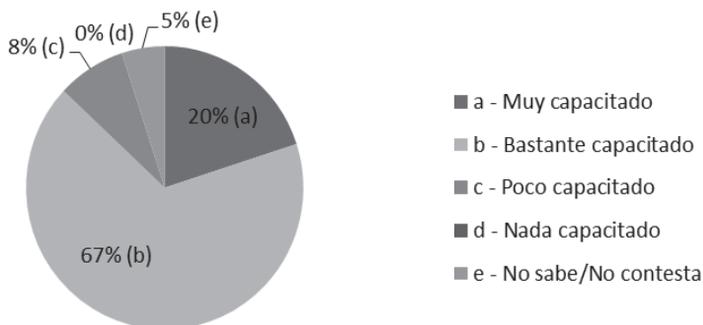
Fuente: Elaboración propia.

3. Formación y desempeño profesional

Una serie de preguntas de la encuesta procuraron explorar la relación existente entre la formación recibida en la licenciatura y el desempeño profesional, con el objetivo de identificar discordancias entre una y otro.

Como punto de partida, una gran mayoría de los politólogos encuestados se consideran muy o bastante capacitados para el ejercicio de la profesión (gráfico 20).

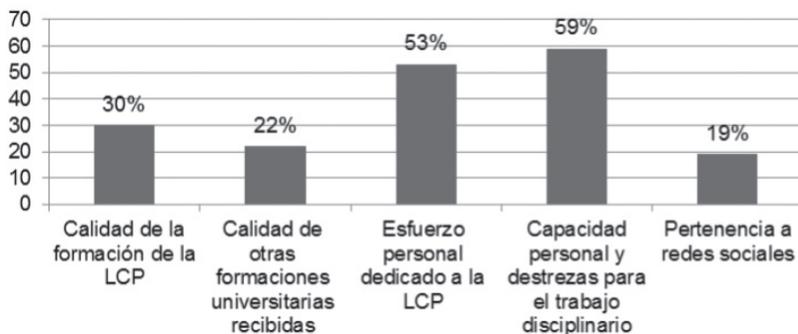
Gráfico 20. Egresados por autopercepción sobre su capacitación para el cumplimiento de tareas profesionales



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, de la disposición de esas capacidades no debe colegirse mecánicamente un juicio determinado sobre la formación recibida. Cuando se les consultó cuáles eran las variables más importantes para el ejercicio profesional, la mayoría de los científicos políticos privilegiaron aspectos individuales (esfuerzo, capacidad y destrezas) sobre la calidad de la formación (gráfico 21).⁶⁰

Gráfico 21. Opinión de los egresados sobre la importancia de las variables que inciden en la capacitación para el cumplimiento de tareas profesionales (*)



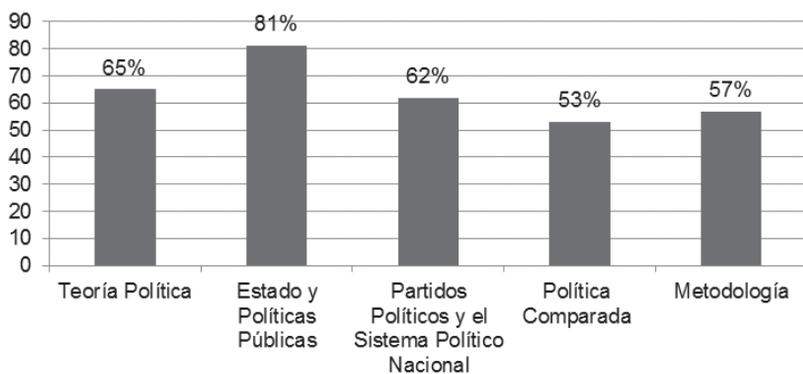
(*) Valor 3 de la escala aplicada.

Fuente: Elaboración propia.

60 Estos juicios se condicen con desarrollos teóricos de recibo sobre las variables explicativas de las performances de los graduados: «Las universidades no determinan totalmente el conocimiento de sus graduados en el momento en que estos terminan la carrera, o el “valor añadido” al conocimiento desde el momento en que estos se matricularon por primera vez. Sobre todo debido a que los estudiantes pueden elegir las clases a las que asisten, los perfiles por los que optan y la cantidad de tiempo y energía que dedican al estudio en general o a ciertas áreas en concreto» (Teichler, Ulrich. Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En Vidal García, J. [coord.], Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. Consejo de Coordinación Universitaria-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Salamanca, 2003).

Otra pregunta abordó el impacto de la formación en las distintas áreas de la ciencia política sobre su *performance* en el mercado laboral. Cuatro de cada cinco politólogos consideraron muy importante la temática del Estado y de las políticas públicas, juicio que se condice tanto con su desempeño mayoritario en el sector público como con las funciones y tareas desarrolladas con más frecuencia (*ut supra*: gráficos 11, 12 y 13). Por su parte, las otras grandes áreas sobre las que se consultó recogieron opiniones similares respecto a su trascendencia (gráfico 22).

Gráfico 22. Opinión de los egresados sobre la importancia relativa de conocimientos para el cumplimiento de tareas profesionales (*)

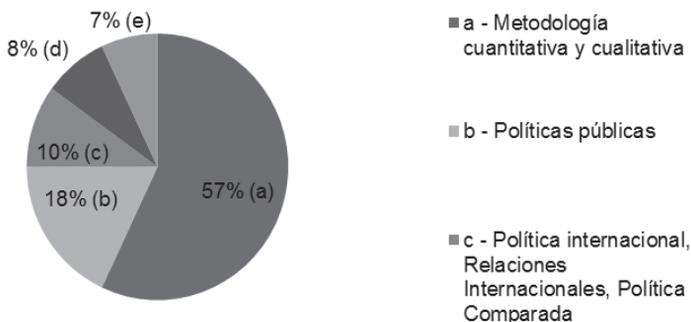


(*) Valores 2 y 3 de la escala aplicada.

Fuente: Elaboración propia.

Haciendo foco en las carencias de la formación recibida, la metodología aparece —con distancia sobre el resto— como el área de conocimiento disciplinario laboralmente relevante cuyo desarrollo en la licenciatura se considera en mayor medida insuficiente.

Gráfico 23. Opinión de los egresados sobre los conocimientos importantes que no son suficientemente trabajados en la licenciatura (*)



(*) Se contabiliza de acuerdo a las menciones realizadas por los encuestados, quienes pudieron haber omitido la respuesta o haber enumerado más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

Otras preguntas acerca del vínculo formación-desempeño laboral hicieron referencia ya no a los contenidos, sino a las competencias adquiridas a lo largo de la enseñanza de grado. En el gráfico 24 se presenta una comparación entre las menciones a competencias destacadas como importantes para el desempeño laboral, por un lado, y su efectiva adquisición en la Licenciatura en Ciencia Política, por otro.

Las competencias en las que se registra una brecha negativa mayor (más del 50%) corresponden principalmente a la categoría de competencias técnicas (tecnologías de la información y la comunicación, segundo idioma), que en algunos casos son específicas de la profesión (monitoreo y evaluación de programas y políticas). En otros casos, aparecen en el debe ciertas competencias genéricas como el ejercicio de liderazgo o la capacidad de trabajo autónomo.⁶¹

En oposición a lo anterior, la Licenciatura en Ciencia Política parece haber respondido bien (con brechas de menos del 20%) a las demandas de desarrollo de ciertas competencias de tipo cognitivo que se valoran

61 Recuperamos aquí la clasificación de competencias que realiza Rodríguez Zambrano sobre la base de una propuesta de UNESCO, por la cual distingue competencias cognitivas, técnicas y formativas (Rodríguez Zambrano, Hernando [2007]: «El paradigma de las competencias hacia la educación superior», *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, vol. xv, n.º 1, 145-165).

mado la Licenciatura en Ciencia Política a sus egresados con vistas a su desempeño profesional.

En primer término, los egresados de la licenciatura constituyen un universo que exhibe altos niveles de profesionalización, medida tanto por el porcentaje de aquellos que efectivamente se desempeñan como politólogos como por la elevada proporción de los que lo hacen de manera exclusiva. Estos son datos llamativos, si se considera la juventud de la carrera y su difícil proceso de institucionalización y reconocimiento público.

Segundo, es evidente que se trata de una carrera «larga» —o más bien, alargada— para la mayor parte de los estudiantes: las tres cuartas partes dedican seis años o más a su cursado. Naturalmente, ello repercute en la sobriedad de los egresados, haciendo que solo uno de cada seis no supere los 24 años de edad. Por tanto, por más que la mayoría continúe estudios de posgrado, la formación impartida en el grado debería preparar de por sí para el desempeño profesional inmediato, que difícilmente puede retardarse en esos tramos etarios.

Pero a pesar de las carencias que se han señalado aquí, la carrera efectivamente está posibilitando una incorporación rápida al mercado de trabajo de la mayoría de los egresados, y con remuneraciones progresivamente decorosas una vez que se asientan en la profesión. Sin perjuicio de ello, convendría estudiar las razones de la frustración de la quinta parte de los licenciados, que no han conseguido incorporarse a la práctica profesional remunerada. También es de resaltar que la séptima parte de los egresados nunca han buscado trabajo como politólogos, lo que indica que aunque probablemente su incidencia relativa sea menor con respecto a períodos anteriores, pervive aún el modelo de estudiante motivado por intereses predominantemente culturales.

En cuarto lugar, en términos generales se desprende una visión optimista de los licenciados sobre su inserción laboral y capacitación. Este componente subjetivo es consistente con los datos referidos de tasas de ocupación y nivel de remuneraciones.

Quinto, los *locus* privilegiados de inserción profesional parecen indicar la ruptura de patrones endogámicos y academicistas que caracterizaron a la profesión en los primeros años. Al momento de su surgimien-

to, los licenciados en Ciencia Política no disponían de muchos espacios laborales en los cuales insertarse, más allá de la propia Udelar; por ende, la inclinación de los estudios hacia la investigación y la enseñanza era natural. El surgimiento del gobierno nacional como principal empleador —además de otras organizaciones de la sociedad civil— obliga a repensar los conocimientos y competencias necesarios para esos egresados. Se trata de procesos de cambio recientes, por lo que es comprensible cierto desajuste entre el perfil de egresado delineado (en los planes de estudio, pero más aún en las prácticas concretas de enseñanza) y los cometidos que el profesional debe resolver al día de hoy. También convendría tomar nota de la elaboración de saberes específicos diferenciados por los graduados que se desempeñan fuera del circuito académico más tradicional y considerar la conveniencia de su incorporación a los cursos de la licenciatura como forma de allanar la distancia entre los conocimientos y competencias impartidos y los aplicados en el desempeño profesional.

Sobre este último aspecto el estudio también ofrece algunas pistas. La gestión y la investigación (seguramente con un componente aplicado) ganan terreno entre las funciones a desempeñar por los politólogos, y tareas como la recolección de datos y el procesamiento de la información son las más frecuentes. No es de extrañar, entonces, que los egresados consideren la insuficiente formación en competencias de naturaleza técnica, en contenidos de índole metodológica y en temáticas asociadas al estudio del Estado y de las políticas públicas como las principales carencias a la hora de enfrentar sus desafíos laborales. Por lo demás, este diagnóstico se corresponde con los resultados de las entrevistas que realizáramos a empleadores, que presentamos en el siguiente capítulo. Estos elementos aconsejan una revisión de planes y programas para estudiar su adecuación a las necesidades referidas. Sin embargo, y según las opiniones vertidas mayoritariamente por los egresados, las variables vinculadas a la oferta no son las únicas —ni las principales— que tienen incidencia en sus niveles de capacitación. De acuerdo a sus juicios, convendría operar también sobre aspectos del reclutamiento y la motivación de los estudiantes.

VII. La voz de los empleadores

En el año 2000 era un verdadero desafío conseguir un mercado laboral para la ciencia política, un mercado que se extendiera más allá del Instituto de Ciencia Política de la Udelar. Hoy se consiguió.

Empleador n.º 5

1. ¿Por qué y cómo considerar la voz de los empleadores?

La literatura especializada da cuenta de metodologías diversas para analizar la inserción de los egresados universitarios en el mercado laboral (Vidal García, 2003). En primer lugar, es posible aplicar el método de *autoevaluación del titulado* realizando encuestas a egresados, sea con una sola medición, sea con varias mediciones que conformen un panel sobre las trayectorias de los graduados en el mundo del trabajo. En segundo término, en algunas ocasiones se miden las competencias de los universitarios mediante la *aplicación de una serie de tests* que evalúan el nivel de competencias que han adquirido en su tránsito por las instituciones universitarias. Por último, en el llamado *método del supervisor* se busca captar la opinión de los empleadores respecto a las competencias efectivamente incorporadas por los titulados y las deseables para un desempeño óptimo.

Cada uno de estos métodos presenta virtudes y limitaciones, por lo que resulta particularmente importante su utilización en forma complementaria. En esta investigación se recurrió al primero y tercero de ellos, con la encuesta a egresados, cuyos resultados fueron presentados

en el capítulo anterior, y las entrevistas en profundidad a empleadores, que se analizarán a continuación.

Cuando aplican este abordaje relativamente innovador, las universidades pueden identificar los rasgos estructurales y coyunturales del mercado de trabajo al que acceden los titulados, obtener los perfiles profesionales que solicitan las empresas e identificar en qué medida estas conocen los servicios universitarios (López y Montañez, 2003). Simultáneamente, al relevar las opiniones de los empleadores, las universidades se enfrentan indefectiblemente a la tensión que supone atender las voces externas a sus recintos y ponderar qué peso se les da con relación a las voces endógenas, propias de la tradición académica.

En esta investigación se entrevistó a un total de 18 empleadores con experiencia en la supervisión de politólogos en los últimos cinco años. Las entrevistas fueron realizadas siguiendo la pauta semiestructurada que se presenta en el Anexo 2 de este libro. A través de ella se relevó el tipo de puestos ocupados por los politólogos, las tareas que suelen desarrollar, las competencias deseables y las que efectivamente demuestran en su desempeño, las fortalezas y las debilidades de la formación politológica que se traslucen en el trabajo, tanto a nivel de sus conocimientos como de sus competencias.

Se trabajó con una muestra finalística en la que se buscó llegar a cinco ámbitos de frecuente desempeño laboral de los politólogos en Uruguay: el Estado, la sociedad civil, los organismos multilaterales, las consultoras y el ámbito académico (cuadro 1). Estas organizaciones realizan tareas de monitoreo y evaluación de políticas, asesoría, investigación y planificación, entendiendo estos términos en un sentido amplio, incluyendo la producción de documentos, informes y memorias. Asimismo, resultan importantes la formulación e implementación de políticas y programas, y la enseñanza. Algunos de los empleadores también mencionaron que sus organizaciones trabajaban en la representación de intereses y la promoción de la participación y la movilización social (cuadro 2).

Cuadro 1. Empleadores entrevistados por organización de pertenencia

Organizaciones	Frecuencia
Universidades	3
Consultoras	2
Estado (Poder Ejecutivo, Poder Legislativo)	7
Organizaciones no gubernamentales	4
Organismos internacionales	2
Total	18

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Tareas que se realizan en las organizaciones de pertenencia de los empleadores entrevistados () (**)*

Tarea	Frecuencia
Monitoreo y evaluación de políticas públicas	19
Asesoría	15
Investigación	13
Planificación	13
Enseñanza	10
Formulación e implementación de políticas públicas	9
Representación de intereses	8
Otras (***)	6

(*) «¿Qué tareas realiza esta organización?»

(**) Cada entrevistado podía marcar afirmativamente más de una tarea de la organización.

(***) Otras actividades mencionadas fueron (lista exhaustiva): articular y coordinar políticas; comunicación/difusión; incidencia en opinión pública, organismos locales e internacionales; extensión; difusión científica.

Fuente: Elaboración propia.

2. Las opiniones de los empleadores de los politólogos en Uruguay

De acuerdo a las respuestas dadas por los entrevistados, la mayor parte de los politólogos accedieron a los cargos por concurso y otros lo hicieron por designación directa o luego de la realización de pasantías. El ingreso por concurso puede interpretarse como un indicador de la legitimidad que ha ganado la ciencia política en el país, porque durante

mucho tiempo los concursos no preveían la posibilidad de que se presentaran científicos políticos. Por otro lado, el ingreso a través de pasantías es el resultado de la inclusión de esta modalidad de egreso en el Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Ciencia Política⁶² (cuadro 3).

Cuadro 3. Forma de selección mayoritaria de los politólogos según empleadores entrevistados ()*

	Frecuencia
Designación directa	4
Concurso	8
Otras modalidades distintas de las mencionadas en el formulario	2
Menciona más de una opción	3
NS/NC	1
Total	18

(*) «¿Cuál fue la forma de selección mayoritaria de estos politólogos?»

Fuente: Elaboración propia.

Los cargos ocupados por los politólogos no presentan un perfil exclusivo para ellos puesto que en su gran mayoría pueden ser ocupados por científicos sociales en general (cuadro 4). Este dato es revelador de la importancia de las competencias y los conocimientos transversales a las ciencias sociales en la formación de grado en Uruguay.

Cuadro 4. Opinión de los empleadores entrevistados sobre el perfil de los cargos ocupados por politólogos () (**)*

Cargos ocupados por...	Frecuencia
Solo politólogos	1
Cientistas sociales en general	12
Otros profesionales universitarios	2
Personas con competencias generales	2
NS/NC	3

62 El Plan 2009 permite a los estudiantes optar entre la realización de una monografía final o una pasantía educativa.

(*) «¿Los cargos ocupados por politólogos estaban reservados a politólogos, otros científicos sociales, profesionales universitarios o podían ser ocupados por personas con competencias administrativas generales?»

(**) Cada entrevistado podía marcar más de una opción.

Fuente: *Elaboración propia.*

En consonancia con las tareas que se desempeñan en las distintas organizaciones, los puestos de trabajo que han ocupado los politólogos conllevan procesamiento de información y elaboración de informes, relevamiento de datos, investigación y planificación. También suponen una labor de difusión y comunicación, así como negociación, mediación y ejercicio de lobby (cuadro 5).

Cuadro 5. *Opinión de los empleadores sobre las tareas que conllevan los puestos de trabajo que han ocupado/ocupan los politólogos (*) (**)*

Tarea	N.º de entrevistados que respondieron afirmativamente
Procesamiento de información, elaboración de informes	18
Relevamiento de datos	15
Investigación	13
Planificación	11
Comunicación, difusión	9
Negociación	7
Lobby, abogacía de intereses	6
Secretaría	3
Otras tareas (total) (**)	5

(*) «¿Qué tipo de tareas conllevan los puestos de trabajo que han ocupado/ocupan politólogos?»

(**) Cada entrevistado podía marcar más de una opción.

(**) En otras tareas se mencionaron diseño de programas, análisis y diseño organizacional, coordinación de equipos de trabajo, desarrollo de insumos técnicos.

Fuente: *Elaboración propia.*

¿Cuáles son las competencias que, en opinión de los empleadores uruguayos, deberían tener los politólogos? ¿Cuál es su grado de especificidad? ¿Se trata de competencias genéricas deseables en todos los

graduados universitarios, son específicas de quienes se forman en ciencias sociales, o son propias exclusivamente de la formación en ciencia política?

De acuerdo a la sistematización presentada en el cuadro 6, los empleadores otorgan una gran prioridad a las competencias genéricas que todo universitario debe incorporar a lo largo de su formación académica. En efecto, en el repertorio de 21 competencias presentadas a los empleadores, las 10 que recibieron mayor número de menciones son competencias genéricas, a saber:

- uso de tecnologías de la información y la comunicación;
- trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos;
- construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir;
- trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización;
- compromiso ético y de vinculación con el medio social;
- flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones;
- juicio crítico;
- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato;
- demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes.

Se trata de capacidades que bien pueden ser requeridas para los graduados de Medicina, Diseño, Derecho, Comunicación, Ingeniería... esto es, cualquiera de las carreras que ofrecen las instituciones universitarias.

También recogieron un número importante de menciones a algunas competencias que se adquieren específicamente en las licenciaturas de Ciencias Sociales:

- identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos;
- realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico;
- dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social;

- diseñar y desarrollar un proyecto de investigación;
- diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas;
- comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica.

Del listado propuesto a los entrevistados, hubo una competencia que recibió tantos apoyos como rechazos, lo cual resulta llamativo porque se podría pensar que es clave para el desempeño de todas las tareas: *comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito*.

Otras competencias fueron bien valoradas por algunos empleadores y no por otros, seguramente en función del tipo de trabajo que desarrollan las diversas organizaciones. Tal es el caso de *dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas*, que fue destacada por 12 de los entrevistados y descartada por 5 de ellos.

Cuadro 6. Opinión de los empleadores entrevistados sobre las competencias deseables de los politólogos (*) (**)

Competencias	Frecuencia de entrevistados que indicaron deseabilidad de cada competencia	
	Sí	No
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	18	0
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	18	0
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	18	0
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	18	0
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	18	0
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	17	1
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	17	0
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	17	0

Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	17	1
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	17	1
Juicio crítico	17	0
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	17	0
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	17	0
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	16	1
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	15	2
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	15	2
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	12	6
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	12	5
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	11	6
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	10	6
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	9	9

(*) «Para trabajar en esta organización, ¿cuáles son las competencias que los politólogos deben poseer?»

(**) Cada entrevistado podía marcar más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿cuál es el grado de dominio de estas competencias por los politólogos en Uruguay? ¿En qué medida los empleadores perciben una distancia considerable entre las competencias y lo que efectivamente los politólogos han asimilado en su trayectoria universitaria?

De acuerdo a la información resumida en el cuadro 7, en Uruguay los empleadores de científicos políticos tienen una valoración globalmente favorable de sus competencias a juzgar por las muy bajas frecuencias de respuestas de «dominio muy bajo» y «dominio bajo».

En segundo término, en el subgrupo de habilidades muy requeridas (con 18 o 17 menciones), los politólogos parecen particularmente competentes en cinco aspectos, dado que reciben entre 13 y 12 menciones de «dominio muy alto» y «dominio alto»:

- realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico;
- compromiso ético y de vinculación con el medio social;
- identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos;
- dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social;
- pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto.

En otras competencias también muy valoradas la brecha entre lo deseable y el muy buen nivel de dominio es algo mayor, pero en todos los casos tiende a acortarse drásticamente cuando se incorpora la categoría dominio medio. A título de ejemplo, con relación a «construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir», hay una distancia de ocho menciones entre la deseabilidad y el muy buen dominio, pero desaparece si se consideran las respuestas de dominio medio.

Finalmente, en un set de cinco competencias, las respuestas se concentran en el dominio medio:

- flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones;
- diseñar y desarrollar un proyecto de investigación;
- demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas.

Cuadro 7. Opinión de los empleadores entrevistados sobre las competencias deseables de los políticos y el dominio que ellos exhiben de tales competencias () (**)*

Competencias	Frecuencia de entrevistados que indicaron deseabilidad de cada competencia		Frecuencia de entrevistados que calificaron dominio de cada competencia				
	Sí	No	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	18	0	3	5	7	0	2
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	18	0	2	8	6	1	0
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	18	0	2	10	2	1	1
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	18	0	5	8	5	0	0
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	18	0	2	8	8	0	0
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	17	1	1	8	6	1	0
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	17	0	5	8	5	0	0
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	17	0	3	3	8	2	0
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	17	1	2	10	4	1	0
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	17	1	1	5	7	0	0
Juicio crítico	17	0	4	6	8	0	0
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	17	0	3	7	8	0	0
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	17	0	2	10	5	1	0

Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	16	1	1	6	7	3	0
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	15	2	1	3	10	2	0
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	15	2	2	8	6	1	0
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	12	6	0	2	8	2	1
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	12	5	2	7	5	3	0
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	11	6	0	2	7	5	1
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	10	6	1	3	6	4	1
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	9	9	4	5	7	1	0

(*) «Para trabajar en esta organización, ¿cuáles son las competencias que los politólogos deben poseer?»

(**) Cada entrevistado podía marcar más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

En la entrevista se indagó no solo sobre las competencias de los egresados de Ciencia Política, sino también sobre los conocimientos que ellos aportan en el desempeño de su trabajo. En la opinión de los entrevistados, los conocimientos que más impactan en el desarrollo de las tareas de la organización son los referidos al sistema político uruguayo (14 menciones), seguidos de los conocimientos metodológicos y los referidos al Estado uruguayo. En un tercer escalón, no muy distante de los anteriores, se ubican los conocimientos de naturaleza teórica.

Cuadro 8. Opinión de los empleadores entrevistados sobre los conocimientos de los politólogos que más impactan en el desarrollo de las tareas de la organización () (**)*

Tipo de conocimiento	Frecuencia de entrevistados que respondieron afirmativamente
Conocimientos sobre el sistema político uruguayo	14
Conocimientos metodológicos	12
Conocimientos sobre el Estado uruguayo	12
Conocimientos de naturaleza teórica	10
Otros conocimientos (detallar)	2
NS/NC /Sin datos	2

(*) «¿Qué tipo de conocimientos que traen los politólogos de su formación universitaria impactan más en el desarrollo de las tareas de esta organización?»

(**) Cada entrevistado podía marcar más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿cuál es la valoración global de los politólogos por parte de los empleadores en Uruguay?, ¿predominan las miradas positivas o los juicios críticos sobre estos profesionales?

A juzgar por los datos del cuadro 9, el desempeño de los politólogos es ampliamente satisfactorio, con 11 evaluaciones satisfactorias, 6 muy satisfactorias y ninguna negativa.

En el desempeño de su labor, los politólogos manifiestan con claridad algunas fortalezas, tal como surge de la recordación espontánea de los empleadores a partir de una pregunta abierta incluida en la pauta de entrevista. A nivel de competencias genéricas se mencionaron la capacidad de análisis y síntesis, el buen nivel de abstracción y la capacidad de argumentación, particularmente sobre el proceso de elaboración de políticas. También se destacaron la profesionalidad, la capacidad de trabajo en equipo, la adaptabilidad a distintos requerimientos y el espíritu crítico. En cuanto a los conocimientos específicos de ciencia política, los empleadores hicieron un reconocimiento específico de los referidos al sistema político, el aparato estatal, el gobierno, la relación entre el Estado y la sociedad. Asimismo, se valoraron los conocimientos de his-

toria nacional y de políticas públicas, así como la comprensión de la dimensión política que siempre supone la gestión de las políticas, los programas y los proyectos. En la dimensión metodológica los empleadores mencionaron explícitamente la capacidad de relevar y construir datos con rigurosidad, de sistematizar y procesar información, y el manejo de metodología de la investigación con técnicas cuali y cuanti.

Como contracara de estas fortalezas, las debilidades de los politólogos serían el déficit de conocimientos sobre política internacional, el Parlamento, la realidad política departamental, los conocimientos de derecho administrativo y constitucional, y también sobre el funcionamiento concreto del Estado (los politólogos tendrían una buena comprensión del Estado en el plano conceptual pero no en el aplicado). En el plano teórico sus carencias estarían en las teorías de alcance medio y también en la vinculación del bagaje teórico con la práctica.

Por otra parte, si bien los empleadores nombraron como fortalezas de los politólogos varios aspectos de la formación en metodología, también remarcaron como debilidad la formación metodológica cuantitativa a nivel estadístico y de *software* (manejo de SPSS, Stata, bases de datos, sistemas de información).

Por último, algunos de los entrevistados calificaron la formación politológica como excesivamente teórica y aludieron a carencias en algunas competencias para el trabajo profesional: elaboración de reportes breves o *policy briefings* que permitan a los jefes tomar decisiones con la información esencial actualizada, pertinente, resumida y con sugerencias de acción fundamentadas; habilidades gerenciales requeridas para la implementación de proyectos; capacidad para moverse en el mundo del trabajo.

Cuadro 9. Evaluación de los empleadores entrevistados sobre el desempeño de tareas por los politólogos ()*

Evaluación	Frecuencia de respuestas (cantidad de entrevistados)
Muy satisfactoriamente	6
Satisfactoriamente	11
Poco satisfactoriamente	0
Nada satisfactoriamente	0
NS/NC/No define	1
Total	18

(*) «De acuerdo a su experiencia, ¿en qué medida los politólogos han desempeñado satisfactoriamente tales tareas?»

Fuente: Elaboración propia.

La percepción de los empleadores es que la ciencia política y sus profesionales pueden jugar un papel sumamente importante en el Uruguay del futuro. En efecto, en las respuestas a dos preguntas abiertas sobre el rol de los politólogos en Uruguay en el 2025,⁶³ los entrevistados sugirieron cinco grandes rubros.

En primer lugar, pensando en el fortalecimiento del régimen democrático, los politólogos podrían cumplir una función crítica, interpellando a la democracia en múltiples niveles, desde sus instituciones y desempeños, pasando por el gobierno, los partidos, el Estado. El análisis crítico también debería recalcar en las políticas públicas, y en particular, los científicos políticos tienen mucho para aportar a la comprensión de la dimensión política de la gestión de las *policies*, a la dinámica de interacción entre los actores en cada arena de política. Al decir de uno de los entrevistados, resta un largo camino por recorrer para desempeñar cabalmente esta función crítica:

63 Las dos preguntas fueron: «Pensando en Uruguay en el 2025, ¿cuál debería ser el papel que a su juicio debería jugar esta organización?», «Y en ese escenario, ¿qué aportes deberían realizar los politólogos?».

Inicialmente, en la redemocratización, los politólogos eran alabadores del sistema político, de los partidos y sus elencos, así como de la democracia como un capital uruguayo. Con la llegada del Frente Amplio al gobierno ha habido una tendencia a disminuir la capacidad crítica, a no ejercerla de forma tan severa. Esto se ha visto en el área de políticas públicas, donde podríamos haber previsto algunos problemas y alertado sobre ellos, pero no lo hicimos. (Empleador n.º 9)

En segundo lugar, los politólogos pueden aportar decisivamente a la generación de conocimiento tanto teórico como aplicado en los campos en los que hoy la ciencia política ya cuenta con acumulación y en otros aún inexplorados. En tal sentido, los entrevistados mencionaron la posible contribución de los politólogos a la comprensión de temas vinculados al desarrollo, la dilucidación de los modelos de políticas públicas sectoriales, el papel de grupos y actores específicos, el funcionamiento del Estado, sus poderes y su administración. Para cumplir con esta relevante función de construcción de conocimiento será preciso profundizar en el desarrollo de las capacidades de investigación existentes.

En tercer término, en el plano profesional, los politólogos podrían contribuir al monitoreo y la evaluación de las políticas y los programas, generando evidencia para que Uruguay genere «políticas basadas en evidencia» (*evidence-based policies*);⁶⁴ también podrán brindar asistencia técnica en áreas estratégicas y realizar asesorías; al decir de uno de los empleadores entrevistados:

Las asesorías son claves porque es importante que la academia se vincule a las necesidades que se plantean desde organismos gubernamentales u otras instituciones. (Empleador n.º 10)

En cuarto lugar, hay muchísima expectativa respecto a la capacidad de propuesta de los politólogos; los empleadores nombraron diversas posibilidades:

64 Véase Bracho, 2010.

- aportar al diseño y rediseño del sistema de gobierno, sea a nivel central o por sectores (por ejemplo, la institucionalidad el área social);
- elaborar propuestas de articulación en los distintos niveles de gobierno existentes, de forma de favorecer su relacionamiento de manera eficaz;
- proponer vías de fortalecimiento del vínculo entre los ámbitos social y productivo;
- aportar a los procesos de racionalización de los ámbitos de coordinación;
- colaborar en la construcción de estrategias para avanzar hacia la concreción de objetivos y metas de política.

Por último, en el Uruguay del 2025 los profesionales de la ciencia política también participarán en el debate público contribuyendo a la «desprovincialización» de las discusiones nacionales aplicando su conocimiento comparado y su vinculación con redes internacionales.

3. Los empleadores ante las competencias y los conocimientos de los politólogos

De las distintas técnicas para evaluar la formación de los egresados universitarios, en este capítulo presentamos una aproximación al desempeño laboral de los politólogos a través de las palabras de sus empleadores. Este diálogo resultó sumamente rico porque arrojó una fotografía del grado de empleabilidad de los científicos políticos, por un lado, y también brindó insumos para el diseño curricular a nivel universitario.

Como se vio, en su mayoría los politólogos acceden a cargos con perfiles orientados a científicos sociales en general, pocas veces lo hacen a puestos previstos exclusivamente para licenciados en Ciencia Política.

En el desempeño de su labor, los politólogos han ganado gran credibilidad en el mercado laboral a juzgar por las evaluaciones satisfactorias que reciben de sus empleadores, quienes, pensando a futuro, delinean una serie ambiciosa de funciones que los licenciados en Ciencia Política podrían y deberían emprender en el Uruguay del 2025.

Hoy por hoy gran parte de los politólogos están abocados al relevamiento y procesamiento de información, la elaboración de informes, la planificación, y también a la mediación, la negociación y el ejercicio de *lobby*.

Para desarrollar estas tareas, los licenciados en Ciencia Política cuentan con un buen dominio de competencias transversales que los entrevistados consideran claves: la realización de análisis con técnicas cuanti y cuali, la capacidad de sintetizar información y de argumentar, el espíritu crítico, el compromiso ético y la profesionalidad, la adaptabilidad a requerimientos de diverso tipo, entre otras.

Es claro que se trata de competencias transversales o genéricas, esto es, comunes a varias profesiones del área de las ciencias sociales, algunas de ellas instrumentales, otras personales o sistémicas (para usar la terminología del Proyecto Tuning). En las respuestas de los empleadores no aparecen menciones a competencias específicas, esto es, estrictamente relacionadas con el ejercicio profesional de la ciencia política.

Los conocimientos valorados en el mercado laboral sí son específicos de la formación politológica: se mencionaron explícitamente el conocimiento del sistema político y del Estado, así como el manejo de la dimensión política de las políticas públicas.

Como contracara, los empleadores aludieron a algunas temáticas y competencias relativamente débiles en la preparación de los politólogos. Entre las primeras aparecieron la política internacional y la departamental, el derecho administrativo y constitucional y el funcionamiento del Estado. Entre las segundas, los entrevistados se refirieron a la profundidad del manejo metodológico en lo que tiene que ver con estadística, el manejo de bases de datos y la utilización de *software*.

VIII. A modo de conclusión

1. Fundamentos de este estudio

En los últimos años, la ciencia política iberoamericana ha alcanzado una relativa madurez como disciplina académica y profesional, y ha exhibido una buena capacidad de reflexión sobre su producción, sus orientaciones predominantes y minoritarias, sus tensiones teóricas y metodológicas. Esta investigación se inscribe en esta línea de indagación sobre el desarrollo disciplinar y aborda específicamente la cuestión de la enseñanza de la ciencia política en Uruguay.

En este capítulo de conclusiones corresponde explicitar algunos de los supuestos que atraviesan el estudio realizado.

En primer lugar, adherimos a la visión según la cual la enseñanza universitaria debe apuntar simultáneamente a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de competencias por los estudiantes. No se trata solo de que los estudiantes incorporen conocimientos en una lógica enciclopédica, sino que deben prepararse para «saber hacer» en un determinado contexto. Obviamente, estas destrezas tampoco pueden soslayar las formaciones sustantivas y disciplinarias específicas.

En segundo término, suscribimos una visión «compleja» de las competencias, entendiéndolas, tal como lo hace Tobón (2007), como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas, con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y un equilibrio con el medioambiente. En la misma línea, siguiendo a Aguerro (2008), reconocemos que la idea de competencias remite a la noción de «aprendizaje significativo», a la capacidad (que se expresa mediante conocimientos, habilidades y actitudes) que se requiere para ejecutar una tarea de manera «inteligente» en un entorno real.

En tercer término, el enfoque integrado sobre el currículo tiene repercusiones importantes sobre las formas de aprender, pero también sobre las formas de enseñar y las formas de evaluar. La formación de las competencias jerarquizadas en un plan de estudios requiere tiempo y recursos pedagógicos dedicados específicamente a su adquisición y evaluación, tiempos y recursos que son distintos y complementarios de los orientados a la enseñanza y evaluación de los conocimientos. Por ello, la inclusión de la enseñanza de las competencias en las prácticas educativas constituye un verdadero desafío en tanto la tradición «contenidista» pesa enormemente sobre todas las instituciones educativas. Las universidades no son la excepción.

En cuarto lugar, la definición y redefinición de los conocimientos y las competencias deseables de los egresados de una carrera universitaria puede nutrirse de diversas fuentes. En tal sentido, la evaluación sistemática de un plan de estudios aporta evidencia respecto a las fortalezas y las debilidades de los distintos componentes. Adicionalmente, la evaluación que hacen los egresados de una carrera de su propia formación y la voz de los empleadores también pueden aportar insumos valiosos para la toma de decisiones en esta materia. Cuando estas dos últimas expresiones son incorporadas a los procesos de diseño curricular, la relación entre la universidad y la sociedad gana en densidad.

En quinto término, la extensa literatura sobre cambio educativo (Fullan, 2002; Grindle, 2004; Hargreaves, 2003) ha probado que, dada la complejidad de los fenómenos educativos, toda política educativa requiere contar con suficiente tiempo de maduración. Los planes de estudio universitarios no escapan a esta regla; en particular, el Plan 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales tiene aún unos pocos años de implementación. De ahí que no se ha trabajado aquí con el horizonte de una reforma integral del plan de estudios vigente, sino con una hipótesis de posibles intervenciones en la modalidad de ajustes que pueden procesarse sobre la base del monitoreo constante del plan y de distintas evaluaciones.

Sexto, consideramos que la oferta de formación de grado y posgrado en un campo de estudio en un país en un momento histórico dado es el resultado de procesos de construcción política. Tales procesos pueden

ser de corta, mediana o larga duración, y suelen estar jalonados por conflictos, de mayor o menor intensidad, entre distintos actores que promueven sus visiones e intereses respecto al rumbo que debe tomar la disciplina en cuestión. No es posible entonces desatender la dimensión política del currículo, en particular cuando se plantea una transformación curricular.

Por último, no postulamos una relación lineal entre calidad y pertinencia de la enseñanza impartida y desempeño laboral; naturalmente, son muchas y de distinta índole las variables que inciden en el tipo y las características de la inserción profesional de los egresados universitarios e incluyen factores individuales y sociales. Las características institucionales de la formación de grado es solo una de ellas, aunque indudablemente relevante. Por lo demás, es probablemente la variable que permite una intervención más directa para mejorar dicha inserción profesional.

2. Principales hallazgos de la investigación

2.1. El Plan de Estudios 2009 en clave comparada

La oferta de formación de grado en la región iberoamericana es hoy amplia, cuantitativamente importante y se brinda en universidades estatales y privadas en proporciones similares (con un leve predominio de las carreras ofrecidas por estas últimas).

No se trata de una oferta exclusivamente capitalina, ya que en muchos países se constata un importante grado de dispersión geográfica de las carreras. Debe reconocerse, sin embargo, que en este aspecto los países muestran diversidad de patrones: en varios de ellos hay una real distribución territorial, mientras que en otros es notoria la concentración de las carreras en la capital.

La gran mayoría de las carreras se ubican en facultades de Ciencias Sociales o específicamente de Ciencia Política y expiden el título de Licenciado en Ciencia Política; no obstante, también se registran un número importante de carreras cuya titulación refleja el cruce con disciplinas como la administración pública o las relaciones internacionales.

Algunos rasgos estructurales emergen como comunes en la muestra de carreras de ciencia política de la región que hemos analizado en detalle: la mayoría presenta una carga horaria de entre 2.300 y 2.600 horas distribuidas a lo largo de ocho semestres lectivos, incluyen un trabajo final como requisito para el egreso y su optatividad comprende a una cuarta parte de los cursos, razón por la cual se las puede considerar en su conjunto mayoritariamente rígidas.

En el plano de los contenidos, las carreras tienden a dedicar una cantidad de cursos similar a los tres ejes sustantivos identificados: la teoría política; los partidos y los sistemas políticos nacionales; el Estado y las políticas públicas. Llamativamente, el número total de cursos de estos tres ejes sustantivos es muy cercano al número de cursos de las asignaturas auxiliares, lo que puede ser interpretado como indicador del carácter híbrido de una parte de las carreras de ciencia política de la región. A la enseñanza de las metodologías se le destina la quinta parte de los cursos.

La enunciación de competencias está presente en los documentos oficiales de la amplísima mayoría de las carreras: casi un tercio menciona unas pocas competencias, otro tercio refiere a un número medio (entre cuatro y seis) y el tercio final de programas propone un repertorio nutrido de habilidades (siete o más). Comparativamente, en las carreras impartidas en las universidades estatales el listado de competencias es algo más extenso que en las carreras de universidades las privadas.

Más allá del número, el análisis de los planes de estudio revela que en la región hay un cierto interés en que los futuros politólogos desarrollen competencias genéricas y específicas. En forma muy particular, se percibe una preocupación específica por la formación de las capacidades de detección, gestión y resolución de problemas públicos, por sobre las capacidades de investigación y otras de carácter genérico o transversal.

Hemos destacado también la pluralidad de objetivos de formación propuestos por la mayor parte de las universidades analizadas, comprendiendo tanto el desarrollo de funciones académicas como la prestación de servicios en el mercado y el desempeño en las administraciones públicas nacionales.

Luego de enumerar los principales hallazgos de la investigación sobre la oferta de formación de grado en ciencia política en Iberoamérica hoy, corresponde ahora presentar los correspondientes a la Licenciatura de Ciencia Política de la Udelar.

En tal sentido, en sus rasgos estructurales, la licenciatura de la Udelar sigue la tendencia mayoritaria de las carreras iberoamericanas analizadas en profundidad en este estudio. Con una carga horaria de cerca de 2.500 horas y un número de cursos que asciende a 40, es una licenciatura de extensión mediana que requiere la realización de un trabajo final para la obtención del título.

Es una licenciatura relativamente rígida, que encaja bien en el contexto comparado elegido. Sin embargo, si se la compara con programas exclusivamente de ciencia política y no con otros que cruzan disciplinas (más flexibles por naturaleza), ese grado de rigidez del programa de la Udelar debe relativizarse.

Al igual que muchas de las licenciaturas de la región, el Plan de Estudios 2009 exhibe un marcado equilibrio entre los tres ejes sustantivos de teoría política, partidos y sistema político, Estado y políticas públicas. Asimismo, se constata, como en la región, un importante peso de las asignaturas clasificadas como *auxiliares* y *otras*, al tiempo que la proporción de créditos destinada a las metodologías coincide con el promedio de los programas extranjeros. En contraposición, la licenciatura de la Udelar prácticamente no asigna espacio académico propio a las políticas comparadas.

La mirada diacrónica a los sucesivos planes de estudio que ha ofrecido la Udelar en Ciencia Política arroja que la incorporación de nuevos cursos se realizó mediante el incremento del número de cursos (manteniéndose constante la duración teórica de la carrera en cuatro años) y, además, que la enseñanza de la metodología ha perdido peso relativo en el conjunto del currículo.

Se trata de una matriz curricular claramente «contenidista» en la que las competencias irrumpen con una intensidad media. En tal sentido, la licenciatura de la Udelar acompaña los énfasis constatados en la región: de las ocho destrezas mencionadas en el caso uruguayo, siete

ocupan un lugar destacado en las licenciaturas iberoamericanas estudiadas en profundidad.

Entre las competencias genéricas se destacan la capacidad de análisis, la capacidad de trabajar en forma independiente, el compromiso ético y de vinculación con el medio social, y el juicio crítico. Entre las específicas se hace énfasis en la capacidad de diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados; la capacidad para implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas; las competencias de monitoreo y evaluación de políticas, proyectos y programas; el diagnóstico de problemas públicos.

Finalmente, Uruguay es el único país en el que se registran proporciones iguales de menciones a los perfiles investigación-académico, consultoría-asesoramiento y administrador público-gestor (con 33 % de menciones cada uno), lo que puede considerarse un indicador de eclecticismo respecto a este punto.

2.2. La inserción profesional de los egresados de la licenciatura de la Udelar

A diferencia de lo que ocurría en la etapa fundacional de la licenciatura, en la actualidad la inserción profesional de los politólogos no se produce exclusiva ni prioritariamente en el ámbito universitario. Por el contrario, los datos recabados muestran que los licenciados en Ciencia Política están insertos en el Estado, en organizaciones de la sociedad civil, en organismos internacionales y en la academia, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar cuáles son los contenidos y las competencias que la formación de grado debe privilegiar.

Si bien la carrera es de duración teórica mediana, en los hechos los tiempos de sobrecursado son significativos y la mayor parte de los egresados dedicaron seis años o más a su cursado. Esto es importante porque implica que en el momento del egreso la mayoría de los politólogos han superado los 24 años y seguramente requieren insertarse con prontitud en el mercado laboral.

Dos hallazgos de esta investigación merecen ser resaltados: por un lado, los politólogos acceden al primer empleo en la profesión en forma

relativamente rápida (la tercera parte consiguió ese primer trabajo incluso antes del egreso y la mitad lo hizo antes de un año de terminada la carrera); por otro, los egresados han logrado un alto nivel de profesionalización (hay una elevada proporción de egresados que se desempeñan como politólogos y muchos de ellos trabajan exclusivamente en su profesión).

Esto indudablemente se asocia al hecho de que las remuneraciones que obtienen los politólogos en el ejercicio de su profesión son relativamente decorosas: son ingresos superiores al ingreso medio per cápita en Uruguay y cercanos al conjunto de los ingresos de los profesionales de las ciencias sociales en general, aunque inferiores a los que perciben los egresados de las carreras universitarias mejor remuneradas en Uruguay (Ingeniería, por ejemplo).

2.3. Coincidencias y divergencias entre egresados y empleadores

¿Cuál es la valoración de los egresados de este plan sobre su formación y su trabajo?, ¿en qué medida sus opiniones coinciden con las expresadas por sus empleadores? En el marco de esta investigación se encuestó a los primeros y se entrevistó a los segundos en torno a dimensiones comunes, con lo cual en este aspecto es posible contrastar sus puntos de vista sobre la formación y la inserción profesional.

Lo primero que hay que señalar es que los politólogos y sus empleadores concordaron en la enumeración del tipo de tareas que aquellos desarrollan con mayor frecuencia en su trabajo: tareas de investigación entendidas en un sentido amplio (relevamiento de datos, procesamiento de información, monitoreo y evaluación de políticas, elaboración de informes) y tareas de gestión (incluyendo en estas actividad de negociación, mediación, *lobby* y comunicación).

En términos globales, los egresados y los empleadores evaluaron favorablemente el desempeño laboral de los científicos políticos: los primeros dicen estar satisfechos con la inserción profesional que han conseguido, los segundos expresan que el rendimiento es satisfactorio.

Del caudal de conocimientos que la Licenciatura en Ciencia Política imparte, los politólogos encuestados y los empleadores entrevistados

convergió en destacar que los referidos al Estado, las políticas públicas y el sistema político son los que más inciden en la *performance* en el mercado laboral.

En este sentido, los egresados mencionaron la importancia de los conocimientos metodológicos, lo cual no emergió en el discurso de los empleadores. Sin embargo, esta divergencia se relativiza fuertemente cuando se consideran las competencias que los empleadores consideraron deseables, porque todas ellas requieren formación metodológica. A título de ejemplo, cuando los empleadores jerarquizaron como particularmente relevantes la capacidad de relevar información de distintas fuentes y de realizar análisis cuanti- y cualitativos, aludían al binomio conocimientos-competencias metodológicas.

Es importante remarcar que los empleadores mencionaron como deseables no solo competencias específicas, sino que aludieron a una lista amplia de competencias genéricas: la capacidad de negociación y mediación, la construcción y exposición de argumentos, el trabajo independiente, el trabajo en equipo, la flexibilidad para adaptarse a distintas situaciones, el liderazgo.

En las entrevistas realizadas, la evocación espontánea por los empleadores de estas competencias deseables fue de la mano del reconocimiento de que en varias de ellas los politólogos muestran un buen dominio: el trabajo con distintas fuentes de datos, la capacidad de sistematización de información, la capacidad de hacer análisis cuanti y cuali básicos, la capacidad de síntesis, la capacidad para pensar los problemas desde distintas perspectivas, la capacidad de argumentar.

En contraposición, los empleadores y los egresados concordaron en señalar como debilidades de la formación la profundidad en el manejo metodológico, incluyendo en ello el trabajo con bases de datos, las técnicas de monitoreo y evaluación de políticas, el análisis estadístico. Asimismo, tanto unos como otros identificaron algunas áreas con conocimientos más débiles: política internacional, política subnacional, derecho administrativo y constitucional, el Parlamento y el funcionamiento concreto del Estado; también se mencionaron carencias en las teorías de alcance medio y en la articulación entre la teoría y la práctica.

En suma, la Licenciatura en Ciencia Política parece proveer a sus egresados de los conocimientos y las competencias necesarios para su inserción en el mercado laboral uruguayo. A juzgar por los datos recabados en esta investigación, se trata de una inserción profesional satisfactoria tanto para los politólogos como para sus empleadores.

3. Algunas líneas de reflexión a futuro

A partir de los hallazgos de esta investigación es posible trazar una serie de interrogantes que podrían dar pie a una reflexión colectiva sobre los estudios de ciencia política a nivel de la licenciatura y también a nivel de posgrado.

Primero, si se analiza la licenciatura a partir de los documentos oficiales se obtiene una fotografía «contenidista» de ella. Se podría decir que las competencias están «invisibilizadas» en el plan de estudios, en su reglamento y también en los programas de las asignaturas. Cabe preguntarse: ¿cómo podrían explicitarse entonces las competencias genéricas y específicas que, hoy por hoy, son parte de las prácticas educativas que se desarrollan en la facultad?

Segundo, el Plan 2009 ha adoptado una postura que hemos catalogado de ecléctica en la definición de los perfiles de egreso, asignando igual peso a todos los perfiles posibles (investigación-académico, consultoría-asesoramiento y administrador público-gestor). La pregunta es: ¿facilita el eclecticismo la inserción de los politólogos en el ámbito laboral?, ¿sería conveniente que se habilitaran algunos énfasis, probablemente aprovechando la optatividad que el plan permite?

Tercero, sabemos que hoy los politólogos han abierto las puertas de una variedad de ámbitos laborales ya que se desempeñan profesionalmente en el Estado, en organizaciones de la sociedad civil, en organismos internacionales y en la academia. ¿De qué modo pueden repensarse los contenidos y las competencias que se tienen que privilegiar en la formación de grado para atender las demandas derivadas de esa inserción, sin establecer su dependencia de las condiciones del mercado laboral?

Cuarto, de acuerdo a la evidencia recabada, tanto los empleadores como los egresados señalaron como debilidades de la formación en

ciencia política la profundidad en el manejo metodológico, incluyendo en ello el trabajo con bases de datos, el análisis estadístico, las técnicas de monitoreo y evaluación de políticas; a su vez, la enseñanza de la metodología ha perdido peso relativo en el Plan de Estudios 2009 con relación a los planes anteriores. También se han identificado algunos vacíos en los contenidos que los politólogos aprenden en el grado (política internacional, política subnacional, derecho administrativo y constitucional, Parlamento, funcionamiento del Estado). ¿Cuáles serían los canales más adecuados para hacer frente a estos déficits?, ¿qué canales de articulación teoría-práctica podrían transitarse?

Quinto, los empleadores enumeraron una serie de competencias genéricas que consideraban valiosas. ¿En qué medida la facultad trabaja en la formación de tales habilidades?, ¿cuáles están presentes en el repertorio de competencias privilegiadas por los docentes en sus prácticas y cuáles no?, ¿qué estrategias de enseñanza podrían ser valiosas para avanzar en este plano? Se trata de preguntas importantes a las que no es posible responder a partir de la evidencia recabada en esta investigación.

Sexto, el país ha avanzado en la institucionalización de los estudios de posgrado en ciencia política. La Udelar ofrece hoy un Doctorado en Ciencia Política, una Maestría en Ciencia Política, una Maestría en Historia Política y una Maestría en Políticas Públicas. Sabemos que una gran parte de los licenciados en Ciencia Política realizan estudios de posgrado en sus diversos niveles: diplomas, maestrías, doctorados. No obstante, ¿en qué medida la oferta nacional de posgrados se adecua a las necesidades de formación que perciben los egresados de la licenciatura?, ¿cómo podría la oferta de posgrados atender la diversidad de perfiles profesionales que los licenciados presentan?, ¿cómo se delimitan los conocimientos y las competencias que la universidad debe trabajar a nivel de grado, y cuáles son los que corresponden al nivel de posgrado?

El análisis y la discusión de interrogantes como los recién planteados pueden ayudar a encauzar productivamente la reflexión colectiva para mejorar la enseñanza de la ciencia política de la Udelar. Este objetivo puede procurarse mediante eventuales reformas del plan de estudio, pero también de modificaciones reglamentarias, cambios en los formatos y modalidades de elaboración de los programas de los cursos e inno-

vaciones en la praxis de las tareas de enseñanza. Resulta evidente que las transformaciones en las formas de producción del conocimiento, del mercado laboral de nuestros profesionales, del sistema de educación superior nacional, de las tecnologías de la información y la comunicación y de las propias características culturales de los estudiantes —por citar solo algunas de las variables que nos interpelan— hacen imprescindible un esfuerzo conjunto de esas características.



IX. Referencias

- ABOITES, Hugo (2009). «La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al Proyecto Tuning de competencias», *Cultura y representaciones sociales*, 5 (9): 122-144.
- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN DE ESPAÑA) (2006). *Libro blanco Título de grado Ciencias Política y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*. Madrid: ANECA.
- AGUERRONDO, Inés (2008). «Conocimiento complejo y competencias educativas», *Working papers on curriculum issues*, 8. Ginebra: UNESCO-IBE.
- ALARCÓN OLGUÍN, Víctor (2012). «La ciencia política Mexicana. Reflexiones sobre su pasado, presente y porvenir», *Política*, 50 (1): 31-57.
- ALSINA, Josep (2011). «Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales», *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18. Barcelona: ICE-Octaedro.
- ALTMAN, David (2005). «La institucionalización de la ciencia política en Chile y América Latina: Una mirada desde el sur». *Revista de Ciencia Política*, 25 (1): 3-15.
- (2011). «Where is Knowledge Generated? On the Productivity and Impact of Political Science Departments in Latin America». *European Political Science* 11 (1): 71-87.
- ARISTIMUÑO, Adriana (2011). «Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?», *Revista Unimar*, 47. En línea: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20competencias%20en%20la%20educacion%20superior.demonio%20o%20oportunidad_Aristimuno.pdf (acceso 3/6/14).
- AUCIP (2009). Censo de politólogos 2009 (presentación en PowerPoint). Mimeo.
- (2013). Censo de socios/as de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política. Informe realizado por Nicolás Schmidt. Disponible en <http://www.aucip.org.uy>.

- (2015). Cuarto censo de socios/as de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política. Informe realizado por Alexandra Lizbona. Disponible en <http://www.aucip.org.uy>.
- BARRIENTOS DEL MONTE, Fernando (2013). «La ciencia política en América Latina. Una breve introducción histórica», *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (61), enero-abril.
- BENEITONE, Pablo (2008). «La convergencia de la educación superior en América Latina: el impacto del Proyecto Tuning», *Revista A-MÉRICA*, 1 (1): 1-12. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BENEITONE, Pablo et al. (eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina/ Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- BENTANCUR, Nicolás (2003). «La ciencia política en Uruguay: creación e institucionalización de un campo disciplinario». Inédito.
- BENTANCUR, Nicolás y María Ester MANCEBO (2013). «Pensando lo público: los desarrollos de la ciencia política sobre Estado y políticas públicas en Uruguay (1987-2012)». *Debates*, 7 (3): 9-30.
- (2017). «¿Cómo se forma a los científicos políticos en Iberoamérica? Análisis de la oferta de titulaciones de grado en Ciencia Política en doce países», *Revista Española de Ciencia Política*, 43, 161-185.
- BERNDTSON, Erkki (2013). «Education and Research: Graduate Education in the Bologna Process». Prepared for presentation at the 7th ECPR General Conference, Bordeaux, France, September 4-7.
- BRACHO, Teresa (2010). «Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación», en *Problemas, decisiones y soluciones*. México: CIDE-FCE.
- BULCOURF, Pablo y Nelson CARDOZO (2012). «La enseñanza de la ciencia política en las universidades latinoamericanas: apuntes para una agenda de desarrollo», *Universidades*, 53.
- BULCOURF, Pablo, Enrique GUTIÉRREZ MÁRQUEZ y Nelson CARDOZO (2015). «Historia y desarrollo de la ciencia política en América Latina: reflexiones sobre la constitución del campo de estudios», *Revista de Ciencia Política*, 35 (1): 179-199.

- BUQUET, Daniel (2012). «El desarrollo de la ciencia política en Uruguay», *Política, Revista de Ciencia Política*, 50 (1): 5-29.
- (2015) «Producción de las ciencias sociales en América Latina», *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 2: 41-64.
- BUNK, G. P. (1994). «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional», *Revista Europea de Formación Profesional*, 8.
- CAMPOS, Daría (2011). «Definición de competencias internacionales: Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el Proyecto Alfa Tunning Europa-América Latina», *Praxis & Saber*, 2 (4): 77-101.
- CEJAS, Magda (2003). «La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo». Disponible en: http://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf.
- COLL, César y Elena MARTÍN (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. UNESCO-OREALC. Disponible en: <http://psyed.edu.es/mipe-dipe/file/view/378/coll-y-martn-2006-vigencia-del-debate-curricular>.
- CUÉLLAR, Julián (2007). «Un diagnóstico a la enseñanza de la ciencia política en Colombia», *Civilizar* 13 (7): 265-295.
- D'ALESSANDRO, Martín (2013). «Las desventajas de la política comparada en América Latina: énfasis en el caso argentino», *Debates*, 7 (3): 89-110.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO; 1996
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006). «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?», *Perfiles Educativos*, XXVIII (111): 7-36.
- DÍAZ BARRIGA, Frida (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa, *Perfiles Educativos*, XXVII (107).
- DUQUE DAZA, Javier (2014). «La ciencia política como disciplina universitaria en Colombia», *CS*, 14: 243-291.
- ESCUDERO, Juan M. (2009). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos», *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16: 65-82.

- ETHERINGTON, John y Francesc MORATA (2007). «The current state of Political Science in Spain», en Hans-Dieter KLINGEMANN (ed.), *The State of Political Science in Western Europe*. Opladen y Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- FLORES-MARISCAL, Juan Roberto Joel (2016). «Evolución de la literatura sobre el estado de la ciencia política en México (1947-2015). Otra mirada del proceso de desarrollo de la disciplina», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 227: 55-101.
- FORJAZ, María Cecília S. (1997). «A emergência da ciência política no Brasil: aspectos institucionais», *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12 (35): 101-120.
- FORTOU, José Antonio *et al.* (2013). «La enseñanza de la ciencia política en Colombia: una aproximación desde los macrocurrículos de pregrado», en Santiago LEYVA BOTERO (ed.), *La ciencia política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?* Medellín: Colciencias, Asociación Colombiana de Ciencia Política, Centro de Análisis Político-Universidad Eafit.
- FREIDENBERG, Flavia (2014). «Introducción». En Flavia FREIDENBERG (ed.). *La ciencia política sobre América Latina: docencia e investigación en perspectiva comparada*. Santo Domingo: FUNGLODE e Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca.
- FUENMAYOR, Jennifer (2014). «Política pública en América Latina en un contexto neoliberal: Una revisión crítica de sus enfoques, teorías y modelos», *Cinta Moebio*, 50: 39-52. Disponible en: www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/32788/34549
- FUENTES, Claudio y Graciela SANTANA (2005). «El boom de la ciencia política en Chile, escuelas, mercados y tendencias», *Revista de Ciencia Política* 25 (1): 16-39.
- FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Madrid: Octaedro.
- GARCÉ, Adolfo (2005). «La ciencia política en Uruguay: un desarrollo tardío, intenso y asimétrico», *Revista de Ciencia Política* 25 (1): 232-244.
- GARCÉ, Adolfo y Cecilia ROCHA (2015). «La ciencia política en Uruguay. Entre la profesionalización, la partidización y el fantasma del “movimiento perestroika”», *Revista de Ciencia Política* 35.

- GEARY, Mirta, Juan Bautista LUCCA y Cintia PINILLOS (comps.) (2011). *Tendencias en la producción del conocimiento sobre política comparada en América Latina*. Rosario: Ediciones Del Revés.
- GOLDSMITHA, Mike y Chris GOLDSMITHA (2010). «Teaching Political Science in Europe», *European Political Science*, 9: 61-71.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana y Rosa María GONZÁLEZ TIRADOS (2008). «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria», *Revista Iberoamericana de Educación*, 47: 185-209.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert WAGENAAR (eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen. Disponible en: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf.
- GRINDLE, Merilee (2004). *Despite the odds: The contentious politics of education reform*. Princeton: Princeton University Press.
- HARGREAVES, Andy (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu Editores.
- HAWES, Gustavo (2012). *El perfil de egreso*. Documento de trabajo del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>
- HUNEEUS MADGE, Carlos (2006). «El lento y tardío desarrollo de la ciencia política en América Latina, 1966-2006», *Estudios Internacionales*, 155 (II): 137-156.
- IRIGOYEN, Juan José, Miriam Yerith JIMÉNEZ y Karla Fabiola ACUÑA (2011). «Competencias y educación superior», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48): 243-266.
- ISHIYAMA, John, Marijke BREUNING y Linda LÓPEZ (2006). «A Century of Continuity and (Little) Change in the Undergraduate Political Science Curriculum», *American Political Science Review*, 100 (4): 659-665.
- JEREZ, Miguel (2010). «The institutionalization of Political Science: the case of Spain», en Gabriel CASTRO y Jesús DE MIGUEL (eds.), *Spain in América. The First Decade of The Prince of Asturias Chair in Spanish Studies at Georgetown University*. Madrid: Fundación ENDESA y Ministerio de Educación.

- JEREZ, Miguel y Javier LUQUE (2016). «Treinta años de ciencia política en España: profesionalización, expansión y ajuste», *Revista Española de Ciencia Política*, 40: 179-215.
- JONNAERT, Philippe, Johanne BARRETTE, Domenico MASCIOTRA y Mane YAYA (2006). «Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente». Ginebra, Observatorio de Reformas Educativas, Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf.
- KANDEL, Victoria Noemí (2001). «La enseñanza de la ciencia política en la Argentina», Trabajo presentado en el 5.º Congreso Nacional de Ciencia Política, Sociedad Argentina de Análisis Político, 14 al 17 de noviembre.
- LE BOTERF, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. Caracas: Gestión 2000 SA.
- LÓPEZ, José y Juan Pedro MONTAÑEZ (2003). Cómo se obtiene la opinión de los empleadores. En Javier VIDAL GARCÍA (coord.) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de León.
- MALAMUD, Andrés y Flavia FREIDENBERG (2010). «La diáspora rioplatense: Presencia e impacto de los politólogos argentinos, brasileños y uruguayos en el exterior». Ponencia presentada al VIII Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Madrid, 5 y 6 de octubre.
- MENÉNDEZ, José Luis (2009). «El concepto de competencia en el Proyecto Tuning. Un análisis textual desde la sociología de la educación», *Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 13. Disponible en: <http://www.odas.es/site/new.php?nid=16>.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2009). «Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje», *Perfiles Educativos*, xxxi (124): 69-92.
- NOHLEN, Dieter (2006). «Ciencia política en América Latina». En Dieter NOHLEN (ed.) *Diccionario de ciencia política*. Ciudad de México: Porrúa.
- PERRENOUD, Philippe (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor.
- POSADA, Rodolfo (2004). «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante», *Revista Iberoamericana*

- de Educación* (versión digital). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- PROJECT TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2007). «Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina». *Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- QUIROZ, Elena (2007). «Competencias profesionales y calidad en la educación superior», *Reencuentro* 50: 93-99.
- RAMÍREZ, Liberio Victorino y Guadalupe MEDINA MÁRQUEZ (2008). «Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México», *Ide@s CONCYTEG*, 3 (39).
- RAMÓN, José María (comp.) (2012). *La enseñanza de la ciencia política en Iberoamérica*. Comodoro Rivadavia: Universidad Nacional de la Patagonia.
- RAVECCA, Paulo (2010). «La política de la ciencia política: ensayo de introspección disciplinar desde América Latina hoy». *América Latina. Revista del Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina* 9.
- REINALDA, Bob (2008). «Teaching and training: The ongoing Bologna Process and Political Science», *European Political Science*, 7: 382-393.
- ROCHA, Cecilia (2012). «La ciencia política en Uruguay (1989-2009): temas, teorías y metodologías». *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 21 (2).
- (2014). «¿Hacia una hegemonía del modelo *mainstream* norteamericano? Enfoques de la ciencia política en América Latina (2000-2012)», *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 1: 133-159.
- RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando (2007). «El paradigma de las competencias hacia la educación superior», *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV (1): 145-165.
- RUÉ, Joan (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ NORIEGA, María de los Ángeles (2015). «Panorama de las revistas sobre ciencia política en Iberoamérica», *Estudios Políticos*, 36: 11-33.
- SERNA, M., A. de GIORGI, S. ESCUDER, Ma. E. MANCEBO, I. MARTÍNEZ e I. MOREIRA (2012). La monografía de grado según sus protagonistas: estudiantes y tutores de la Facultad de Ciencias Sociales. Serie *La investigación de la Enseñanza Universitaria*. Montevideo: Udelar.

- TOBÓN, Sergio (2006). «Aspectos básicos de la formación basada en competencias». Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en: [http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/ documents/Lectura5.pdf](http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf)
- (2007). «El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos», *Acción Pedagógica*, 16: 14-28.
- UNESCO. Instituto de Estadística (2012). *Compendio Mundial de Educación 2012*. Montreal: UNESCO.
- (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Montreal: UNESCO.
- VALENTI NIGRINI, Giovanna y Ulises FLORES LLANOS (2009). «Ciencias sociales y políticas públicas», *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (spe): 167-191.
- VARGAS, Fernando (1997). *La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad*. Montevideo: Cintenfor.
- VIACAVA, José (2012). «La ciencia política en Chile: una carrera en expansión y transformación», *Política*, 50 (1): 93-110.
- VIDAL DE LA ROSA, Godofredo (2013). *Ensayos sobre la ciencia política en México y Latinoamérica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- VIDAL GARCÍA, Javier (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de León.
- WAHLKE, John C. (1991). «Liberal Learning and the Political Science Major: A Report to the Profession», *PS: Political Science and Politics* 24 (1): 48-60.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2000). «Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio». *Revista Fuentes* 1.

Anexo 1. Pauta de encuesta a licenciados en Ciencia Política de la Udelar

I. Datos sociodemográficos básicos

1. ¿En qué año nació? (ingresar el año de nacimiento con un número de cuatro dígitos, por ejemplo: 1976)

2. Sexo

- Masculino
- Femenino

II. Formación de grado y posgrado

3. Año de ingreso a la Licenciatura de Ciencia Política

4. Año de egreso de la Licenciatura de Ciencia Política

5. ¿Cómo evalúa, en términos generales la formación recibida en la Licenciatura de Ciencia Política?

- Muy buena
- Buena
- Mala
- Muy mala
- NS/NC

6. ¿Ha realizado o se encuentra realizando estudios de posgrado?

- Sí
- No

7. ¿En qué área temática realizó o está realizando sus estudios de posgrado? (en caso de ser más de uno, refiérase a la titulación superior)

- Ciencia Política
- Ciencias Sociales y Humanas
- Otro (especifique)

8. ¿Dónde realizó o está realizando sus estudios de posgrado? (en caso de ser más de uno, refiérase a la titulación superior)

- Uruguay
- En el exterior

III. Trayectoria laboral

9. ¿Cuánto tiempo pasó entre su egreso de la Licenciatura de Ciencia Política y su trabajo remunerado relacionado con la profesión?

- Trabajé como politólogo antes del egreso
- Hasta un año
- Más de uno y hasta dos años
- Más de dos y hasta tres años
- Más de tres años
- Nunca busqué trabajo como politólogo
- Busqué trabajo como politólogo pero no lo he obtenido hasta el día de hoy

10. ¿Cómo accedió al principal trabajo que ha desempeñado hasta la fecha como politólogo o cientista social?

- Contratación directa
- Concurso o llamado público
- Empresa de selección de personal
- Otro (especifique)

11.A continuación se lista una serie de funciones remuneradas que suelen desempeñar los politólogos. Indique con qué frecuencia las ha realizado.

	FrecuentementeE	n alguna ocasiónN	unca
Enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión en instituciones públicas o privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representación de intereses de instituciones públicas o privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras (especifique e indique la frecuencia con qué las ha realizado)

12.A continuación se lista una serie de instituciones. Indique con qué frecuencia ha trabajado como politólogo para cada tipo de institución.

	FrecuentementeE	n alguna ocasiónN	unca
UdelaR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituciones privadas nacionales de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituciones de educación superior extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gobierno Nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gobiernos Departamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partidos Políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organismos Internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultoras de opinión pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centros de investigación privados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ONGS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medios de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras (especifique e indique con qué frecuencia ha trabajado como politólogo)

13. ¿Con qué frecuencia ha desarrollado las siguientes tareas en su desempeño remunerado como politólogo, en una escala de 0 (nunca) a 3 (mucha frecuencia)?

	Frecuencia
Relevamiento de datos	<input type="checkbox"/>
Procesamiento de información	<input type="checkbox"/>
Investigación	<input type="checkbox"/>
Monitoreo y evaluación de políticas	<input type="checkbox"/>
Secretaría	<input type="checkbox"/>
Comunicación, difusión	<input type="checkbox"/>
Lobby, abogacía de intereses	<input type="checkbox"/>
Planificación estratégica	<input type="checkbox"/>
Negociación	<input type="checkbox"/>

Otro (especifique tarea(s) y frecuencia)

14. Indique el tipo de instituciones en las que se desempeña actualmente como politólogo, la categoría de ocupación y la cantidad de horas que trabaja en promedio en cada una de ellas (ordenamiento decreciente según horas de trabajo semanales).

	Institución	Categoría de ocupación	Horas semanales de trabajo
Empleo 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empleo 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empleo 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empleo 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Otros empleos (especifique institución/categoría/horas semanales de trabajo)

15. ¿Qué funciones cumple en la institución principal (mayor horas de trabajo semanal) en la cual se desempeña?

	Si	No
Enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representación de intereses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras (especifique función/funciones)

16. ¿Cuál fue su ingreso promedio líquido mensual en el último año por tareas realizadas como politólogo o cientista social?

- Menos de \$10.000
- Entre \$10.000 y \$19.999
- Entre \$20.000 y \$39.999
- Entre \$40.000 y \$59.999
- \$60.000 y más

17. Considerando el total de ingresos anuales que percibe por cualquier concepto, ¿Cuál es el porcentaje que corresponde a su trabajo como politólogo o cientista social?

- Menos del 25%
- 25% al 50%
- 51% al 75%
- 76% al 99%
- 100%

18. En términos generales, ¿Qué tan satisfecho se encuentra con la inserción profesional que ha conseguido desde su egreso y hasta la fecha?

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Insatisfecho
- Muy insatisfecho
- No sabe/No contesta

IV. Vínculo entre formación y desempeño profesional

19. En términos generales, ¿Cómo se considera para el cumplimiento de las tareas profesionales que ha desarrollado como politólogo?

- Muy capacitado
- Bastante capacitado
- Poco capacitado
- Nada capacitado
- No sabe/No contesta

20.A continuación se mencionan una serie de variables que pueden incidir sobre el desempeño profesional de los politólogos. ¿Cómo califica, entre 0 y 3 (siendo 3 el más importante), la incidencia de cada una de las variables en su desempeño profesional?

	Calificación
Calidad de la formación brindada por la Licenciatura en Ciencia Política	<input type="text"/>
Calidad de otras formaciones universitarias recibidas	<input type="text"/>
Esfuerzo personal que dedicó a su formación en la Licenciatura en Ciencia Política	<input type="text"/>
Capacidad personal para el trabajo en la disciplina y otras destrezas	<input type="text"/>
Redes sociales de las que forma parte	<input type="text"/>

Otras (si desea, especifique otra(s) variable(s) y califíquela(s))

21. ¿Cómo califica, entre 0 y 3, la importancia de los siguientes "tipos" de conocimientos brindados en la Licenciatura de Ciencia Política para su desempeño profesional como politólogo?

	Calificación
Teoría Política	<input type="checkbox"/>
Estado y Políticas Públicas	<input type="checkbox"/>
Partidos Políticos y el Sistema Político Nacional	<input type="checkbox"/>
Política Comparada	<input type="checkbox"/>
Metodología	<input type="checkbox"/>

Otros (especifique conocimiento(s) y califiquelo(s))

22. ¿Qué conocimientos que considera importantes para su desempeño profesional como politólogo no fueron brindados por la Licenciatura de Ciencia Política?

23. Además de su formación en la Licenciatura de Ciencia Política, ¿qué otras habilidades y destrezas recibidas considera importantes para su desempeño como politólogo?

24. A continuación le citaremos una serie de competencias que suelen asociarse con el desempeño profesional de un politólogo o de un cientista social. Le pedimos que califique en una escala de 0 a 3, (a) su importancia según su experiencia laboral, y (b) su grado de destreza adquirido en la Licenciatura de Ciencia Política

	Importancia para el trabajo	Licenciatura
Comunicarse de manera efectiva y fluida, tanto oralmente como por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de auto-organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Importancia para el trabajo	Licenciatura
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juicio crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar proyectos, programas y políticas orientadas a resolver los problemas públicos identificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Importancia para el trabajo	Licenciatura
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2. Pauta de entrevista a empleadores de politólogos

El estudio que estamos realizando está centrado en la inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política y presta particular atención a sus competencias para el desempeño laboral. Le agradecemos desde ya el tiempo dedicado a esta entrevista.

- Entrevistado: _____
- Organización: _____
- Misión de la organización: _____

1. ¿Qué tareas realiza esta organización (ministerio, consultora, instituto, etc.)?
(Leer todas las opciones.)

Tarea	Sí	No
Formulación e implementación de políticas públicas		
Asesoría		
Representación de intereses		
Investigación		
Enseñanza		
Monitoreo y evaluación de políticas públicas		
Planificación		
Otras (detallar)		

2. Para trabajar en esta organización, ¿cuáles son las competencias que los politólogos deben poseer? (Mostrar listado de competencias al entrevistado.)

Competencia	Sí	No
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito		
Capacidad de comunicación en un segundo idioma		
Uso de tecnologías de la información y la comunicación		
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización		
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos		

Demstrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes		
Compromiso ético y de vinculación con el medio social		
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones		
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos		
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social		
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico		
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación		
Juicio crítico		
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis		
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica		
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir		
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato		
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas		
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados		
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas		
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas		

3. ¿Cuántos politólogos han trabajado aquí en los últimos cinco años? _____

4. ¿Los cargos ocupados por politólogos estaban reservados a politólogos, otros científicos sociales, profesionales universitarios, o podían ser ocupados por personas con competencias administrativas generales?

Marcar las opciones que correspondan.

- Solo politólogos.
- Cientistas sociales en general.
- Profesionales universitarios.
- Personas con competencias generales.

Aclaraciones: _____

5. ¿Cuál fue la forma de selección mayoritaria de estos politólogos (designación directa, concurso, otras modalidades)?

- a. Designación directa.
- b. Concurso.
- c. Otras modalidades.

Aclaraciones: _____

6. ¿Qué tipo de tareas conllevan los puestos de trabajo que han ocupado/ocupan politólogos? (*Leer todas las opciones.*)

Tarea	Sí	No
Relevamiento de datos		
Procesamiento de información		
Investigación		
Secretaría		
Comunicación, difusión		
<i>Lobby</i> , abogacía de intereses		
Planificación		
Negociación		
Otras tareas (detallar)		

7. De acuerdo a su experiencia, ¿en qué medida los politólogos han desempeñado satisfactoriamente tales tareas? (*Leer todas las opciones.*)

- a. Muy satisfactoriamente.
- b. Satisfactoriamente.
- c. Poco satisfactoriamente.

d. Nada satisfactoriamente.

8. En términos generales, ¿cuáles son las principales fortalezas de la formación de los politólogos que han trabajado en esta organización?

9. ¿Y las principales debilidades?

10. A continuación, le propongo este listado de competencias y le pido que indique en qué medida los politólogos que han trabajado aquí las dominan. La calificación es en «dominio muy alto», «alto», «medio», «bajo», «muy bajo» (*Mostrar tarjeta con el listado al entrevistado.*)

Competencia	MA	A	M	B	MB
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito					
Capacidad de comunicación en un segundo idioma					
Uso de tecnologías de la información y la comunicación					
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización					
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos					
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes					
Compromiso ético y de vinculación con el medio social					
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones					
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos					
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social					
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico					
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación					
Juicio crítico					
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis					

Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica					
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir					
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato					
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas					
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados					
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas					
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas					

11. ¿Qué tipo de conocimientos que traen los politólogos de su formación universitaria impactan más en el desarrollo de las tareas de esta organización? *(Leer todas las opciones.)*

Tipo de conocimiento	Sí	No
Conocimientos de naturaleza teórica		
Conocimientos sobre el Estado uruguayo		
Conocimientos sobre el sistema político uruguayo		
Conocimientos metodológicos		
Otros conocimientos (detallar)		

12. Pensando en Uruguay en el 2025, ¿cuál debería ser el papel que a su juicio debería jugar esta organización?

13. Y en ese escenario, ¿qué aportes deberían realizar los politólogos?

¡Muchas gracias por su tiempo!

Anexo 3. Cuadros de la encuesta a licenciados en Ciencia Política de la Udelar

Cuadro 1. Datos de la encuesta

Tipo de respuesta	Número de encuestados	%
Respuestas totales	200	70
No respondieron	56	20
No contactados	21	8
Respuestas parciales	7	2
Total de egresados (agosto de 2015)	284	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del ICP.

Cuadro 2. Sexo de egresados de la Licenciatura en Ciencia Política no contactados/que no respondieron/respondieron parcialmente, según plan de estudios

Sexo	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	4	36	41	56	0	0	45	54
Femenino	7	64	32	44	0	0	39	46
Total	11	100	73	100	0	0	84	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Nota de monografía final de egresados no contactados/que no respondieron/respondieron parcialmente, según plan de estudios

Nota monografía final	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
6	0	0	6	8	0	0	6	7
7	1	9	8	11	0	0	9	11
8	3	27	13	18	0	0	16	19
9	2	19	9	12	0	0	11	13
10	3	27	19	26	0	0	22	26
11	2	18	12	16	0	0	14	17
12	0	0	6	9	0	0	6	7
Total	11	100	73	100	0	0	84	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Medias y desviación estándar de notas de monografía finales de los egresados que no contestaron/no fueron contactados/respondieron parcialmente y de los egresados que respondieron

Nota monografía final	N	Media	Desviación estándar
No contactados/No respondieron/Respondieron parcialmente	84	9,19	1,682
Contactados	200	9,81	1,565

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Años de egresados al 31/12/ 2015 de quienes no fueron contactados/no respondieron/respondieron parcialmente la encuesta, según plan de estudios

Años de egresado	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0-5 años de egresado	1	9	22	30	0	0	23	27
6-11 años de egresado	2	18	22	30	0	0	24	29
12 años o más de egresado	8	73	29	40	0	0	37	44
Total	11	100	73	100	0	0	84	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Nota de la monografía final de los egresados no contactados/que no respondieron/respondieron parcialmente, según años de egresados al 31/12/2015

Nota monografía final	Años de egresado							
	0-5 años de egresado		6-11 años de egresado		12 años o más de egresado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
6	2	9	1	4	3	8	6	7
7	3	13	1	4	5	14	9	11
8	3	13	7	29	6	16	16	19
9	1	4	4	18	6	16	11	13
10	5	22	7	29	10	27	22	26
11	6	26	2	8	6	16	14	17
12	3	13	2	8	1	3	6	7
Total	23	100	24	100	37	100	84	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Sexo de egresados contactados, según plan de estudios

Sexo	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	3	13	80	47	1	17	84	42
Masculino	20	87	91	53	5	83	116	58
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del ICP.

Cuadro 8. Edad de egresados al 31 de diciembre de 2015, según plan de estudios cursados

Edad	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
24 años o menos	0	0	0	0	4	67	4	2
25-29 años	0	0	31	18	2	33	33	16
30-39 años	0	0	107	63	0	0	107	54
40-49 años	8	35	19	11	0	0	27	13
50-59 años	11	48	4	2	0	0	15	8
60 años y más	3	13	9	5	0	0	12	6
NS/NC	1	4	1	1	0	0	2	1
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Duración de la carrera de los egresados, según plan de estudios

Duración de la carrera	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4 años	0	0	10	6	2	33	12	6
5 años	4	17	31	18	4	67	39	20
6 años	6	26	29	16	0	0	35	17
7 años	2	9	32	19	0	0	34	16
8 años	2	9	22	13	0	0	24	12
9 años	1	4	14	8	0	0	15	8
10 años y más	8	35	32	19	0	0	40	20
NS/NC	0	0	1	1	0	0	1	1
Total	23	100	171	100	6	100%	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10. Nota de la monografía final de los egresados contactados, según plan de estudios

Nota de la monografía final	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
6	3	13	5	3	0	0	8	4
7	3	13	4	2	0	0	7	4
8	2	9	24	14	0	0	26	13
9	4	17	32	19	1	17	37	18
10	3	13	45	26	1	17	49	25
11	8	35	34	20	1	17	43	21
12	0	0	27	16	3	49	30	15
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 11. Nota de la monografía final de los egresados contactados, según años de egreso al 31 de diciembre de 2015

Nota monografía final	Rango años de egreso									
	0-5 años de egreso		6-11 años de egreso		12 años y más de egreso		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6	2	2	3	5	2	5	1	100	8	4
7	2	2	2	3	3	8	0	0	7	4
8	15	15	9	15	2	5	0	0	26	13
9	18	17	11	19	8	22	0	0	37	18
10	25	24	10	17	14	38	0	0	49	25
11	22	21	13	22	8	22	0	0	43	21
12	19	19	11	19	0	0	0	0	30	15
Total	103	100	59	100	37	100	1	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 12. Egresados según edad al momento de ingresar a la licenciatura, según plan de estudios

Edad de ingreso a la licenciatura	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
18-24 años	7	31	138	81	6	100	151	75
25-29 años	8	35	16	9	0	0	24	11

30-39 años	3	13	5	3	0	0	8	4
40-49 años	3	13	7	4	0	0	10	5
50-59 años	1	4	2	1	0	0	3	2
60 años y más	0	0	1	1	0	0	1	1
NS/NC	1	4	2	1	0	0	3	2
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 13. Egresados según edad al momento de egresar de la licenciatura, según plan de estudios

Edad de egreso de la licenciatura	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 24 años	0	0	30	18	5	83	35	17
25-29 años	4	17	76	44	1	17	81	40
30-39 años	9	39	47	27	0	0	56	28
40-49 años	4	17	6	4	0	0	10	5
50-59 años	4	17	8	5	0	0	12	6
60 años y más	1	5	2	1	0	0	3	2
NS/NC	1	5	2	1	0	0	3	2
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 14. Evaluación de la formación recibida en la Licenciatura en Ciencia Política, según plan de estudios

Evaluación de la formación	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy buena	9	39	31	17	2	33	42	21
Buena	13	57	122	71	3	50	138	69
Regular	0	0	1	1	0	0	1	1
Mala	0	0	13	8	1	17	14	6
Muy mala	0	0	1	1	0	0	1	1
NS/NC	1	4	3	2	0	0	4	2
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 15. Realización de posgrado y área temática elegida por egresados, según plan de estudios

Realización de posgrado/Área temática	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	8	35	44	26	4	67	56	28
Sí, ciencia política	13	57	75	44	0	0	88	44
Sí, otras ciencias sociales y humanas	1	4	30	18	0	0	31	16
Sí, otras áreas (*)	1	4	22	12	2	33	25	12
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

(*) Otras áreas: ciencias sociales del trabajo, género y políticas públicas, comunicación política, políticas y gestión pública, opinión pública y comunicación, economía, políticas públicas, gestión de salud, gestión cultural, desarrollo y políticas públicas, historia política, derechos humanos y seguridad, relaciones internacionales, estudios internacionales, cooperación internacional, maestría en estudios sociales, demografía.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 16. Lugar de realización de posgrado, según plan de estudios

Lugar de realización del posgrado	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Uruguay	9	60	76	60	2	100	87	61
Exterior	5	33	50	39	0	0	55	38
Uruguay y exterior	1	7	1	1	0	0	2	1
Total	15	100	127	100	2	100	144	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 17. Egresados según tiempo transcurrido entre egreso y primer trabajo, según plan de estudios

Brecha egreso-primer empleo	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Trabajé como politólogo antes del egreso	9	39	60	35	1	17	70	34

Hasta un año	0	0	27	16	3	50	30	15
Más de uno y hasta dos años	3	13	8	5	0	0	11	6
Más de dos y hasta tres años	1	4	6	4	0	0	7	4
Más de tres años	2	9	9	5	0	0	11	6
Nunca busqué trabajo como politólogo	3	13	27	16	0	0	30	15
Busqué trabajo como politólogo pero no lo he obtenido hasta el día de hoy	5	22	34	19	2	33	41	20
Total	23	100	171	100	6	100	200	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 18. Forma de acceso al principal trabajo de los egresados como politólogos, según plan de estudios

Forma de acceso	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Contratación directa	11	73	69	63	0	0	80	62
Concurso o llamado público	3	20	31	28	3	75	37	29
Empresa de selección de personal	0	0	6	5	1	25	7	5
Otra (*)	1	7	4	4	0	0	5	4
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

(*) Los encuestados mencionan las siguientes: integrante de cooperativa, beca internacional, proyecto de investigación, pase en comisión, selección en base a evaluación, recomendación, pasantía para egresar de la licenciatura, trabajaba en la institución anteriormente.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 19. Egresados según frecuencia de funciones remuneradas realizadas, según plan de estudios

Funciones remuneradas	Frecuencia	Plan de estudios							
		1988		1992		2009		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanza	Nunca	2	13	41	37	3	75	46	35
	En alguna ocasión	1	7	30	27	1	25	32	25
	Frecuentemente	12	80	39	36	0	0	51	40
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Investigación	Nunca	2	13	9	8	0	0	11	9
	En alguna ocasión	2	13	44	40	3	75	49	38
	Frecuentemente	11	74	57	52	1	25	69	53
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Gestión en instituciones públicas o privadas	Nunca	6	40	27	25	2	50	35	27
	En alguna ocasión	3	20	24	22	1	25	28	22
	Frecuentemente	6	40	59	53	1	25	66	51
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Consultoría	Nunca	2	13	26	24	2	50	30	23
	En alguna ocasión	8	54	60	54	0	0	68	53
	Frecuentemente	5	33	24	22	2	50	31	24
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Representación de intereses	Nunca	12	80	73	66	3	75	88	68
	En alguna ocasión	2	13	12	11	1	25	15	12
	Frecuentemente	1	7	25	23	0	0	26	20
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 20. Egresados según frecuencia de desempeño en diversas instituciones, según plan de estudios

Instituciones	Frecuencia	Plan de estudios							
		1988		1992		2009		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Udelar	Nunca	3	20	32	29	1	25	36	28
	En alguna ocasión	1	7	32	29	1	25	34	26
	Frecuentemente	11	73	46	42	2	50	59	46
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	Nunca	13	86	100	91	3	75	116	90
	En alguna ocasión	1	7	6	5	0	0	7	5
	Frecuentemente	1	7	4	4	1	25	6	5
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Instituciones privadas nacionales de educación superior	Nunca	7	47	89	81	4	100	100	78
	En alguna ocasión	5	33	10	9	0	0	15	12
	Frecuentemente	3	20	11	10	0	0	14	10
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Instituciones de educación superior extranjeras	Nunca	10	66	80	73	3	75	93	72
	En alguna ocasión	4	27	21	19	1	25	26	20
	Frecuentemente	1	7	9	8	0	0	10	8
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Gobierno nacional	Nunca	9	60	29	26	2	50	40	31
	En alguna ocasión	5	33	25	23	1	25	31	24
	Frecuentemente	1	7	56	51	1	25	58	45
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Gobiernos departamentales	Nunca	9	60	90	82	3	75	102	79
	En alguna ocasión	5	33	15	14	1	25	21	16
	Frecuentemente	1	7	5	4	0	0	6	5
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Partidos políticos	Nunca	10	67	90	82	3	75	103	80
	En alguna ocasión	2	13	15	13	0	0	17	13
	Frecuentemente	3	20	5	5	1	25	9	7
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Organismos internacionales	Nunca	5	33	64	58	4	100	73	57
	En alguna ocasión	8	54	34	31	0	0	42	33
	Frecuentemente	2	13	12	11	0	0	14	10
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Consultoras de opinión pública	Nunca	8	53	80	73	3	75	91	71
	En alguna ocasión	6	40	24	22	1	25	31	24
	Frecuentemente	1	7	6	5	0	0	7	5
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Centros de investigación privados	Nunca	11	73	88	80	4	100	103	80
	En alguna ocasión	4	27	18	16	0	0	22	17
	Frecuentemente	0	0	4	4	0	0	4	3
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
ONG	Nunca	13	87	69	63	3	75	85	66
	En alguna ocasión	2	13	27	24	0	0	29	22
	Frecuentemente	0	0	14	13	1	25	15	12
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Medios de comunicación	Nunca	6	40	92	85	3	75	101	79
	En alguna ocasión	6	40	15	14	0	0	21	16
	Frecuentemente	3	20	3	3	1	25	7	5
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 21. Egresados según frecuencia de tareas realizadas como politólogo de forma remunerada (en escala de 0 a 3), según plan de estudios

Tareas	Frecuencia	Plan de estudios							
		1988		1992		2009		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Relevamiento de datos	0	4	27	20	18	0	0	24	19
	1	1	7	20	18	0	0	21	16
	2	5	33	18	16	0	0	23	18
	3	5	33	52	48	4	100	61	47
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Procesamiento de información	0	4	27	15	14	0	0	19	15
	1	1	7	13	12	1	25	15	12
	2	5	33	34	31	0	0	39	30
	3	5	33	48	43	3	75	56	43
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Investigación	0	3	20	8	7	0	0	11	9
	1	0	0	16	15	1	25	17	13
	2	2	13	38	35	1	25	41	32
	3	10	67	48	43	2	50	60	46
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Monitoreo y evaluación de políticas	0	7	47	33	30	1	25	41	32
	1	2	13	19	17	0	0	21	16
	2	4	27	21	19	2	50	27	21
	3	2	13	37	34	1	25	40	31
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Secretaría	0	12	79	61	56	2	50	75	57
	1	1	7	22	20	1	25	24	19
	2	1	7	19	17	0	0	20	16
	3	1	7	8	7	1	25	10	8
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Comunicación, difusión	0	3	20	56	51	2	50	61	48
	1	5	33	33	30	1	25	39	30
	2	4	27	18	16	0	0	22	17
	3	3	20	3	3	1	25	7	5
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Lobby, abogacía de intereses	0	13	87	90	82	3	75	106	83
	1	2	13	9	8	1	25	12	9
	2	0	0	3	3	0	0	3	2
	3	0	0	8	7	0	0	8	6
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Planificación estratégica	0	8	53	46	42	2	50	56	43
	1	3	21	25	23	1	25	29	22
	2	2	13	16	14	1	25	19	15
	3	2	13	23	21	0	0	25	20
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100
Negociación	0	8	53	65	59	3	75	76	59
	1	1	7	16	15	0	0	17	13
	2	3	20	16	15	0	0	19	15
	3	3	20	13	11	1	25	17	13
	Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro 22. Categoría institucional del empleo al que dedica mayor cantidad de horas de los egresados, según plan de estudios

Instituciones (empleo I)	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Udelar	10	65	28	25	0	0	38	29
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	1	7	0	0	0	0	1	1
Instituciones privadas nacionales de educación superior	1	7	3	3	0	0	4	3
Instituciones de educación superior extranjeras	0	0	7	6	1	25	8	6
Gobierno nacional	1	7	41	37	1	25	43	33
Gobiernos departamentales	0	0	4	4	0	0	4	3
Partidos políticos	1	7	0	0	0	0	1	1
Organismos internacionales	1	7	3	3	0	0	4	3
Consultoras de opinión pública	0	0	1	1	0	0	1	1
Centros de investigación privados	0	0	0	0	0	0	0	0
ONG	0	0	7	6	1	25	8	6
Medios de comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0
Otras (*)	0	0	14	13	1	25	15	12
NS/NC	0	0	2	2	0	0	2	2
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

(*) *Consejos desconcentrados Educación Técnico-Profesional y Educación Secundaria.*

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro 23. Categoría institucional secundaria, según horas trabajadas semanalmente, según plan de estudios

Instituciones (empleo II)	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Udelar	0	0	16	42	2	67	18	41
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	1	20	2	6	0	0	3	7
Instituciones privadas nacionales de educación superior	3	60	2	6	0	0	5	10
Instituciones de educación superior extranjeras	0	0	2	6	0	0	2	5
Gobierno nacional	1	20	5	13	0	0	6	14
Gobiernos departamentales	0	0	0	0	1	33	1	2
Partidos políticos	0	0	1	3	0	0	1	2
Organismos internacionales	0	0	2	6	0	0	2	5
Consultoras de opinión pública	0	0	1	3	0	0	1	2
Centros de investigación privados	0	0	0	0	0	0	0	0
ONG	0	0	2	6	0	0	2	5
Medios de comunicación	0	0	1	3	0	0	1	2
Otras (*)	0	0	2	6	0	0	2	5
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	5	100	36	100	3	100	44	100

(*) Consejos desconcentrados Educación Técnico-Profesional y Educación Secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 24. Egresados según categoría de ocupación en la que trabaja mayor cantidad de horas, según plan de estudios

Categoría de ocupación (empleo I)	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Funcionario público	12	80	52	47	1	25	65	50
Asalariado privado	2	13	23	21	1	25	26	20
Empresa unipersonal	0	0	14	13	1	25	15	12
Empresario con personal a su cargo	0	0	0	0	0	0	0	0
Otra (*)	1	7	19	17	1	25	21	16
NS/NC	0	0	2	2	0	0	2	2
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

(*) Los encuestados no especifican otras categorías de ocupación.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 25. Egresados según categoría de ocupación en segundo empleo en el que trabaja mayor cantidad de horas, según plan de estudios

Categoría de ocupación (empleo II)	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Funcionario público	0	0	15	42	0	0	15	34
Asalariado privado	3	60	10	28	0	0	13	30
Empresa unipersonal	0	0	4	11	1	33	5	11
Empresario con personal a su cargo	0	0	0	0	0	0	0	0
Otra (*)	1	20	7	19	2	67	10	23
NS/NC	1	20	0	0	0	0	1	2
Total	5	100	36	100	3	100	44	100

(*) Los encuestados no especifican otras categorías de ocupación.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 26. Carga horaria laboral del empleo más importante, según plan de estudios

Horas semanales trabajadas en empleo I	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
19 horas semanales o menos	4	27	15	14	0	0	19	15
20 a 24 horas semanales	0	0	5	5	2	50	7	5
25 a 29 horas semanales	2	13	4	4	0	0	6	5
30 a 34 horas semanales	0	0	32	29	1	25	33	26
35 a 39 horas semanales	2	13	1	1	0	0	3	2
40 horas semanales y más	7	47	46	41	1	25	54	42
NS/NC	0	0	7	6	0	0	7	5
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 27. Carga horaria laboral del segundo empleo más importante, según plan de estudios

Horas semanales trabajadas en empleo II	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
19 horas semanales o menos	3	60	19	52	1	33	23	52
20 a 24 horas semanales	0	0	8	22	2	67	10	23
25 a 29 horas semanales	0	0	2	6	0	0	2	5
30 a 34 horas semanales	1	20	3	8	0	0	4	9
35 a 39 horas semanales	0	0	1	3	0	0	1	2
40 horas semanales y más	0	0	1	3	0	0	1	2
NS/NC	1	20	2	6	0	0	3	7
Total	5	100	36	100	3	100	44	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 28. Egresados según principal institución en la que trabajan, según horas trabajadas semanalmente

Instituciones	Horas semanales trabajadas en empleo I															
	19 horas o menos		20 a 24 horas		25 a 29 horas		30 a 34 horas		35 a 39 horas		40 horas y más		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Udelar	5	27	0	0	4	66	4	12	2	67	19	35	4	57	38	29
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Instituciones privadas nacionales de educación superior	2	11	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	4	3
Instituciones de educación superior extranjeras	1	5	3	43	0	0	0	0	0	0	4	7	0	0	8	6
Gobierno nacional	1	5	1	14	0	0	24	73	0	0	16	30	1	14	43	33
Gobiernos departamentales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	0	0	4	3
Partidos políticos	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Organismos internacionales	1	5	0	0	0	0	0	0	1	33	2	4	0	0	4	3
Consultoras de opinión pública	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Centros de investigación privados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ONG	1	5	1	14	1	17	3	9	0	0	2	4	0	0	8	6
Medios de comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Otras (*)	5	27	2	29	1	17	2	6	0	0	5	9	0	0	15	12
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	29	2	2
Total	19	100	7	100	6	100	33	100	3	100	54	100	7	100	129	100

(*) Consejos desconcentrados Educación Técnico-Profesional y Educación Secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 29. Egresados según segunda institución en la que trabajan mayor cantidad de horas semanales, según horas trabajadas semanalmente

Instituciones	Horas semanales trabajadas en empleo II															
	19 horas semanales o menos		20 a 24 horas semanales		25 a 29 horas semanales		30 a 34 horas semanales		35 a 39 horas semanales		40 horas semanales y más		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Udelar	9	40	7	70	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	18	41
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instituciones privadas nacionales de educación superior	0	0	1	10	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	2	5
Instituciones de educación superior extranjeras	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
Gobierno nacional	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	2	5
Gobiernos departamentales	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	3	7
Partidos políticos	4	18	0	0	0	0	1	25	0	0	0	0	0	0	5	10
Organismos internacionales	1	4	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5
Consultoras de opinión pública	0	0	1	10	0	0	3	75	0	0	1	100	1	33	6	14
Centros de investigación privados	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
ONG	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
Medios de comunicación	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	
Otras (*)	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	23	100	10	100	2	100	4	100	1	100	1	100	3	100	44	100

(*) Consejos desconcentrados Educación Técnico-Profesional y Educación Secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 30. Tipo de vínculo laboral del empleo más importante de los egresados, según horas trabajadas semanalmente

Categoría de ocupación	Horas semanales trabajadas en empleo I															
	19 horas semanales o menos		20 a 24 horas semanales		25 a 29 horas semanales		30 a 34 horas semanales		35 a 39 horas semanales		40 horas semanales y más		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Funcionario público	6	32	1	14	5	83	11	33	3	100	34	63	5	71	65	50
Asalariado privado	5	26	2	29	1	17	11	33	0	0	7	13	0	0	26	20
Empresa unipersonal	1	5	2	29	0	0	6	18	0	0	6	11	0	0	15	12
Empresario con personal a su cargo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Otra (*)	7	37	2	29	0	0	5	15	0	0	7	13	0	0	21	16
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	29	2	2
Total	19	100	7	100	6	100	33	100	3	100	54	100	7	100	129	100

(*) Los encuestados no especifican otras categorías de ocupación.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 31. Tipo de vínculo laboral del segundo empleo más importante de los egresados, según horas trabajadas semanalmente

Categoría de ocupación	Horas trabajadas semanalmente en empleo II															
	19 horas semanales o menos		20 a 24 horas semanales		25 a 29 horas semanales		30 a 34 horas semanales		35 a 39 horas semanales		40 horas semanales y más		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Funcionario público	7	30	5	50	2	100	1	25	0	0	0	0	0	0	15	34
Asalariado privado	9	39	0	0	0	0	1	25	1	100	1	100	1	33	13	30
Empresa unipersonal	4	17	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	11
Empresario con personal a su cargo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Otra (*)	3	14	4	40	0	0	2	50	0	0	0	0	1	33	10	23
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	1	2
Total	23	100	10	100	2	100	4	100	1	100	1	100	3	100	44	100

(*) Los encuestados no especifican otras categorías de ocupación.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 32. Categoría institucional del empleo al que dedican mayor cantidad de horas los egresados, según vínculo laboral

Instituciones	Categoría de ocupación (empleo I)													
	Funcionario público		Asalariado privado		Empresa		Empresario con personal a su cargo		Otra (*)		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Udelar	37	56	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	38	29
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Instituciones privadas nacionales de educación superior	0	0	4	15	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3
Instituciones de educación superior extranjeras	3	5	1	4	0	0	0	0	4	19	0	0	8	6
Gobierno nacional	18	27	11	42	8	53	0	0	6	28	0	0	43	33
Gobiernos departamentales	3	5	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	4	3
Partidos políticos	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Organismos internacionales	1	2	0	0	1	7	0	0	2	10	0	0	4	3
Consultoras de opinión pública	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Centros de investigación privados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ONG	0	0	5	19	3	20	0	0	0	0	0	0	8	6
Medios de comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Otras (**)	2	3	3	12	3	20	0	0	7	33	0	0	15	12
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2	2
Total	65	100	26	100	15	100	0	0	21	100	2	100	129	100

(*) Los encuestados no especifican otras categorías de ocupación.

(**) Consejos desconcentrados Educación Técnico-Profesional y Educación Secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 33. Categoría institucional del empleo secundario de acuerdo a la cantidad de horas semanales trabajadas, según vínculo laboral

Instituciones	Categoría de ocupación (empleo II)														
	Funcionario público		Asalariado privado		Empresa unipersonal		Empresario con personal a su cargo		Otra (*)		NS/NC		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Udelar	14	93	0	0	0	0	0	0	0	4	40	0	0	18	41
Otras instituciones públicas nacionales de educación superior	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Instituciones privadas nacionales de educación superior	0	0	1	8	0	0	0	0	1	10	0	0	2	5	
Instituciones de educación superior extranjeras	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
Gobierno nacional	0	0	0	0	1	20	0	0	1	10	0	0	2	5	
Gobiernos departamentales	0	0	2	15	0	0	0	0	0	0	1	100	3	7	
Partidos políticos	0	0	5	38	0	0	0	0	0	0	0	0	5	10	
Organismos internacionales	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	0	0	2	5	
Consultoras de opinión pública	1	7	2	15	1	20	0	0	2	20	0	0	6	14	
Centros de investigación privados	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0	0	0	1	2	
ONG	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
Medios de comunicación	0	0	0	0	2	40	0	0	0	0	0	0	2	5	
Otras (**)	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	
NS/NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	15	100	13	100	5	100	0	0	10	100	1	100	44	100	

(*) Los encuestados no especifican otras categorías de ocupación.

(**) Consejos desconcentrados Educación Técnico-Profesional y Educación Secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 34. Funciones desempeñadas por egresados en empleo al que dedican mayor cantidad de horas ()*

Funciones	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Enseñanza	10	26	35	18	0	0	45	19
Investigación	9	24	58	29	2	33	69	28
Gestión	10	26	66	33	2	33	78	32
Consultoría	6	16	19	10	1	17	26	11
Representación de intereses	3	8	20	10	1	17	24	10
Total	38	100	198	100	6	100	242	100

(*) Institución en la que trabajan mayor cantidad de horas semanales. Los encuestados responden si realizan o no tales funciones. Se contabilizan las respuestas afirmativas.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 35. Egresados según ingreso líquido mensual () por tareas realizadas como politólogos según plan de estudios*

Ingreso líquido mensual	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Menos de \$ 10.000	3	20	9	8	1	25	13	10
Entre \$ 10.000 y \$ 19.999	1	7	15	14	3	75	19	15
Entre \$ 20.000 y \$ 39.999	1	7	41	37	0	0	42	33
Entre \$ 40.000 y \$ 59.999	3	20	30	27	0	0	33	26
\$ 60.000 y más	7	46	13	12	0	0	20	15
NS/NC	0	0	2	2	0	0	2	1
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

(*) Promedio último año.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 36. Egresados según ingreso líquido mensual (*) por tareas realizadas como politólogos según edad

Ingreso líquido mensual	Edad															
	24 años o menos		25-29 años		30-39 años		40-49 años		50-59 años		60 años y más		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Menos de \$ 10.000	0	0	2	9	6	8	1	6	1	11	2	50	1	50	13	10
Entre \$ 10.000 y \$ 19.999	2	100	7	32	9	12	1	6	0	0	0	0	0	0	19	15
Entre \$ 20.000 y \$ 39.999	0	0	10	45	26	36	4	24	1	11	1	25	0	0	42	33
Entre \$ 40.000 y \$ 59.999	0	0	3	14	21	29	5	29	3	33	0	0	1	50	33	26
\$ 60.000 y más	0	0	0	0	9	12	6	35	4	45	1	25	0	0	20	15
NS/NC	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
Total	2	100	22	100	73	100	17	100	9	100	4	100	2	100	129	100

(*) Promedio último año.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 37. Egresados según ingreso líquido mensual (*) por tareas realizadas como politólogos según años de egreso

Ingreso líquido mensual	Años de egreso									
	0-5 años de egreso		6-11 años de egreso		12 años y más de egreso		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Menos de \$ 10.000	6	10	3	7	4	14	0	0	13	10
Entre \$ 10.000 y \$ 19.999	12	22	7	16	0	0	0	0	19	14
Entre \$ 20.000 y \$ 39.999	28	51	13	29	1	3	0	0	42	33
Entre \$ 40.000 y \$ 59.999	6	11	14	30	13	45	0	0	33	26
\$ 60.000 y más	1	2	8	18	11	38	0	0	20	15
NS/NC	2	4	0	0	0	0	0	0	2	2
Total	55	100	45	100	29	100	0	0	129	100

(*) Promedio último año.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 38. Porcentaje de ingresos anuales derivados del trabajo como politólogos según plan de estudios

Porcentaje ingresos anuales	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Menos del 25%	3	20	9	8	0	0	12	9
Entre 25% y 50%	0	0	5	5	0	0	5	4
Entre 51% y 75%	2	13	9	8	1	25	12	9
Entre 76% y 99%	0	0	13	12	0	0	13	10
100%	10	67	72	65	3	75	85	66
NS/NC	0	0	2	2	0	0	2	2
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 39. Satisfacción con la inserción profesional

Satisfacción con la inserción profesional	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy satisfecho	5	33	25	23	0	0	30	23
Satisfecho	6	40	58	52	2	50	66	52
Insatisfecho	3	20	19	17	0	0	22	17
Muy insatisfecho	0	0	5	5	2	50	7	5
NS/NC	1	7	3	3	0	0	4	3
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 40. Auto percepción acerca de la capacitación para el cumplimiento de tareas profesionales

Evaluación del cumplimiento de tareas profesionales	Plan de estudios							
	1988		1992		2009		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy capacitado	4	27	22	20	1	25	27	20
Bastante capacitado	8	53	75	68	3	75	86	67
Poco capacitado	2	13	8	7	0	0	10	8
Nada capacitado	0	0	0	0	0	0	0	0
NS/NC	1	7	5	5	0	0	6	5
Total	15	100	110	100	4	100	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 41. Importancia de las variables que inciden en la capacitación para el cumplimiento de tareas profesionales (en escala de 0 a 3)

Variables	Calificación											
	0		1		2		3		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Calidad de la formación de la LCP	5	4	16	12	69	53	38	30	1	1	129	100
Calidad de otras formaciones universitarias recibidas	19	15	28	22	52	40	29	22	1	1	129	100
Esfuerzo personal dedicado a la LCP	8	6	8	6	44	34	68	53	1	1	129	100
Capacidad personal y destrezas para el trabajo disciplinario	6	5	5	4	40	31	77	59	1	1	129	100
Pertenencia a redes sociales	22	17	36	28	45	35	25	19	1	1	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 42. Importancia relativa de conocimientos (en escala de 0 a 3)

Conocimientos	Calificación											
	0		1		2		3		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teoría política	12	9	32	25	51	40	33	25	1	1	129	100
Estado y políticas públicas	4	3	19	15	37	29	68	52	1	1	129	100
Partidos políticos y el sistema político nacional	10	8	37	29	40	31	41	31	1	1	129	100
Política comparada	13	10	47	36	45	35	23	18	1	1	129	100
Metodología	17	13	37	29	22	17	52	40	1	1	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 43. Conocimientos no brindados por la licenciatura que los egresados consideran importantes (*)

Conocimientos	N	%
Metodología cuantitativa y cualitativa	70	57
Políticas públicas	22	18
Política internacional, relaciones internacionales, política comparada	12	10
Gestión pública y herramientas de gestión	10	8
Idiomas extranjeros (inglés)	8	7
Total	122	100

(*) Se contabiliza de acuerdo a las menciones realizadas por los encuestados, quienes pudieron haber omitido la respuesta o haber enumerado más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 44. Destrezas/habilidades adquiridas extracurricularmente consideradas importantes para los egresados (*)

Conocimientos	N	%
Idiomas extranjeros (inglés)	16	59
Informática	8	30
Cursos de metodología	3	11
Total	27	100

(*) Se contabiliza de acuerdo a las menciones realizadas por los encuestados, quienes pudieron haber omitido la respuesta o haber enumerado más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 45. Importancia de competencias para el desempeño laboral (escala de 0 a 3)

Competencias	Calificación											
	0		1		2		3		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	1	1	0	0	11	9	116	89	1	1	129	100
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	11	9	12	9	47	36	58	45	1	1	129	100
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	2	2	7	5	43	33	76	59	1	1	129	100
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	3	2	6	5	39	30	80	62	1	1	129	100
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	2	2	5	4	37	29	84	64	1	1	129	100
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	11	9	17	13	48	37	52	40	1	1	129	100
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	6	5	14	11	38	29	70	54	1	1	129	100
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	7	5	8	6	53	41	60	47	1	1	129	100
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	4	3	2	2	23	18	99	76	1	1	129	100
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	6	5	6	5	33	26	83	63	1	1	129	100

Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	7	5	7	5	25	19	89	70	1	1	129	100
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	8	6	11	9	24	19	85	66	1	1	129	100
Juicio crítico	6	5	4	3	32	25	86	66	1	1	129	100
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	9	7	2	2	29	22	88	68	1	1	129	100
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	6	5	7	5	41	32	74	57	1	1	129	100
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	7	5	6	5	36	28	79	61	1	1	129	100
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	5	4	4	3	39	30	80	62	1	1	129	100
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	13	10	13	10	39	30	63	49	1	1	129	100
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	15	12	20	16	34	25	59	46	1	1	129	100
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	24	19	16	12	27	21	61	47	1	1	129	100
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	13	11	12	9	34	26	69	53	1	1	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 46. Importancia de destrezas adquiridas en la licenciatura (escala de 0 a 3)

Competencias	Calificación											
	0		1		2		3		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	17	13	39	30	57	44	15	12	1	1	129	100
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	92	71	26	20	5	4	5	4	1	1	129	100
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	65	50	47	36	10	8	6	5	1	1	129	100
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	29	22	46	36	39	30	14	11	1	1	129	100
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	22	17	39	30	47	36	20	16	1	1	129	100
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	48	37	52	40	22	17	6	5	1	1	129	100
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	23	18	46	36	33	26	26	19	1	1	129	100
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	32	25	43	33	40	31	13	10	1	1	129	100
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	11	9	38	29	46	36	33	25	1	1	129	100
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	13	10	45	35	51	40	19	15	1	1	129	100
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	15	12	34	25	51	40	28	22	1	1	129	100

Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	4	3	45	35	48	37	31	24	1	1	129	100
Juicio crítico	15	12	22	17	46	36	45	34	1	1	129	100
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	14	11	21	16	52	40	41	32	1	1	129	100
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	9	7	26	20	54	42	39	30	1	1	129	100
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	12	9	25	19	54	42	37	29	1	1	129	100
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	13	10	25	19	51	40	39	30	1	1	129	100
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	19	15	33	26	59	45	17	13	1	1	129	100
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	29	22	55	43	36	28	8	6	1	1	129	100
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	46	36	55	43	18	14	9	6	1	1	129	100
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	44	34	55	43	16	12	13	10	1	1	129	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 47. Distancia entre competencias más importantes para el desempeño laboral y su efectiva adquisición en la licenciatura ()*

Competencias	Importancia de competencias para el desempeño laboral		Importancia de competencias adquiridas en la licenciatura		Diferencia	
	N	%	N	%	N	%
Comunicarse de manera efectiva y fluida tanto oralmente como por escrito	127	98	72	56	55	42
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	105	81	10	8	95	73
Uso de tecnologías de la información y la comunicación	119	92	16	13	103	79
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de autoorganización	119	92	53	41	66	51
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar en conflictos	121	93	67	52	54	41
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes	100	77	28	22	72	55
Compromiso ético y de vinculación con el medio social	108	83	59	45	49	38
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones	113	88	53	41	60	47
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos	122	94	79	61	43	33
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social	116	89	70	55	46	34

Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico	114	89	79	62	35	27
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación	109	85	79	61	30	24
Juicio crítico	118	91	91	70	27	21
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	117	90	93	72	24	18
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica	115	89	93	72	22	17
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir	115	89	91	71	24	18
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato	119	92	90	70	29	22
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas	102	79	76	58	26	21
Diseñar proyectos, programas y políticas orientados a resolver los problemas públicos identificados	93	71	44	34	49	37
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas	88	68	27	20	61	48
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas	103	79	29	22	74	57

(*) Valores 2 y 3 de la escala aplicada.

Fuente: Elaboración propia basada en los cuadros 45 y 46.

La “Universidad se Investiga” es una colección que recoge los aportes de la “Maestría en Enseñanza Universitaria”, de los “Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza univerversitaria” (PIMCEU) con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza, así como de las investigaciones relacionadas con la Educación Superior en el Uruguay. El desafío de esta publicación es la divulgación de los resultados nacionales en el prolífero y creciente campo de la Investigación Educativa en contextos terciarios, en un formato accesible a todo aquel lector interesado en la temática.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza