

Informe final de la Evaluación del Plan de Estudios 2009

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Juan Ignacio Piovani
DIRECTOR

Mariángeles Caneiro
COORDINADORA

Andrea Doneschi
María Echeverriborda San Martín
Alexandra Lizbona
Inés Martínez
Camilo Martínez Rodríguez
Laura Noboa
María José Rey
Jenny Segovia
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

Índice

Evaluación del Plan de Estudios 2009 - Informe final

Juan Ignacio Piovani

DIRECTOR

Mariángeles Caneiro

COORDINADORA

Andrea Doneschi

María Echeverriborda

Alexandra Lizbona

Inés Martínez

Camilo Martínez

Laura Noboa

María José Rey

Jenny Segovia

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

CORRECCIÓN, EDICIÓN Y DISEÑO

Unidad de Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Ciencias Sociales

MONTEVIDEO, AGOSTO DE 2019

Introducción	3
Fundamentos de la evaluación	3
Actividades y metodología	7
Estructura del informe	10
Capítulo 1 El contexto institucional	11
1.1 La Universidad de la República y la Facultad de Ciencias Sociales	11
1.2. Los actores institucionales en la Facultad de Ciencias Sociales	15
Capítulo 2 El Plan de Estudios 2009	19
2.1. El Plan 2009 en el marco de debates nacionales sobre educación superior	19
2.2. El proceso de reforma y aprobación del plan de estudios	20
2.3. Fundamentos, objetivos e innovaciones del Plan 2009	22
2.4. Estructura y mallas curriculares del Plan 2009	25
2.5. Perfil de egreso y de actuación profesional en el Plan 2009	32
2.6. Resultados esperados del Plan 2009	34
2.7. La implementación del Plan 2009	34
2.8. El Plan 2009 en perspectiva comparada	37
2.9. El Plan 2009 según la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de reforma curricular	43
2.10. Balance del análisis curricular: el Plan 2009 en perspectiva teórica	44
Capítulo 3 Resultados del Plan 2009	49
3.1. Análisis de indicadores	50
3.2. El desempeño en el Ciclo Inicial	56
3.3. El desempeño en el Ciclo Avanzado	61
3.4. Análisis longitudinal integral de trayectoria, generación 2011.	63
3.5. Análisis de la desvinculación	68

Capítulo 4. Valoraciones de los actores institucionales sobre el Plan 2009	71
4.1. Valoraciones de docentes	71
4.2. Valoraciones de estudiantes	85
4.3. Valoraciones de egresados	94
4.4. Valoraciones de funcionarios/as.	103
Conclusiones	106
Egreso y egresados	111
Ciclo Inicial	112
Información sobre enseñanza	113
Acuerdos de enseñanza	114
Reconocimiento de la labor docente	114
Referencias institucionales	115
Anexos	117
Anexo 1. Glosario de términos	117
Anexo 2. Cronología de ajustes en el Ciclo Inicial (resoluciones y expedientes del Consejo de FCS)	120
Anexo 3. Estructura modular por ciclos y licenciaturas, según objetivos, contenidos y asignaturas	123
Anexo 4: Tasas de exoneración y notas medias de reglamentación de las asignaturas del CA, por departamento o unidad	141
Anexo 5: Pauta de entrevista a informantes calificados	145
Anexo 6: Protocolo de relevamiento. Censo docente y encuestas a estudiantes y egresados/as	145
Anexo 7: Pauta de entrevista a estudiantes desvinculados/as	145
Anexo 8: Reporte de campo	147

Introducción

El objetivo general de este documento es presentar los resultados de la evaluación del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar) —Uruguay— dando cuenta, además, de sus fundamentos, de las actividades llevadas a cabo y de su estrategia metodológica, así como de algunas conclusiones y recomendaciones que emergen del análisis.

En los últimos años se han intensificado notablemente las actividades de evaluación en los ámbitos universitarios de América Latina, y ello ha dado lugar a prácticas sistemáticas e institucionalizadas que han acompañado un proceso mucho más amplio de profesionalización académica.

La FCS no ha quedado al margen de estas tendencias regionales. Por el contrario, cuenta con un importante historial en materia de evaluación y, más específicamente, en la autoevaluación de los planes de estudios. En este sentido, se destaca como antecedente específico el análisis crítico del Plan 1992, que estuvo vigente hasta la implementación del Plan 2009.

Con relación a este último, cabe señalar que pasados seis años desde su aprobación comenzó a definirse un proceso de evaluación que se formalizó a través de la Resolución N° 612/15 del Consejo de facultad, del 7 de mayo de 2015, mediante la cual se resolvió realizar una evaluación externa.

En cumplimiento de esta resolución se dio curso a una serie de acciones institucionales conducentes a su implementación. En primer lugar, el decano de la facultad encargó a la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) la elaboración de un documento propositivo inicial. Este documento, titulado *Propuesta para la evaluación de la función de enseñanza en la FCS*, fue analizado por las autoridades y elevado al Consejo en marzo de 2016. Asimismo, una comisión técnica de cinco expertos examinó el documento y sugirió modificaciones que fueron remitidas al Consejo.

Con estos antecedentes como marco de referencia, el Consejo designó una comisión asesora *ad hoc* para que entendiera en la evaluación del Plan 2009, presidida por el decano e integrada por el coordinador de cada una de las cuatro licenciaturas de la facultad, el coordinador del Ciclo Inicial, cinco delegados/as estudiantiles a las comisiones de carrera de cada una de las licenciaturas —incluyendo la Comisión de Ciclo Inicial— y cinco delegados/as del Orden Egresados/as

Esta comisión asesora elevó al Consejo de facultad, en marzo de 2017, una propuesta de lineamientos generales de carácter conceptual y operativo —basada en los aportes previos elaborados por la UAE y la comisión de expertos/as—, que sirvió de soporte y orientación para la evaluación del Plan 2009 y que fue retomada en la elaboración del presente informe.

Fundamentos de la evaluación

La expansión de la cultura de la evaluación en el ámbito académico ha derivado en la indagación sistemática y rutinaria de objetos, sujetos y aspectos muy diversos: desde instituciones —universidades, facultades, centros de investigación— hasta trayectorias de docentes e investigadores/as, pasando por carreras de grado y posgrado, programas y proyectos de investigación, prácticas docentes, publicaciones, entre otros.

Por lo tanto, al momento de diseñar e implementar un proceso de evaluación no se pueden desatender las preguntas de base sobre qué es lo que se evalúa, cómo se lo define y conceptualiza, qué lo caracteriza. Y esto, a su vez, exige considerar por un lado el «objeto» de la evaluación —así como sus productos o resultados— y, por el otro, el «sujeto» evaluado (sea una institución, una carrera, un docente, etc.) en tanto ámbito en el cual las prácticas evaluadas se desarrollan o en cuanto sujeto que las lleva a cabo.

Pero también hay que tener en cuenta la importancia de considerar lo que se ha denominado «objetos» y «sujetos» de la evaluación de manera articulada, ya que los objetos no se producen en el vacío sino que son, en general, prácticas de sujetos enmarcados institucionalmente y que se atienen, en mayor o menor medida, a un conjunto de reglas formalizadas. Justamente, en este sentido, uno de los primeros lineamientos de evaluación definidos institucionalmente en el ámbito de la facultad apuntó a «valorar el desarrollo curricular del Plan 2009 desde su contexto y diseño, su implementación y sus resultados» (propuesta de la Comisión de Evaluación del Plan de Estudios 2009. FCS, Udelar).

Al pensar el par imbricado «objeto-sujeto» se pueden poner en evidencia algunos aspectos importantes que fueron tenidos en cuenta en la definición de criterios y en la selección de dimensiones para la evaluación. En primer lugar, se consideró una cuestión de carácter político-institucional clave: quién o quiénes, y cómo, definieron dichos criterios y seleccionaron las propiedades y dimensiones a ser analizadas. En el apartado intro-

ductorio se caracterizó brevemente el proceso institucional que permitió alcanzar acuerdos en torno de la evaluación del Plan de Estudios 2009. Así fue que los distintos actores involucrados, sobre la base de prácticas participativas, definieron un conjunto de criterios orientadores que la evaluación hizo propio, y que incluyó las siguientes dimensiones:

- > Dimensión curricular
- > Dimensión docentes
- > Dimensión estudiantil
- > Dimensión egresados/as

Por otra parte, tal como queda en evidencia al considerar el listado precedente, y en línea con perspectivas teóricas y metodológicas actuales sobre evaluación, se tuvo en cuenta el carácter multidimensional del objeto a evaluar siguiendo las pautas establecidas en los documentos institucionales ya aludidos. Es evidente que la complejidad de las prácticas académicas y de las instituciones en las que se desarrollan exige este tipo de enfoque con el fin de evitar reduccionismos y sesgos.

Pero además, dado que la experiencia histórica muestra que los criterios no pueden ser fijos y, por lo tanto, requieren una revisión recurrente, la evaluación quedó abierta a la posibilidad de que a lo largo del proceso surgieran aspectos complementarios, no identificados originalmente —tal como de hecho ocurrió—, sin que esto implicara desatender aquellos previamente acordados y explicitados.

Las actuales discusiones académicas en torno de la evaluación también reconocen su carácter «normativo». Es decir, que ella contribuye a instituir un modelo que se toma como parámetro y patrón de comparación al considerar casos concretos. De aquí deriva la idea que le atribuye a las evaluaciones la propiedad de performatividad, en la medida en que sus resultados inciden en las prácticas académicas e institucionales. Este aspecto estuvo contemplado en la definición de los objetivos del plan de trabajo diseñado para la evaluación del Plan 2009: en efecto, no se buscó únicamente describir el proceso de reforma de plan y analizar los resultados de su implementación, sino también producir un conjunto de insumos útiles para implementar mejoras.

Pero debe enfatizarse que este inevitable carácter normativo-performativo de la evaluación no implicó, al menos en este caso, el recurso a una perspectiva «punitiva» o «acusatoria» en relación con las prácticas académicas que se llevan a cabo en la facultad, ni la intención de imponer un modelo externo, abstracto y descontextualizado de los procesos históricos e institucionales locales. Por el contrario, la evaluación fue

concebida en el marco de los enfoques que la definen como práctica formativa. Tal como se señala en los lineamientos institucionales, la evaluación «en general y en todas sus etapas [debía tener] un carácter estrictamente formativo, esto es: que se realicen con el objetivo de generar los aprendizajes institucionales y técnicos necesarios para implementar mecanismos de mejora del objeto evaluado, en este caso, el Plan de Estudios 2009». (Propuesta de la Comisión de Evaluación del Plan de Estudios 2009. FCS, Udelar.)

Desde el punto de vista metodológico los criterios, las propiedades conceptuales y las dimensiones de evaluación habitualmente tienden a enfocar aspectos «estáticos». Por lo tanto, se suelen priorizar los productos o resultados tangibles que, por su materialidad —por ejemplo un documento curricular— son más asibles. Pero esos productos se inscriben en procesos «dinámicos» que también resulta relevante considerar. Por lo tanto, tal como se mencionó al inicio de este apartado, esta evaluación no se limitó al análisis de la estructura curricular, sino que focalizó también el desarrollo curricular y sus resultados, teniendo en cuenta el marco contextual y el conjunto de actores involucrados. En este sentido, se recuperaron las indicaciones incluidas en la propuesta institucional, que claramente exceden los aspectos «estáticos» del plan de estudio y apuntan, en cambio, a considerar «la coherencia interna, la coherencia institucional, la evolución (modificaciones e innovaciones respecto al Plan 1992, la gestación del Plan y el contexto en el que surge; los cambios posteriores y cómo se procesaron) de forma general, y en complemento con parámetros específicos para cada dimensión, así como las valoraciones y resignificaciones de los actores que participan en la dinámica de concreción del plan de estudios: estudiantes, docentes, funcionarios/as y egresados» (propuesta de la Comisión de Evaluación del Plan de Estudios 2009. FCS, Udelar).

La definición de los criterios en los que se sustenta una evaluación, y de las propiedades conceptuales y dimensiones a ser consideradas a tal fin, es una cuestión ineludible que condiciona todo el proceso. Sin embargo, resulta estéril a los efectos prácticos si no se establecen operaciones de mediación ya que, por su complejidad y nivel de abstracción, las propiedades conceptuales y sus dimensiones no resultan directamente observables. Es por ello que, desde el punto de vista práctico, resulta fundamental operacionalizar las dimensiones de la evaluación y seleccionar indicadores que permitan abordarlas de manera válida. Con el fin de dar cumplimiento a este cometido se tomó como punto de partida y referencia la siguiente operacionalización incluida en la propuesta institucional para la evaluación:

DIMENSIÓN CURRICULAR

1. Contexto de enseñanza
2. Objetivos generales
3. Perfil de egreso (general y por titulación)
4. Objetivos y contenidos de cada ciclo y carrera
5. Innovaciones curriculares explícitas respecto al Plan 92
6. Mecanismos de apoyo institucional para ajustes curriculares
7. Estructura del Plan 2009: unidades curriculares, articulación, organización y secuencialidad
8. Actividades curriculares (programas, contenidos, extensión, carga horaria, planificación, evaluación, difusión)
9. Evaluaciones
 - a. Tipos de evaluación existentes y más frecuentemente utilizados
 - b. Periodicidad
 - c. Criterios de evaluación
 - d. Mecanismos de corrección
 - e. Calificaciones
 - f. Pertinencia con otros aspectos curriculares de los apartados 7 y 8
 - g. Devolución
 - h. Retroalimentación
10. Gestión
 - a. Académica
 - > Coordinación de la enseñanza
 - > Aspectos organizativos
 - > Órganos responsables/decisiones (funcionamiento, actividades, incidencia)
 - > Oferta académica
 - b. Administrativa
11. Recursos (financieros, humanos, técnicos)
12. Infraestructura

DIMENSIÓN ESTUDIANTIL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características sociodemográficas 2. Perfiles de ingreso a facultad (total, por carrera y por años desde el 2009 en adelante) 3. Trayectorias <ol style="list-style-type: none"> a. Prácticas estudiantiles b. Uso del tiempo c. Estrategias de cursado d. Estrategias de aprobación e. Tiempo de trabajo requerido/empleado f. Uso de las instancias de evaluación g. Gestión de actividades curriculares 4. Resultados académicos (por ciclo y carrera). Indicadores de proceso y resultados educativos 5. Valoraciones estudiantiles
DIMENSIÓN DOCENTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura del plantel docente <ol style="list-style-type: none"> a. Tipo de cargos b. Dedicación a la docencia c. Perfil del profesorado de FCS: formación (disciplinar y pedagógica), experiencia, tipo de inserción, participación en instancias de gobierno universitario 2. Importancia relativa asignada por los/las docentes a la enseñanza 3. Organización de equipos docentes 4. Prácticas de enseñanza. <ol style="list-style-type: none"> a. Modalidades de enseñanza b. Modalidades de evaluación c. Prácticas de enseñanza <ol style="list-style-type: none"> > Metodologías > Coordinación entre diferentes instancias > Niveles de cumplimiento de la propuesta de la actividad curricular > Integralidad > Uso de recursos didácticos > Niveles de satisfacción de estudiantes 5. Valoraciones docentes
DIMENSIÓN DE EGRESADOS/AS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características sociodemográficas 2. Perfil de egreso 3. Continuidad académica 4. Inserción profesional 5. Valoraciones

Por otra parte, si bien en los procesos de evaluación suele prevalecer el recurso a indicadores cuantificables, esta evaluación también reconoció la importancia del componente cualitativo. En definitiva, se aplicó un enfoque metodológico multimétodo —como se detallará más adelante— que articuló diferentes metodologías cuantitativas y cualitativas (análisis de contenido, análisis secundario, encuestas y entrevistas en profundidad) para producir una evaluación de carácter integral y comprehensivo.

Finalmente, siguiendo los lineamientos institucionales, la evaluación fue concebida como «un proceso participativo como condición necesaria [...] [para] dar a conocer la totalidad de la información y decisiones adoptadas de forma transparente e involucrar a los diversos colectivos de forma directa e indirecta en las decisiones que los impliquen». En el proceso de evaluación, la participación no se limitó a los integrantes del grupo de investigación/evaluación, sino que incluyó mecanismos de consulta permanente con los/las representantes de todos los órdenes en las instancias institucionales correspondientes, y con actores de la comunidad académica local —autoridades, docentes, funcionarios/as, estudiantes y egresados/as.

Actividades y metodología

A continuación se reseñan las actividades que se llevaron a cabo en el marco de la evaluación del Plan de Estudios 2009 especificando, para cada una de ellas, sus respectivos objetivos y metodología.

1. Análisis del marco institucional y de la normativa vigente

Objetivo:

- > Conocer las características del contexto institucional
- > Conocer los lineamientos normativos generales que regulan los planes de estudios en el ámbito de la Udelar y la FCS

Notas metodológicas:

- > La principal herramienta metodológica fue el análisis de contenido, enfocando prioritariamente las dimensiones que establecen vínculos normativos para el diseño de planes curriculares y para la gestión de la enseñanza en la institución

2. Análisis de antecedentes: evaluaciones previas de planes de estudio

Objetivos:

- > Conocer las experiencias previas de evaluación de planes de estudios en la FCS
- > Analizar los resultados de la evaluación del Plan 1992
- > Establecer la relación entre el Plan 2009 y los resultados de la evaluación del Plan 1992

Notas metodológicas:

- > Al igual que para la actividad anterior, la herramienta metodológica central fue el análisis de contenido, enfocando en este caso los fundamentos institucionales de la evaluación, los actores participantes, los procesos involucrados y los resultados obtenidos, con particular énfasis en las debilidades y fortalezas señaladas. De este modo, se pretendió elaborar un marco referencial para analizar la medida en que las innovaciones curriculares del Plan 2009 implicaron una superación de problemas señalados para el Plan 1992.

3. Análisis del Plan de Estudios 2009

Objetivos:

- > Conocer los fundamentos epistemológicos, teóricos y pedagógicos del Plan 2009, sus objetivos, malla curricular, modalidades de evaluación, exigencias de promoción, estructura de correlatividades, cronograma de cursada, definición del perfil de estudiante y de egreso, etc.

Notas metodológicas:

- > Se recurrió a técnicas de análisis documental y de contenido, orientando su empleo a la identificación y caracterización de las dimensiones arriba señaladas

4. Análisis comparativo de planes de estudios

Objetivos:

- > Conocer la estructura de planes de estudio de ciencias sociales en universidades de la región
- > Enmarcar el Plan 2009 en las tendencias regionales relativas a la formación universitaria en ciencias sociales

Notas metodológicas:

- > En primer lugar se conformó un corpus de análisis constituido por planes de estudios de carreras de grado de ciencias sociales de la región. El criterio de selección tuvo en cuenta que se tratara de carreras dictadas en facultades de ciencias sociales de universidades metropolitanas públicas latinoamericanas, con al menos dos de las carreras que ofrece la FCS. El corpus incluyó los planes de estudio de las siguientes carreras: Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Chile; Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Concepción; Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires; Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo; Ciencia Política y Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (que recientemente llevó a cabo una reforma que incluyó la puesta en marcha de un trayecto inicial común). Además, se analizaron planes de estudios de licenciaturas en Ciencias Sociales de universidades de Brasil, por tratarse de casos en los que no existe formación disciplinaria a nivel de grado. A través de técnicas de análisis documental y de contenido, se puso el foco en: estructura curricular; objetivos formativos, perfil de estudiante y de egresado, existencia de módulo de formación transversal inicial; relación entre formación transversal y disciplinaria; relación entre cursos obligatorios y electivos; requisitos de aprobación, promoción y correlatividades.

5. Elaboración y análisis de indicadores

Objetivos:

- > Producir indicadores relativos a: ingreso, promoción, rezago, abandono y desempeño
- > Comparar los indicadores relativos al ciclo inicial y avanzado
- > Comparar los indicadores entre carreras (FSC)
- > Identificar situaciones anómalas. Por ejemplo: carreras con alta tasa de abandono, asignaturas con alta tasa de desaprobación, etc.

Notas metodológicas:

- > No se produjeron indicadores a partir de datos primarios relevados en el marco de la evaluación, sino a partir del análisis secundario de datos elaborados por diferentes organismos dependientes de la FCS y de la Udelar. En algunos casos fue necesario construir indicadores recabando y relacionando elementos dispersos. En otros casos se recurrió a indicadores ya disponibles.

6. Entrevistas con autoridades de departamentos y carreras

Objetivo:

- > Conocer la perspectiva de las autoridades con relación al funcionamiento del Plan 2009, sus aspectos favorables y sus principales dificultades

Notas metodológicas:

- > Estas entrevistas fueron concebidas como entrevistas abiertas de carácter exploratorio. En su calidad de informantes clave, se esperaba que las autoridades de carreras y departamentos proveyeran una valiosa información inicial para ampliar las perspectivas de la evaluación, conocer diferentes posicionamientos relacionados con el Plan 2009 (en torno a cuestiones de diseño e implementación) y contribuir a la definición de instrumentos tales como pautas de entrevistas y cuestionarios estructurados.

7. Entrevistas con actores institucionales que participaron en el proceso de reforma del plan de estudios

Objetivo:

- > Conocer, desde la perspectiva de los actores directamente involucrados, el proceso institucional de reforma del Plan 2009, los debates que le dieron sustento, las tensiones que suscitó y los acuerdos alcanzados

Notas metodológicas:

- > Se condujeron entrevistas semiestructuradas sobre la base de una pauta elaborada *ad hoc*. Al igual que en el caso de las entrevistas con autoridades, además de brindar elementos sustantivos clave sobre la reforma del plan de estudios y su implementación, estas entrevistas también aportaron elementos para el proceso de evaluación en sí y para el diseño de instrumentos de relevamiento.

8. Censo de profesores

Objetivos:

- > Conocer la perspectiva y valoraciones de los/las docentes en relación con el Plan 2009
- > Identificar dificultades en su implementación
- > Explorar propuestas de ajustes y modificaciones

Notas metodológicas:

- > Dado el carácter relativamente acotado de la población objetivo y la posibilidad material de contactar a todas las unidades que la componen se decidió implementar un censo, en lugar de una encuesta por muestreo. Para llevarlo a cabo se diseñó un cuestionario teniendo en cuenta los lineamientos planteados por los documentos institucionales que orientaron la evaluación. Asimismo, se realizaron consultas con referentes de las carreras de la FCS y otros actores institucionales. El instrumento fue sometido a prueba piloto aplicándolo a un subconjunto de docentes de perfiles diversos. Para el relevamiento se recurrió a la modalidad de autoadministración y se utilizó la plataforma Lime Survey, contactando a los/las docentes por correo electrónico. Por otra parte, se realizó una segunda etapa con administración telefónica del cuestionario cuyo fin fue aumentar la tasa de respuesta. Para el análisis de los datos se empleó el software SPSS.

9. Encuesta a estudiantes

Objetivos:

- > Conocer las perspectivas y las valoraciones de los/las estudiantes en relación con el Plan 2009
- > Identificar dificultades en la cursada
- > Recabar propuestas de ajustes al Plan 2009

Notas metodológicas:

- > Para el relevamiento se utilizó un cuestionario estructurado (que también incluyó preguntas abiertas orientadas a conocer las opiniones sobre fortalezas y debilidades del plan, y sugerencias de cambios). En la fase de diseño se realizaron amplias consultas con representantes estudiantiles y de otros órdenes. Además, el instrumento fue sometido a prueba piloto aplicándolo a un subconjunto de estudiantes de perfiles diversos. Para el relevamiento se empleó la autoadministración, con soporte Lime Survey y seguimiento telefónico. El cuestionario fue remitido a estudiantes activos/as incluidos/as en un marco elaborado por la UAE a partir de los registros de la FCS. No se recurrió, por lo tanto, a una muestra aleatoria prediseñada. El análisis de datos se basó en técnicas estadísticas, utilizando el software SPSS.

10. Encuestas a egresados/as

Objetivos:

- > Conocer las perspectivas y valoraciones de los/las graduados/as en relación con el Plan 2009
- > Analizar la adecuación del plan en relación con los requerimientos de competencias profesionales en diversos ámbitos de trabajo
- > Identificar propuestas de ajustes o sugerencias de cambios

Notas metodológicas:

- > Al igual que en el caso de los/las estudiantes se utilizó un cuestionario estructurado (que también incluyó preguntas abiertas orientadas a conocer las opiniones sobre fortalezas y debilidades del Plan, y sugerencias de cambios). En la fase de diseño se realizaron consultas con representantes de egresados/as y de otros órdenes. Además, el instrumento fue sometido a prueba piloto. Para el relevamiento inicialmente se pensó diseñar una muestra de tipo intencional que contemplara diversos perfiles de graduados/as sobre la base de variables como sexo, edad, tiempo transcurrido desde la graduación, carrera, inserción laboral/profesional (ámbito académico, organismos públicos, empresas privadas), etc. Finalmente se decidió remitir el cuestionario a un conjunto de egresados/as del Plan 2009 mucho más amplio (no a una muestra intencional ni aleatoria), utilizando un marco de referencia elaborado por la UAE a partir de los registros disponibles en FCS. Se recurrió a la autoadministración del instrumento, con soporte Lime Survey y seguimiento telefónico. Para el análisis de datos se emplearon técnicas estadísticas, utilizando el software SPSS.

11. Entrevistas a estudiantes que se desvincularon de la FCS

Objetivos:

- > Conocer las características de la desvinculación
- > Determinar si la desvinculación estuvo relacionada con aspectos del plan de estudios y/o con dificultades en el cursado de la carrera

Notas metodológicas:

- > Se entrevistó a una muestra intencional de 24 estudiantes desvinculados/as. La muestra se conformó a partir de dos criterios: ciclo en el que se produjo la desvinculación (inicial y avanzado) y momento de implementación del Plan 2009 (inicial y consolidado). Esto dio lugar a cuatro perfiles de exestudiantes. Para el relevamiento se utili-

zó un cuestionario estructurado (que además incluyó una pregunta abierta) cuya administración fue telefónica.

12. Entrevistas a funcionarios/as

Objetivos:

- > Conocer las perspectivas de funcionarios/as en relación con el Plan 2009
- > Conocer el proceso de implementación y sus dificultades administrativas y de gestión

Notas metodológicas:

- > Se realizaron entrevistas semiestructuradas presenciales con funcionarios/as del Departamento de Administración de la Enseñanza (DAE) a cargo de diferentes tareas y que estuvieron involucrados en la implantación del Plan 2009 en sus etapas inicial y actual

Estructura del informe

El informe se estructura en torno de cuatro capítulos, además de la introducción, las conclusiones y los anexos. El capítulo 1 se centra en la descripción del contexto institucional, las características de la FCS — estructura, organización, funciones, actividades, recursos— y de los perfiles de docentes, estudiantes y egresados/as.

El capítulo 2 pone el foco en Plan 2009. En primer lugar se abordan las tendencias y los debates sobre educación superior y enseñanza de las ciencias sociales en los que se enmarca, así como en la normativa que regula las actividades de enseñanza en la Udelar y la FCS. A continuación se describen y analizan los fundamentos, objetivos, estructura, modalidades de evaluación, niveles de desarrollo curricular y perfiles de egreso del Plan 2009, entre otros aspectos. Asimismo, se da cuenta de las innovaciones que introdujo y se lo compara con el Plan 1992 y con otros planes de estudio implementados a nivel regional (Argentina, Brasil, Chile y México). Finalmente, se incluye una sección que reporta los resultados de las entrevistas realizadas a los actores institucionales que participaron en el proceso de reforma curricular, y otra que presenta un balance del análisis curricular desde una perspectiva teórico-conceptual.

El capítulo 3 se dedica a los resultados del Plan 2009 y se basa en la presentación y análisis de indicadores de ingreso, rezago, abandono y

egreso, así como de aquellos referidos al tránsito por el Ciclo Inicial y el Ciclo Avanzado. Por otra parte, este capítulo incluye el análisis longitudinal integral de los trayectos académicos de una cohorte de estudiantes. Para esto se eligió la cohorte 2011, por estar conformada por estudiantes que comenzaron su cursado cuando el nuevo plan ya tenía dos años de implementado, y a la vez con suficiente distancia temporal del momento en que se llevó a cabo la evaluación, de manera tal que pudieran considerarse las trayectorias del modo más completo posible. El capítulo cierra con un análisis del abandono, basado en las entrevistas estructuradas realizadas a estudiantes de perfiles diversos que abandonaron sus estudios en diferentes instancias del cursado.

El capítulo 4 se dedica a las valoraciones de los actores institucionales sobre el Plan 2009, a partir de los resultados del censo de docentes, de las encuestas a estudiantes y egresados/as, y de las entrevistas con funcionarios/as. Se presenta un conjunto de datos acerca de las valoraciones sobre los fundamentos del plan y su grado de implementación; sobre dimensiones específicas de los ciclos inicial y avanzado; sobre impactos —avances o retrocesos— producidos a partir de la implementación del nuevo plan; sobre fortalezas y debilidades del plan; y sobre propuestas de cambios y ajustes, entre otras cuestiones.

A continuación se presentan las conclusiones, en las que además de brindarse un balance sintético y sistemático de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de evaluación, se realizan algunas propuestas de intervención relacionadas con las principales dificultades relevadas. Finalmente, el informe cierra con anexos que permiten acceder a información complementaria sobre diferentes aspectos de la evaluación, tales como marcos e instrumentos utilizados, historial del trabajo de campo y de sus resultados, entre otros.

Capítulo 1. El contexto institucional

1.1. La Universidad de la República y la Facultad de Ciencias Sociales

Fundada en 1849 en Montevideo, la Universidad de la República (Udelar) es la mayor institución de educación superior y de investigación del Uruguay. Hacia el año 2016 contaba con 125.407 estudiantes activos/as.¹

Se gobierna por la Ley Orgánica de la Universidad, aprobada en 1958. Dicha norma le otorga completa autonomía respecto al gobierno nacional —excepto en lo que refiere al presupuesto²— y autonomía normativa y administrativa, es decir que se da su propio ordenamiento jurídico (estatutos, reglamentaciones, ordenanzas).

La Ley Orgánica determina también el modo de gobierno de la institución: tiene como órgano máximo el Consejo Directivo Central (CDC), presidido por el rector, y compuesto a su vez por representantes de los tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados/as. Esta misma composición de cogobierno se repite en la Asamblea General del Claustro, un órgano de asesoramiento encargado de designar al rector cada cuatro años. Son estos tres actores centrales —el Consejo Directivo Central, el rector y la Asamblea General del Claustro— los que tienen competencia en los asuntos generales de la Universidad y también en los especiales de cada facultad e instituto que la componen.

En lo que respecta a las atribuciones de cada órgano, el CDC tiene potestad de decisión sobre la administración y dirección general de la Universidad y la superintendencia directiva, disciplinaria y económica de todas las facultades, institutos y servicios de la Udelar; es el órgano encargado de establecer los títulos y los certificados de estudios, las condiciones de admisión para profesionales, docentes y alumnos/as, y

¹ Síntesis Estadística Udelar 2017, p. 2. Disponible en: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2018/02/S%C3%ADn-tesis-estad%C3%ADstica-2016-2017-WEB.pdf>

² El presupuesto lo fija el gobierno a través de la Ley de Presupuesto Nacional, que se formula cada 5 años.

tiene la última voz en lo que refiere a la aprobación de los planes de estudio. La Asamblea General del Claustro, por otro lado, opera como un órgano asesor para las competencias del Consejo Directivo Central y, como ya se señaló, cada cuatro años elige al rector de la Universidad.

Asimismo, la Ley Orgánica establece la existencia de Consejos, decanos/as y Asambleas de Claustro de cada facultad, que tienen competencias similares pero acotadas a los asuntos de sus respectivas facultades.

La estructura académica de la Universidad de la República está formada por quince facultades³, seis escuelas, cinco institutos y su propio hospital universitario, ubicados en la ciudad de Montevideo. La Udelar cuenta también con cinco centros regionales ubicados en otros departamentos del país⁴. La oferta académica incluye más de un centenar de carreras de grado y 287 regímenes de posgrado⁵, como puede observarse en las Tablas 1.1 y 1.2.

Tabla 1.1. Oferta académica Udelar, Montevideo (2016).

Grado	Carreras de grado	96
	Carreras técnicas y tecnológicas	45
	Títulos intermedios	11
Posgrado	Doctorados	32
	Maestrías	86
	Especializaciones	169

Fuente: *Memorias de la Universidad de la República 2016*

³ Las quince facultades mencionadas son: Facultad de Agronomía; Facultad de Veterinaria; Facultad de Enfermería; Facultad de Medicina; Facultad de Odontología; Facultad de Psicología; Facultad de Ciencias Económicas y de Administración; Facultad de Ciencias Sociales; Facultad de Derecho; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Facultad de Información y Comunicación; Facultad de Arquitectura; Facultad de Ciencias; Facultad de Ingeniería y Facultad de Química.

⁴ Los centros universitarios regionales son: Centro Universitario de la Región Este; Centro Universitario de Paysandú; Centro Universitario de Rivera; Centro Universitario de Tacuarembó y Centro Universitario de la Región Norte.

⁵ Memorias de la Universidad de la República 2016. Disponible en: <http://udelar.edu.uy/bibliotecas/wp-content/uploads/sites/40/2018/01/Memoria2016Udelar.pdf>

Tabla 1.2. Oferta académica Udelar, Interior (2016).

Grado	Carreras de grado	29
	Carreras técnicas y tecnológicas	33
	Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes	9
	Otras modalidades de formación y certificación de conocimientos	6
Posgrado	Carreras de posgrado	4

Fuente: *Memorias de la Universidad de la República 2016*

Entre las quince facultades que componen la Universidad de la República se encuentra la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), que fue creada por resolución del Consejo Directivo Central en agosto de 1989 y comenzó a funcionar dos años después, en 1991. Hasta ese momento, las actividades de investigación y docencia en ciencias sociales —con excepción de ciencia política⁶— se encontraban dispersas en diferentes estructuras preexistentes de la Universidad. El objetivo de crear una nueva facultad fue alentar el desarrollo disciplinario e interdisciplinario en ciencias sociales, tanto a través de la investigación como de la docencia de grado y posgrado. Así, la Facultad de Ciencias Sociales ocupa hoy un lugar fundamental en el campo de la investigación en sociología, ciencia política, trabajo social, economía, demografía, relaciones internacionales, historia y otras disciplinas y especialidades afines.

En febrero de 2018 se cumplieron 27 años de la primera sesión del Consejo de la facultad. Tras esta primera sesión, siguió la apertura del Departamento de Trabajo Social, el Departamento de Sociología, el de Economía y la Unidad Multidisciplinaria, todos en 1991. Para 1992 se crea el primer plan de estudios de la facultad con tres carreras de grado: Sociología, Ciencia Política y Trabajo Social.

Por mencionar algunos de los hitos más importantes de la historia de la facultad, en 1994 se abre el primer programa de posgrado Temas de la Historia Económica y Social: Argentina, Brasil y Uruguay desde 1870, dependiente de la Unidad Multidisciplinaria, dando comienzo a una continua expansión en la oferta de posgrados. En 1995 se abren las maestrías en Estudios Internacionales y en Servicio Social; en 1996 comienza la primera edición de la maestría en Ciencia Política; en 1998 el primer curso de maestría en Sociología y, ese mismo año, se crea la maestría en Historia Económica. Ya a mediados de los 2000 se inauguran los doctorados en Sociología y Ciencias Sociales —con opciones abiertas de especialización en Ciencia Política, Estudios de Población e Historia Económica— y en 2010 comienza la primera edición de la maestría en Demografía y Estudios de Población.

En 2009 entra en vigor el nuevo plan de estudios, objeto de la presente evaluación, cuyos objetivos apuntan a la ampliación, flexibilización, articulación y creditización de la oferta académica, especialmente en lo que refiere a los servicios pertenecientes al área social de la Udelar. Como consecuencia de dicho plan, el mismo año se introduce la licenciatura en Desarrollo como nueva carrera dentro de la facultad. Para 2012, gracias a un fructífero trabajo conjunto entre la Facultad de Ciencias Sociales y la Dirección del Centro Universitario de Tacuarembó, se aprueba la creación del Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social con el objetivo de crear un polo de desarrollo universitario orientado a superar los enfoques sectoriales relativos al desarrollo sostenible.

En paralelo, la producción académica en formato de revistas y las jornadas de investigación han acompañado a la institución desde sus inicios. Por mencionar las más relevantes, en abril de 1992 se publica el primer número de la revista *Cuadernos de Trabajo Social*, editada por el Programa de Trabajo Social hasta 1994, a la vez que el Departamento de Sociología edita la *Revista de Ciencias Sociales*. En 1995, luego de la creación del Departamento de Trabajo Social, sale el primer número de la revista *Fronteras*, continuación de la ya mencionada *Cuadernos de Trabajo Social*. Aunque aparecida originalmente en el año 1978, a partir de 1997 el Instituto Uruguayo de Ciencia Política, dependiente de la FCS, pasa a editar la *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. En el año 2000, como consecuencia de una propuesta del Orden Estudiantes, se realizan las primeras Jornadas de Investigación Científica en el marco de la facultad, que se han transformado en el principal foro académico de las ciencias sociales en el Uruguay. En línea con lo anterior, desde el año 2001 se empieza a editar la serie *Uruguay desde la Sociología*, una publicación anual que reúne y expone los trabajos de investigación desarrollados por el Departamento de Sociología de la facultad. En 2012 se realizaron

6 Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009.

las XII Jornadas Latinoamericanas de Teoría Económica, organizadas por el Departamento de Economía, y en diciembre de 2017 se llevó a cabo en Montevideo el XXXI Congreso Latinoamericano de Sociología, coordinado por la facultad con otras instituciones académicas uruguayas y con la Asociación Latinoamericana de Sociología, actualmente presidida por la Dra. Ana Rivoir, profesora de la FCS.

La Facultad de Ciencias Sociales impulsa, dentro de sus distintos departamentos, un conjunto muy amplio de actividades académicas, seminarios, publicaciones y asesoramiento a organismos públicos y privados, con el fin de proyectarse en la comunidad nacional y conectarse con los centros científicos internacionales. En simultáneo, desarrolla una política activa de vinculación con el medio, conocidas como actividades de extensión: conferencias y cursos para el público no universitario, proyectos de intervención en respuesta a demandas de interés social y charlas y encuentros de difusión del conocimiento. Se procura que la extensión sea una dimensión integrada a la actividad docente bajo la premisa de que las actividades de enseñanza e investigación sean concebidas como tareas de servicio al medio, además de fuentes de conocimiento y aprendizaje.

Inicialmente, las prácticas de extensión en la Facultad de Ciencias Sociales respondían al trabajo de estudiantes y de algunos docentes, sin contar con apoyo institucional. En los últimos años esta tendencia ha comenzado a revertirse, identificándose un proceso de crecimiento, visibilización e institucionalización de la función de extensión. Sin embargo, durante el período en el que la extensión no estuvo formalmente institucionalizada —hasta mediados de la década de 2000— hubo proyectos que cabe destacar. Por un lado, en 1996 surge a instancias de un grupo de docentes del Departamento de Trabajo Social un proyecto de fomento para las unidades familiares productoras de ladrillos en ciertos departamentos del interior del país.⁷ Por otro lado, en el año 2001 se crea un proyecto de base estudiantil llamado Bella Unión con el objetivo de contribuir a la organización de los trabajadores azucareros. Estas dos experiencias acabaron por consolidarse a través del otorgamiento de partidas presupuestarias por parte de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), creada en 2003. En 2001 se conforma un grupo de trabajo para debatir los lineamientos de la extensión para la facultad, elevado por los/las estudiantes, y que propuso la creación de comisiones de extensión para todos los servicios universitarios. Ya en el año 2006 se crea la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, y este nuevo órgano

institucional comienza a articular propuestas y acciones en conjunto con la CSEAM. Este espacio fue consolidándose en los años siguientes a partir de la ampliación del equipo docente y del desarrollo de políticas estables de promoción de la extensión. Esto muestra cómo el debate en los órganos de cogobierno de la Universidad nació a instancias del Orden Estudiantes, y finalmente acabó por generar espacios institucionales ya dentro de un marco formal.

A nivel central de la facultad la máxima expresión de la investigación —como se ha señalado— se refleja año a año en las Jornadas de Investigación Científica, cuyo objetivo principal es potenciar la visibilidad de la producción académica, y facilitar la discusión e integración de diversos órdenes y unidades académicas que componen la institución. A la fecha fueron realizadas catorce de estas jornadas, volviéndose así un evento de alto interés público por la variedad de temas abordados y la profundidad analítica que se expone.

La estructura administrativa de la Facultad de Ciencias Sociales es análoga a la de la Universidad. Posee un gobierno compuesto por un Consejo y un Claustro.

El Consejo está integrado por doce personas: el/la decano/a —que lo preside—, cinco miembros electos por el Orden Docente, tres por el Orden Estudiantes y tres por el Orden Egresados/as. Tiene a su cargo la dirección y la administración inmediata de la facultad y entre sus competencias están: dictar los reglamentos necesarios; proyectar planes de estudio con asesoramiento de la Asamblea del Claustro; designar al personal docente en función de los estatutos y las ordenanzas respectivas; proponer la destitución de cualquiera de los integrantes del personal de la facultad; proponer la remoción del/de la decano/a o de cualquiera de los miembros del Consejo; proyectar los presupuestos de la facultad elevándolos a la consideración del Consejo Directivo Central, autorizar los gastos y designar a los integrantes de las comisiones asesoras del Consejo. La Asamblea del Claustro es la encargada de elegir al/ a la decano/a y tiene la potestad de discutir y elaborar los planes de estudio. El Consejo de la facultad es asesorado también por diferentes comisiones, de carácter permanente y *ad hoc*, integradas siempre por representantes de los tres órdenes. Los representantes de los/las docentes, egresados/as y estudiantes en estos órganos son electos por votación directa y obligatoria de sus respectivos pares.

Hoy la estructura académica de la facultad se compone de seis departamentos y unidades: Departamento de Ciencia Política, Departamento de Sociología, Departamento de Trabajo Social, Departamento de

Economía, Unidad Multidisciplinaria y Unidad de Estudios Regionales.⁸ Estas unidades académicas tienen bajo su responsabilidad tareas de investigación en las diferentes áreas de su competencia, así como el dictado de cursos de grado y posgrado.

A nivel de cursos de grado, la facultad ofrece cinco licenciaturas de cuatro años de duración: Ciencia Política, Sociología, Desarrollo, y Trabajo Social (en Montevideo); Ciencias Sociales y Trabajo Social (en Regional Norte, Salto) y una tecnicatura en Desarrollo Regional Sustentable. En lo que refiere a cursos de posgrado, actualmente se dictan diecisiete diplomas de especialización⁹, catorce maestrías¹⁰ y cuatro doctorados (en Ciencia Política, Economía, Sociología y Ciencias Sociales).¹¹

La Udelar tiene una modalidad de financiamiento a través del presupuesto público nacional. La inversión pública en educación en Uruguay está en el orden del 4,9% del Producto Bruto Interno (PBI), y el porcentaje destinado a la Universidad es el 0,8% del PBI.

8 Esta última con sede en Salto.

9 Diploma en Afrodescendencia y Políticas Públicas; diploma en Análisis de Información Sociodemográfica Aplicado a la Gestión; diploma en Carnaval y Patrimonio; diploma en Ciencia Política; diploma en Economía con Especialización con opción de Econometría, Economía Bancaria y Financiera, Globalización Comercial, Productiva y Financiera, Macroeconomía, Regulación Económica; diploma en Economía y Gestión Bancaria; diploma en Economía y Gestión del Turismo Sustentable; diploma en Economía para no Economistas; diploma de Especialización en Intervención Familiar; diploma de Especialización en Políticas Sociales; diploma en Estudios Urbanos e Intervenciones Territoriales; diploma en Género y Políticas Públicas; diploma en Historia Económica; diploma en Historia Política; diploma en Investigación Social Aplicada a Estudios de Mercado, Publicidad y Opinión Pública; diploma Jóvenes, Juventud y Políticas Públicas; diploma en Penalidad Juvenil; diploma en Políticas de Drogas, Regulación y Control; diploma en Políticas Públicas; diploma de posgrado en Estudios Internacionales; diploma de posgrado en Transformación Organizacional; y diploma en Regulación Económica.

10 Maestría Bimodal de Estudios Contemporáneos de América Latina; maestría en Ciencia Política; maestría en Demografía y Estudios en Población; maestría en Economía Internacional; maestría en Economía y Gestión en Turismo Sustentable; maestría en Historia Económica; maestría en Historia Política; maestría en Manejo Costero Integrado del Cono Sur; maestría en Políticas Públicas; maestría en Sociología; maestría en Sociología y Métodos Avanzados de Investigación; y maestría en Trabajo Social.

11 Síntesis Estadística 2017.

La distribución del gasto público otorgado para la Universidad comprende de varios programas presupuestales.¹² En lo que respecta a la Facultad de Ciencias Sociales caben destacarse:

1. Programa 347 - Académico, que tiene por objetivo desarrollar las actividades sustantivas universitarias de enseñanza, investigación y relacionamiento con el medio de manera integral, así como también la gestión en cada uno de los servicios universitarios.
2. Programa 348 - Desarrollo Institucional, que se encarga de: a) impulsar las políticas globales de la institución relacionadas con el desarrollo equilibrado de las funciones universitarias, el crecimiento de las actividades de investigación e innovación, la mejora de los instrumentos y condiciones de formación de sus estudiantes, y de las relaciones con el medio, el afianzamiento de un cuerpo docente de alta calidad y la modernización de la estructura académica; b) promover la comunicación institucional, así como las vinculaciones regionales e internacionales de la Udelar; c) mejorar la gestión instrumentando sistemas administrativos de alta calidad, profundizando la capacitación y el desarrollo de los/las funcionarios/as técnicos, administrativos y de servicios.

Siguiendo el informe presupuestal 2017 de la FCS, realizado por la Comisión de Programación Financiera, del Programa 347 casi 300 millones de pesos correspondieron a sueldos docentes, mientras que los fondos del Programa 348 alcanzaron a casi 14 millones de pesos. En el caso de los salarios no docentes, ellos sumaron cerca de 76 millones de pesos del programa 347 y otros 221 mil pesos del Programa 348. Durante el ejercicio se ejecutó el 100% de los fondos presupuestales, a excepción de sueldos docentes del Programa 347, que tuvo una subejecución que asciende a 646.059 pesos.¹³

Por otra parte, la asignación interna, considerando el financiamiento total (1.1 –Rentas Generales, 1.2 –Licencia Sin Goce de Sueldo y traspasos recibidos), así como los traspasos realizados entre unidades dentro de la FCS, indican que en 2017 el Departamento de Sociología fue el que

12 Información obtenida a través de la página web de la Udelar: (<http://gestion.Udelar.edu.uy/planeamiento/presupuesto/apertura-presupuestal-inicial/>) último acceso: 15 de setiembre de 2018. Además de los programas 347 y 348 están: Programa 349- Bienestar Universitario, Programa 350- Atención a la Salud en el Hospital de Clínicas, Programa 351- Desarrollo de la Universidad en el interior del país y Programa 352- Inversiones en infraestructura edilicia.

13 El saldo en el programa 347 corresponde a la tardía solicitud de una partida de LLOA y parte del incremental 2017. (Comisión de Programación financiera, 2017:2).

más recursos obtuvo, alcanzando un poco más de 32 millones de pesos, seguido por el Departamento de Economía, con 27 millones de pesos, los Departamentos de Ciencia Política y de Trabajo Social, con alrededor de 24 millones de pesos y, por último, la Unidad Multidisciplinaria con un poco más de 17 millones de pesos. Asimismo, y en relación directa con la presente evaluación del Nuevo Plan de Estudios (NPE), éste, junto al Módulo de Desarrollo obtuvieron una asignación de alrededor de 8,7 millones de pesos, los cuales fueron ejecutados casi en su totalidad (97,8%).

En lo que concierne a la distribución salarial docente por unidad académica, si se realiza una breve comparación longitudinal del informe presupuestal de la FCS durante el periodo 2012-2017, se encuentra que en Ciencia Política se pasó de 12 a 20 millones de pesos (+66,7%), en Sociología de 17 a 28 millones de pesos (+64,7%), en Economía de 15 a 25 millones de pesos (+66,7%), en Trabajo Social de 12 a 20 millones de pesos (+66,7%) y en la Unidad Multidisciplinaria de 8 a 12 millones de pesos (+50%).¹⁴ Un dato importante es que en todos los departamentos, a excepción de Trabajo Social, la mayor cuantía de dinero se destina al rubro de investigación y gestión, mientras que en este departamento el mayor gasto se destina al rubro docentes.

Por último, respecto a la distribución por unidad académica para el Nuevo Plan de Estudios durante 2017, Trabajo Social y la Unidad Multidisciplinaria fueron los departamentos con mayor presupuesto asignado (2 y 2,1 millones de pesos respectivamente), seguidos de Ciencia Política, con 1,5 millones de pesos, Economía, con 1 millón de pesos y por último Sociología, con un poco más de 850 mil pesos. La licenciatura en Desarrollo tuvo un presupuesto de 442 mil pesos. Todo ello da un total de un poco más de 8 millones de pesos, cifra que se mantuvo en la asignación de 2018.

¹⁴ Los valores están redondeados para su mayor claridad en la lectura y en la comprensión de la comparación. Para mayor información véase los informes completos presentados en el Consejo de la FCS.

1.2. Los actores institucionales en la Facultad de Ciencias Sociales

La Facultad de Ciencias Sociales, así como la Udelar en general, tiene un gran componente participativo de los tres órdenes que la componen — docentes, estudiantes y egresados/as—. En esta sección se presentará una breve caracterización del perfil de cada uno de ellos.

1.2.1. Perfil de la planta docente

En el año 2015 la Dirección General de Planeamiento de la Universidad llevó a cabo el Censo Docente. Si bien éste abarcó a todas las facultades y departamentos, se detallarán los principales resultados para la FCS. La población censada fue de 371 docentes.¹⁵ La Udelar distingue a sus docentes en base a las funciones que cumplen.¹⁶ Se establecen cinco categorías: ayudante, asistente, profesor adjunto, profesor agregado y profesor titular. La distribución del cuerpo docente de la FCS, al momento de la realización del censo, era la siguiente: 15% ayudantes, 42% asistentes, 23% profesores adjuntos, 9% profesores agregados y 11% profesores titulares.

Del total de docentes relevados el 89,5% tenía posgrado como máximo nivel educativo alcanzado —entre ellos, 53% mujeres y 47% varones. En la Tabla 1.3 puede verse el máximo nivel educativo alcanzado en función del grado docente. De la tabla cabe resaltar que tres de cada cuatro docentes asistentes tenían estudios de posgrado, mientras que uno de cada diez profesores titulares sólo tenían formación de grado como máximo nivel educativo.

Tabla 1.3. Máximo nivel educativo alcanzado por docentes de FCS.

Grado docente	Educación terciaria no universitaria	Educación universitaria de grado	Educación universitaria de posgrado
Ayudante	2,60%	8,40%	89%
Asistente	3,50%	22,80%	73,70%
Profesor adjunto	1,20%	1,20%	97,60%

¹⁵ La cobertura del Censo Docente 2015 fue del 93%.

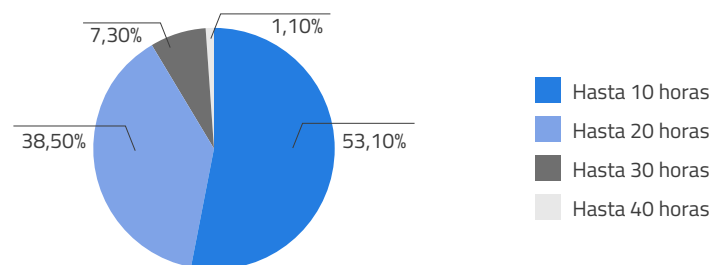
¹⁶ <http://dgp.Udelar.edu.uy/renderPage/index/pageld/699>

Grado docente	Educación terciaria no universitaria	Educación universitaria de grado	Educación universitaria de posgrado
Profesor agregado	0%	5,70%	94,30%
Profesor titular	0%	7,30%	92,70%
Total planta docente	1,90%	8,60%	89,50%

Fuente: Censo Docente 2015

La mayoría de los/las docentes (53%) dedicaba hasta diez horas semanales a la enseñanza, mientras que 39% lo hacía entre 10 y 20 horas semanales y solo un 6% del cuerpo dedicaba más de 20 horas semanales, como se observa en el Gráfico 1.1.

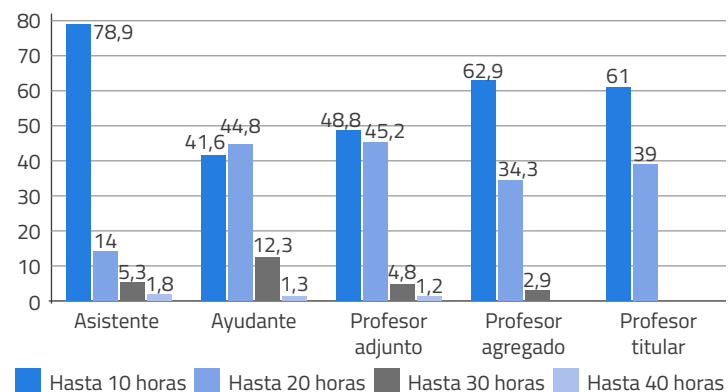
Gráfico 1.1. Horas de enseñanza semanales en porcentajes.



Fuente: Censo Docente 2015

En el Gráfico 1.2 la cantidad de horas semanales de dedicación a la enseñanza se encuentran desagregadas según la categoría docente. Como puede constatar, no existían grandes variaciones entre categorías, a excepción de la categoría de asistente, en la que la amplia mayoría (78,9%) dedicaba menos de diez horas semanales.

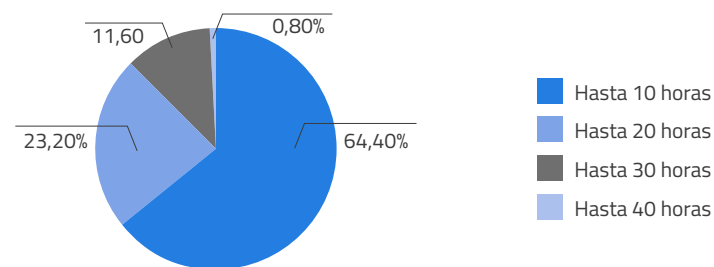
Gráfico 1.2. Horas de enseñanza semanales por grado docente, en porcentajes.



Fuente: Censo Docente 2015

Respecto a la investigación, la mayor parte de los/las docentes (64%) le dedicaba hasta diez horas por semana, mientras que un 23% le asignaba entre 10 y 20 horas y 13% más de 20 horas (Gráfico 1.3). Estos porcentajes de dedicación se condicen con el alto nivel de publicaciones académicas por parte del cuerpo docente. Según los datos recabados en el censo, el 77% de los/las docentes —independientemente de la categoría— publicaron con regularidad en los tres años anteriores al censo como producto de la actividad docente y de investigación en la FCS.¹⁷

Gráfico 1.3. Horas de investigación semanales de docentes de FCS, en porcentajes.



Fuente: Censo Docente 2015

Otra fuente de información que permite caracterizar el perfil de los/las docentes es el censo llevado a cabo en el año 2018 en el marco de esta evaluación. Si bien su cobertura fue menor, alcanzado al 71,6% del total de la planta docente, resulta relevante porque brinda datos más actualizados y aspectos complementarios al censo de 2015. Por ejemplo, permite establecer que el 20,8% de los/las docentes conformaban hogares unipersonales, mientras que 24,2% vivía en hogares de dos personas, 21,6% en hogares de tres personas y el restante porcentaje en hogares de cuatro o más personas. Además, del total de los/las docentes, 30,2% no tenía hijos, 26,4% tenía un hijo, 32,5% dos hijos y el restante porcentaje contaba con tres o más hijos. Por otra parte, el 24,4% de los/las docentes relevados tenía otra ocupación docente remunerada, aparte de su trabajo en la FCS, y el 37,7% tenía otra ocupación remunerada no docente.

1.2.2. Perfil de estudiantes

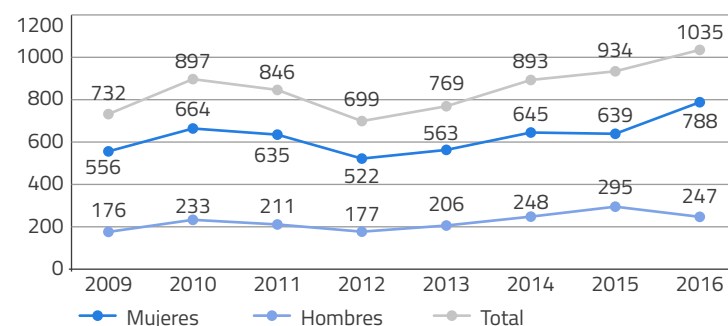
En relación con los/las estudiantes, del Informe de Ingresos Estudiantiles al Área Social y Artística, que analiza el período 2010-2014, así como de datos complementarios¹⁸, surge que el número de ingresos anuales a las carreras de la facultad se incrementa luego de una baja en los años 2012-2013 (Gráfico 1.4). Por otra parte, resalta la feminización del alumnado (el porcentaje de mujeres durante este período varió entre 68% y 76%), siendo de 23 años la edad promedio de los ingresantes.

Al analizar la procedencia de los ingresantes para el año 2016 se puede ver que, si se toma tanto la FCS en Montevideo como la Regional Norte, el 55% proviene del interior, el 43% de Montevideo y un 2% del exterior (Gráfico 1.5). Si bien los datos expuestos muestran solo un año, la relación entre diferentes procedencias se mantiene estable —con variaciones de pocos puntos porcentuales— en los años analizados. Independiente de su localidad de origen, el 85% de los ingresantes provienen de la educación secundaria pública, mientras sólo el 15% cursó sus estudios previos en el subsistema privado (2016).¹⁹

¹⁸ Los datos de los años 2010-2014 fueron complementados con datos del Informe del Ciclo Inicial 2009, del Informe del Ciclo Inicial 2015 y del Informe del Ciclo Inicial 2016, realizados por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE).

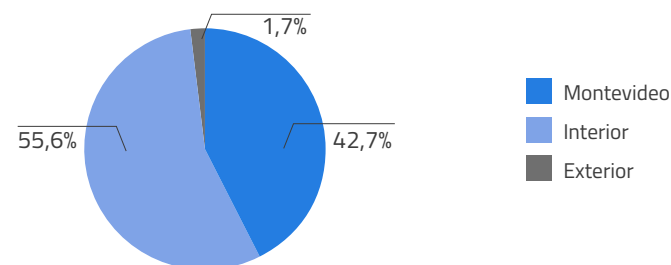
¹⁹ Síntesis Estadística. Diciembre 2017.

Gráfico 1.4. Ingresos a la Facultad de Ciencias Sociales, 2009-2016.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del informe de Ingresos estudiantiles al Área Social y Artística (2010-2014), del Informe del Ciclo Inicial 2015 e Informe del Ciclo Inicial 2016, ambos realizados por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación.

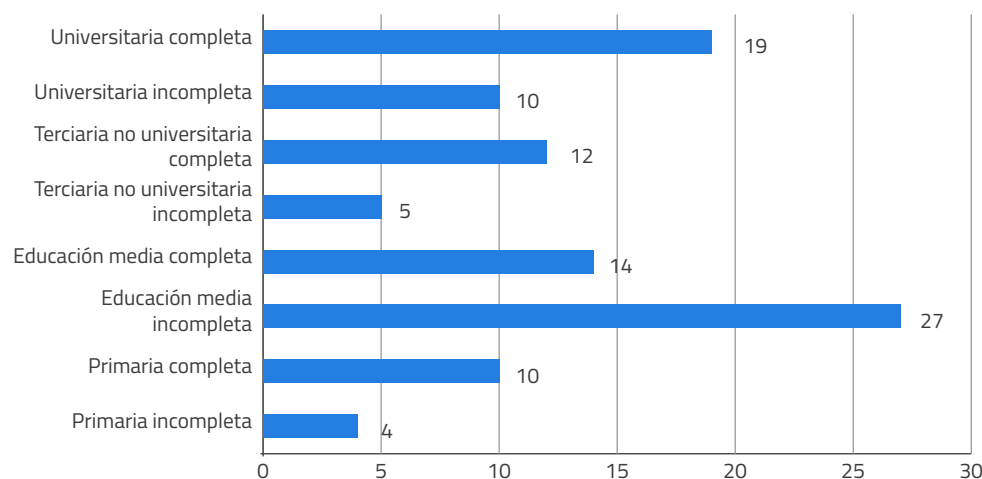
Gráfico 1.5. Procedencia de los ingresantes a la FCS, 2016.



Fuente: Síntesis Estadística, DGPLAN (Udelar). Diciembre 2017.

El Gráfico 1.6 muestra el porcentaje de ingresantes en función del máximo nivel educativo alcanzado por el padre o la madre, tomando el que contara con mayor nivel educativo. El 71% de los/las estudiantes provienen de hogares con padres no universitarios, de los cuales 40 puntos porcentuales corresponden a ingresantes de hogares con padres con educación media incompleta, o menor.

Gráfico 1.6. Ingresantes a FCS en Montevideo y Regional Norte según máximo nivel educativo de madre o padre, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del informe de Ingresos estudiantiles al Área Social y Artística (2010-2014)

En lo que refiere a la participación en el mercado laboral, los datos de la Síntesis Estadística señalan que el 39,7% de los ingresantes de 2016 a la Facultad de Ciencias Sociales trabajaban, el 28,3% no trabajaba, pero buscaba trabajo, y un 32% no trabajaba ni buscaba trabajo.

1.2.3. Perfil de egresados/as

Los datos disponibles para definir el perfil de esta población son acotados, más allá de que algunos departamentos, como Trabajo Social, hayan realizado recientemente estudios de sus graduados/as.

De acuerdo con una de las fuentes disponibles, la Síntesis Estadística (DGPLAN, Udelar), en el 2015 hubo 192 egresos. Quienes egresaron ese año tenían una edad promedio de 28,9 años. Esa misma fuente provee datos relevantes sobre la ocupación. En particular, muestra si la ocupación estaba relacionada con la licenciatura cursada. El 22% trabajaba en algo no relacionado con la carrera, mientras el 47% trabajaba en algo muy relacionado.

Otra fuente de datos es la encuesta realizada en el marco de esta evaluación, que fue respondida por 180 de los/las 404 egresados/as del

Plan 2009. Aunque la caracterización sociodemográfica de quienes respondieron la encuesta se retomará parcialmente en el capítulo 4 del informe, resulta pertinente incluir los datos principales también en este apartado para completar la descripción de los perfiles de los actores institucionales.

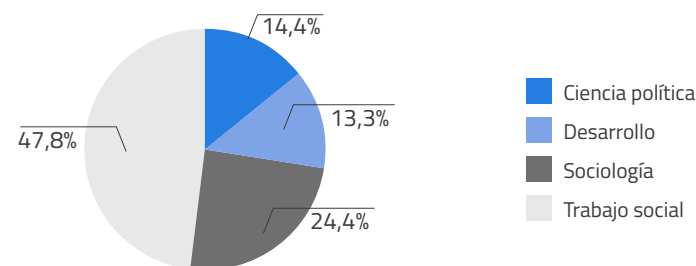
De acuerdo con los resultados obtenidos, el 72,8% de los/las egresados/as fueron mujeres y las edades se distribuyeron de la siguiente forma: hasta 25 años (28,3%), de 26 a 30 años (62,8%) y mayores de 30 años (8,9%). El 54,4% de los/las graduados/as nació en la ciudad de Montevideo, y el 64,4% residía en dicha ciudad cuando de realizó el relevamiento.

El 61,7% de estos/as egresados/as cursó el ciclo básico de enseñanza secundaria en el sistema público, y el 74,4% hizo lo propio en el nivel de bachillerato. La orientación de bachillerato más frecuente fue la social-humanística (65,6%), seguida de la social-económica (15%) y de ciencias biológicas (6,7%).

En relación con el nivel educativo de los progenitores, puede afirmarse que, en el caso del padre, 22,8% de ellos tenían estudios universitarios y 27,8% bachillerato; mientras que el caso de la madre, la formación universitaria alcanzaba al 32,2% y el bachillerato al 21,7%. La educación primaria era el máximo nivel alcanzado para el 11% de los padres y 9,4% de las madres.

El 47,8% egresó de la carrera de Trabajo Social, mientras que el 24,4% lo hizo de la de Sociología, el 14,4% de la de Ciencia Política y el 13,3% de la licenciatura en Desarrollo.

Gráfico 1.7. Egresados/as del Plan 2009 por carrera, en porcentajes.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta de Egresados/as (2018)

Al momento de cursar sus estudios, el 31,1% de estos/as graduados/as ya trabajaba. Y ya siendo egresados/as el porcentaje de quienes trabajaban a tiempo completo ascendía a 89,4%, mientras que 8,9% lo hacía a tiempo parcial y 1,7% en forma esporádica. El 61,7% se desempeñaba en trabajos bastante, o muy relacionados con sus estudios universitarios, a la vez que 15,6% trabajaba en puestos poco o nada relacionados con ellos.

Capítulo 2. El Plan de Estudios 2009

2.1. El Plan 2009 en el marco de debates nacionales sobre educación superior

El Plan de Estudios 2009, elaborado e implementado por la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar), es el resultado de debates y de un proceso de convergencia de consensos en lo que refiere a la enseñanza pública de nivel superior que ha tenido lugar tanto en el ámbito de la sociedad, en general, como en la Udelar y la FCS, en particular.

Como explicita el propio plan, fueron tres los factores centrales —aunque no los únicos— que desencadenaron el proceso de actualización curricular: la evaluación del Plan de Estudios 1992 y sus resultados —vigente en aquel momento—, las evaluaciones internas a la Facultad de Ciencias Sociales, y las modificaciones que ocurrieron en el ámbito general de la Udelar a partir del 2000 con la creación del Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR), sus actualizaciones y su culminación en la Reforma Universitaria.

Comenzando desde lo más general, es posible afirmar que el proceso de reforma se inscribe dentro de un clima de transformaciones —en sentido amplio— de la educación superior en Uruguay. En los años 2000 y 2005 la Udelar revisó sus planes estratégicos de desarrollo para los quinquenios 2000-2004 y 2005-2009. Estos establecieron que la universidad procuraría «promover procesos de transformación estructural de las carreras anuales de pregrado y de grado en el sentido de incrementar sus niveles de flexibilidad y articulación curricular»²⁰, y también señalaron la importancia de «promover la diversidad de enfoques y aproximaciones al conocimiento, asegurando la variedad temática y disciplinaria de las actividades de investigaciones que caracterizan a una universidad de alto nivel [...] [que] cobran importancia sustantiva ante el fenómeno de velocidad creciente de generación de nuevos conociemien-

20 Udelar (2005) Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. Documento de Trabajo del Rectorado N° 27. Septiembre. Primera Edición. P.75.

tos y por ello de crecimiento de las propuestas de contenidos para los planes de estudio». ²¹

Estos planes iniciaron una nueva etapa de ordenamiento de la planificación estratégica de la universidad y fueron concebidos como herramientas para la transformación universitaria. Además de definir la misión, visión, valores y principales objetivos de la organización, determinaron ámbitos de acción concretos en pos de la mejora de la calidad educativa y la mayor flexibilización curricular.

De manera sintética, el PLEDUR propuso acciones sustanciales, tales como: responder a la demanda creciente por educación superior (promoviendo a su vez la equidad social y geográfica en la oferta de la Udelar); impulsar la creación científica, tecnológica y artística estimulando su calidad y actualización; promover la utilidad social del conocimiento universitario, profundizando el vínculo directo con la sociedad, es decir, potenciando las actividades de extensión; e impulsar procesos de modernización en la gestión académica, institucional y técnico-administrativa. ²² Los primeros tres ámbitos de acción mencionados se vinculan estrechamente con las modificaciones realizadas en el 2009 en la Facultad de Ciencias Sociales. En efecto, coincidiendo con los lineamientos generales del PLEDUR, se buscó generar procesos de mejora y actualización de la oferta educativa, así como innovar la oferta académica incorporando nuevas carreras dentro de la facultad.

Sumado a esto, la reforma del plan de estudios estuvo en línea con la política de reforma universitaria impulsada desde el Rectorado en 2007. Esta reforma tuvo como punto central la flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria en aras de superar los altos niveles de abandono, especialmente por parte de los/las estudiantes de primer año. En este sentido, los mayores niveles de flexibilidad y diversificación del plan de estudios se justificaban no sólo como instrumento para el logro de caminos formativos más variados y adecuados a los requerimientos específicos del mercado de trabajo, sino también en función de la necesidad de promover los mecanismos de incorporación de estudiantes a la institución.

Por último —en lo que se refiere a los procesos que se desarrollaron en la Universidad de la República en general—, el Plan 2009 también estu-

²¹ Udelar (2005) Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. Documento de Trabajo del Rectorado N° 27. Septiembre. Primera Edición. P.31.

²² Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009.

vo en línea con la Ordenanza de Grado (OG) aprobada en 2011. Si bien se trata de un documento posterior al plan de estudios de la FCS, ya estaba en etapa de discusión y armado desde varios años antes. Así, el Plan 2009 recoge los principales lineamientos y orientaciones en materia de enseñanza que luego se explicitarían en la OG. De aquí la importancia de resaltar las principales ideas planteadas en ella.

En primer lugar, establece que la finalidad de la educación superior es formar profesionales y académicos/as para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

En segundo lugar, se estipula que la formación debe estar integrada con los procesos de investigación y extensión, que la enseñanza universitaria debe ser de alta calidad y que la acción pedagógica debe estar orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que ser exclusivamente de transmisión de información.

La ordenanza presenta también algunas de las fundamentaciones de reforma contenidas en el Plan 2009:

- a. la necesidad de actualizar la oferta educativa a los cambios verificados en las ciencias sociales y en el mundo del trabajo, dando espacio tanto a la vertiente académica como profesional de las licenciaturas;
- b. la búsqueda de mayor articulación en tres niveles: entre las carreras a ofrecerse en la FCS y con las del conjunto de la Udelar; entre la formación de grado y de postgrado; y entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión desarrolladas en la institución;
- c. el dotar de mayor flexibilidad a la formación y tender a una creciente diversificación de los perfiles de egreso;
- d. la necesidad de reducir los niveles de desvinculación, abandono y deserción de estudiantes de la facultad a través de la promoción de vías más flexibles y articuladas de formación.

2.2. El proceso de reforma y aprobación del plan de estudios

El marco normativo para la aprobación de los planes de estudio en la Universidad de la República está definido por el artículo 22 de la Ley Orgánica. Allí se establece que los planes de estudio proyectados por los Consejos de cada facultad deben ser elevados al Consejo Directivo Central para su aprobación. Cuando en dichos planes se altera el núme-

ro de años de duración de los estudios, se agregan o suprimen materias o se modifica la orientación pedagógica general establecida por el Consejo Directivo Central, éste podrá observarlos mediante una resolución fundada, devolviéndolos al órgano que haya elevado el proyecto en un primer momento.²³ Si el Consejo Directivo Central acepta las observaciones solo resta la aprobación definitiva. Si se mantiene total o parcialmente el plan observado, el Consejo Directivo Central tiene la potestad de resolver en definitiva la estructuración del plan por mayoría absoluta de votos. Asimismo, la ley establece que la modificación de planes de estudios se aplicará a los/las estudiantes que ingresen a la Universidad con posterioridad a su aprobación, sin perjuicio del derecho de opción que tendrán los regidos por planes anteriores.²⁴

Más allá de los aspectos normativos, la necesidad de reformar el Plan 1992 fue sugerida inicialmente por el proceso de evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta evaluación resultó en un Informe de Diagnóstico (2001), realizado por la Unidad de Planeamiento y Evaluación, que analizó el período 1995-1999. Basado en el Censo de Egresados/as del Plan 1992, buscó dar cuenta del perfil de egresados/as en lo que refiere a aspectos sociodemográficos, a cuestiones que hacen al desempeño en la formación de grado y a la situación ocupacional. En lo que concierne a la dimensión de formación de grado se buscó —entre otros objetivos— analizar las opiniones de los/las egresados/as sobre la formación recibida y, en particular, sobre el Plan de Estudios 1992. Este informe destacó una serie de falencias del plan entonces vigente, como la escasa adecuación a las demandas del mercado de trabajo —con matices según licenciatura—; la existencia de una percepción negativa sobre la formación recibida para el trabajo en equipos interdisciplinarios (principalmente en las licenciaturas de Ciencia Política y Sociología); y los altos niveles de abandono y desvinculación, fundamentalmente durante el primer año de cursada.²⁵ Además, este informe concluyó que el «Plan de Estudios (1992) no presenta la suficiente flexibilidad al interior de la facultad ni con respecto a las demás facultades que integran el área social de la Udelar».²⁶

Estas conclusiones dieron sustento a la necesidad de llevar a cabo una evaluación integral del *currículum* establecido por dicho plan para el Ciclo

23 Según lo estipulado por el artículo 22 de la Ley Orgánica, el Consejo Directivo Central deberá formular las observaciones previstas dentro de los 120 días de recibido el plan, vencidos los cuales se tendrá por aprobado.

24 Ley Orgánica, Art. 22.

25 Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009. P. 12.

26 Proyecto Implementación Plan 2009.

Básico y los Ciclos Profesionales con el objetivo de perfeccionarlos y dotarlos de mayor flexibilidad. Así comienza a gestarse la idea de generar un nuevo plan con una mayor articulación entre las licenciaturas, en aras de que el/la estudiante sea el centro del proceso educativo y de que se profundice la vinculación interdisciplinaria de los departamentos de la facultad.

Otros insumos relevantes, en lo que refiere a la evaluación del Plan 1992, fueron los informes sobre el Ciclo Básico realizados por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) que, entre otras cosas, pusieron en evidencia que la notable cantidad de inscripciones al Ciclo Básico se combinaba con un porcentaje preocupante de abandono temprano de la cursada: entre un tercio y la mitad de los/las inscriptos/as se desvinculaban antes de rendir algún parcial.²⁷

Además de esta instancia de evaluación institucional, se consideraron durante el proceso de reforma del plan las opiniones relevadas en el Censo de Egresados/as de la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2003. Entre los resultados de este censo cabe resaltar la fuerte consideración crítica que recibió la relación del Plan 1992 con las demandas del mercado laboral. El análisis del censo da cuenta de una falta de vinculación entre el plan de estudios y el mundo profesional debido a la no adecuación a las exigencias del mercado de trabajo: la proporción de egresados/as que en ese entonces trabajaba en algo relacionado con su formación rondaba el 65% —y los que trabajaban exclusivamente en algo relacionado a su carrera era el 56%.

De esto también derivó la idea de perfeccionar el *currículum* para propiciar mejores prácticas durante la formación a lo largo de las carreras, con el fin de preparar a los/las estudiantes para trabajar en equipos interdisciplinarios. En ese sentido, el nuevo plan de estudios buscó ser una respuesta a ambos cuestionamientos recogidos en el Censo de Egresados/as, impulsando una mayor flexibilidad en la elección de materias, nuevas ofertas de formación, modalidades innovadoras de enseñanza, mayor grado de opcionalidad y, además, brindando una formación que incrementara las competencias del/de la egresado/a para incorporarse al mercado laboral.

27 Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009. P. 12.

Así, en mayo del 2003, a través de una resolución del Consejo²⁸ se dio inicio el proceso de reforma concreta del plan de estudios vigente desde 1992. Las metas de cambio estipuladas en esta resolución fueron:

- a. fortalecer y adecuar disciplinariamente los planes de estudio de las licenciaturas;
- b. generar una mayor articulación entre los planes mediante la potenciación del trabajo interdisciplinario;
- c. flexibilizar las estructuras curriculares, ofreciendo cursos optativos;
- d. postergar la definición de elección de las carreras procurando así una elección estudiantil más madurada;
- e. diversificar los perfiles de egresos (académicos y profesionales);
- f. garantizar una mayor articulación entre estudios de grado y posgrado en la FCS;
- g. reestructurar los planes de las licenciaturas en áreas, flexibilizando su composición modular;
- h. generar mayor articulación entre los espacios teóricos y prácticos, y los interdisciplinarios;
- i. dar lugar a más movilidad horizontal en la FCS a través de la incorporación de un sistema de créditos para la estructuración del *currículum*.

De lo anterior se puede concluir que el Plan de Estudios 2009 recogió tanto las conclusiones del proceso de Evaluación Institucional, como la opinión de los actores de la facultad involucrados y los lineamientos generales de la Universidad. Por lo tanto, este plan procuró incorporar las recomendaciones expuestas y dar una respuesta válida a los cuestionamientos relevados en aras de atender diversas cuestiones. A modo de resumen, en el Cuadro 2.1 se presenta de forma esquemática —no exhaustiva— los principales insumos de los que se sirvió y en los que se inspiró el Plan de Estudios 2009.

28 La resolución del Consejo N° 388 del 8/5/2003 “Reforma del Plan de Estudios” fue la que marcó el inicio del proceso de reforma del Plan de Estudios 1992. La implementación de un nuevo Plan se estimaba, en el 2003, para el año lectivo 2005

En lo que refiere al proceso de aprobación del Plan de Estudios 2009, según detalla el documento del plan, se basó en discusiones articuladas entre los distintos ámbitos de la facultad a fin de dilucidar los detalles de manera conjunta. El primer aspecto por decidir fue el perfil general del egresado. Para ello, la Comisión de Enseñanza coordinó la discusión con los actores involucrados directamente en la reforma (Claustro, Consejo, órdenes, departamentos, unidades de evaluación y apoyo a la enseñanza). También tuvo lugar la discusión de los ciclos profesionales de cada uno de los departamentos, en la que adquirieron protagonismo las comisiones de carrera (que incluyeron para la ocasión representantes de los/las egresados/as), las salas de docentes de los distintos departamentos y las unidades académicas de la facultad. En este mismo ámbito se dio la discusión de las opciones de diversificación de perfiles de los/las egresados/as de la FCS. Luego, el Consejo, con los insumos aportados por las comisiones antes mencionadas y la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), discutió los avances realizados y tomó las resoluciones pertinentes para dar comienzo a la coordinación de la reforma del plan de estudios, cuyo resultado acabó en la elaboración del documento Plan de Estudios 2009.

2.3. Fundamentos, objetivos e innovaciones del Plan 2009

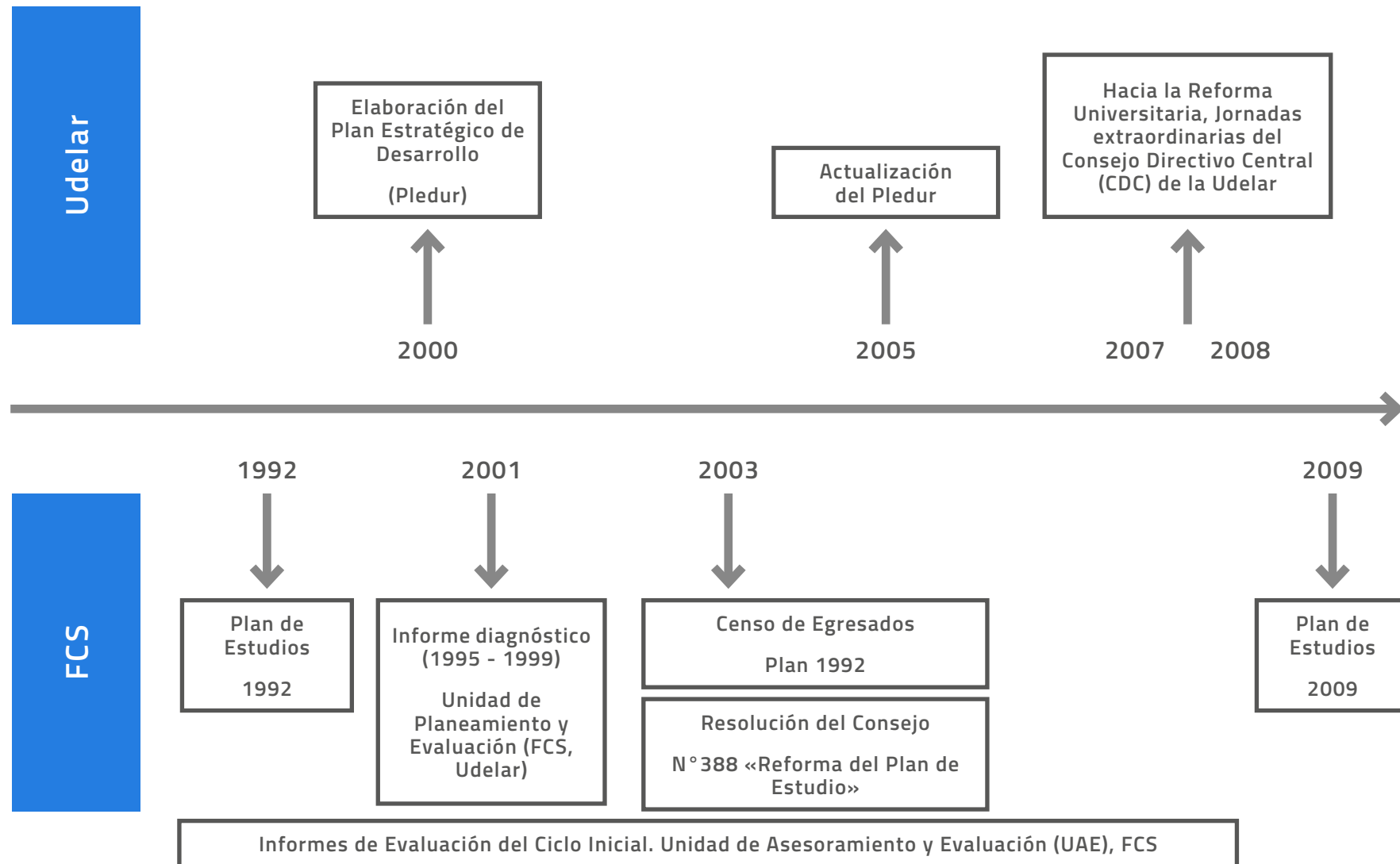
El Plan 2009 se basó en los lineamientos de la Udelar sobre creditización, flexibilización, descentralización e interdisciplinariedad de la enseñanza, así como en los insumos de las evaluaciones que se realizaron en la FCS. El nuevo plan procuró el fortalecimiento y la adecuación disciplinaria del Plan 1992 en consonancia con el estado del arte, los requerimientos sociales, la experiencia adquirida entre un plan y otro y los recursos humanos disponibles en el servicio.

Los objetivos generales del Plan 2009 fueron: aportar nuevos criterios para el funcionamiento general de la enseñanza de grado; contribuir con nuevas materias optativas a las licenciaturas actuales; y ofrecer nuevas alternativas de salida para el/la estudiante.²⁹ Y sus objetivos específicos:

- > actualizar la oferta educativa a los cambios en las ciencias sociales y el mundo profesional, dando espacio a las vertientes académicas y profesionales de las licenciaturas;
- > lograr una mayor articulación entre las licenciaturas existentes, fortaleciendo espacios comunes e interdisciplinarios y dando mejor provecho a los recursos humanos de la institución;

29 Plan de Estudios 2009, p. 6.

Cuadro 2.1. Antecedentes del Plan de Estudios 2009.



Fuente: Elaboración propia en base a documentación de FCS.

- > flexibilizar las estructuras curriculares anteriores al incorporar un nuevo abanico de materias optativas a libre elección de los/las estudiantes con el objeto de estimular la diversificación de salida de perfiles académicos y profesionales;
- > hacer que la elección de carrera y orientaciones por parte de los/las estudiantes ocurra en una instancia más madura de su trayecto académico, postergando así esta decisión hasta etapas posteriores del cursado;
- > facilitar la articulación de los estudios de grado y posgrado en la FCS;
- > estimular la movilidad horizontal dentro de la facultad, dentro del área social de la Udelar e incluso con otras áreas del conocimiento a través de la implementación de un sistema de créditos para la estructuración del *curriculum*;
- > disminuir los niveles de desvinculación, abandono y deserción de los/las estudiantes a través de vías más flexibles y articuladas de formación.³⁰

Para efectivizar estos objetivos, el Plan de Estudios 2009 introdujo un conjunto de innovaciones que se resume en la siguiente lista:

- > Creación de la licenciatura en Desarrollo (LED) como nueva oferta académica.
- > Generación de un Ciclo Inicial que, comparado con el Ciclo Básico anterior, tiene mayor amplitud y extensión.
- > Organización del diseño curricular en una estructura flexible y creditizada, organizada en ciclos, vectores y módulos con actividades obligatorias y optativas.
- > La postergación de la inscripción del/de la estudiante a una carrera hasta culminar los requerimientos para el avance académico desde el Ciclo Inicial al Ciclo Avanzado.
- > El otorgamiento de un certificado que acredita Estudios Iniciales en Ciencias Sociales, al finalizar el Ciclo Inicial.

Así, el Plan 2009 buscó, en primer lugar, adecuarse a los cambios verificados en las ciencias sociales y en el mercado laboral. De este modo se pretendió propiciar un vínculo más estrecho entre la Universidad y la sociedad, contemplando una multiplicidad de opciones profesionales para los/las estudiantes.

En segundo lugar, propuso la actualización de los conocimientos que se integran en los planes, programas y contenidos de las diferentes licenciaturas de acuerdo con las necesidades del país y de la región, y de los avances registrados en cada disciplina. La actualización de la oferta significó un mejor aprovechamiento de la experiencia acumulada en las

distintas unidades académicas de la facultad a través de la flexibilización y la propiciación de la movilidad horizontal dentro del área social, aspecto que también se relaciona con el objetivo de mejorar la inserción laboral de los/las egresados/as.

En tercer lugar, incorporó a la oferta educativa la licenciatura en Desarrollo como forma de responder a la amplia gama de demandas sociales vinculadas con esta temática. La pobreza, o la desigual distribución de los poderes económico, social y político, fueron los disparadores para crear una licenciatura que enfrentase los desafíos de la comprensión de estos procesos de largo plazo, y que sentase las bases para llevar a cabo políticas públicas aportando soluciones a problemas vinculados con el desarrollo. Cabe resaltar el fuerte contenido interdisciplinario de esta licenciatura, que implicó articular los servicios del área social y el resto de la Udelar. Esta incorporación tuvo consonancia con los lineamientos centrales de la Reforma Universitaria, que propuso la transformación y modernización de las estructuras académicas de la Universidad para propiciar las actividades interdisciplinarias.

En cuarto lugar, y en relación con los puntos anteriores, el Plan 2009 buscó dotar de mayor flexibilidad a la formación para así ampliar la diversificación de los perfiles de egreso. Esto fue de la mano con el objetivo de brindar un mayor grado de autonomía a los/las estudiantes, tanto para acceder a materias de distintas licenciaturas como para construir su propio camino formativo de acuerdo con sus intereses y necesidades específicas.

En quinto lugar, y como forma instrumentadora de los puntos anteriores, se implementó un sistema de créditos adaptado a las pautas establecidas por la Universidad de la República para el conjunto de los servicios. Mediante la creditización se facilitó la movilidad entre las carreras del área social y el conjunto de la Universidad.

Con el nuevo plan se estableció también un Ciclo Inicial compartido por todas las licenciaturas que se imparten en la FCS. Asimismo, para la articulación entre las diferentes licenciaturas se definieron tres vectores que recorren longitudinalmente el plan de estudios —vectores teórico, metodológico y temático— y módulos (unidades curriculares básicas compuestas de una o más actividades curriculares que pueden ser tanto obligatorias como optativas). Se esperaba que este esquema influyera directamente sobre la deserción estudiantil y produjera una mejora en la articulación entre docencia, investigación y extensión.

Como se ha señalado más arriba, la licenciatura en Desarrollo surge como una de las innovaciones del Plan 2009, en virtud de una coyuntu-

ra política e institucional que ameritaba la incorporación de una nueva terminal formativa, ampliando la oferta de grado de la FCS, lo que constituyó uno de los objetivos de la transformación curricular.

Se trata de una opción que pretende formar capacidades para la construcción compleja de los fundamentos teóricos y metodológicos del objeto desarrollo, al que se define como «un proceso de cambio orientado a mejorar las condiciones de vida humana». (FCS. Licenciatura en Desarrollo, presentación)³¹

Si bien esta terminal formativa está comprendida en la propuesta curricular del Plan 2009, y por ello se ajusta a sus orientaciones generales, presenta algunas particularidades que vale la pena destacar porque resultan innovadoras y especialmente alineadas con los principios del plan y la Ordenanza de Grado de la Udelar:

1. Una organización interna que en cierto sentido reproduce la estructura curricular modular mixta del Plan 2009, compuesta por una formación inicial común y trayectos de profundización con orientación temática. Esto con el objetivo explícito de formar profesionales «especializados en el diseño, la implementación, la articulación y la gestión de políticas de Desarrollo que además puedan profundizar los temas [...] en vinculación con otras áreas de saber y otras formaciones de la FCS y la Udelar» (Plan de Estudios 2009. Objetivos de la LED). La incorporación de los Módulos Optativos Integrales (MOI), su peso relativo (35 créditos) y su ubicación en el entramado curricular (semestres 5 a 7) son una estrategia clave en este sentido. Los MOI apuntan a «la profundización integral en un tópico relevante de la problemática del Desarrollo (que incluso puede ser una profundización disciplinaria de dicha problemática) que ofrezca una suficiente acumulación académica, de forma tal de asegurar una oferta de conocimientos articulados de tipo teórico, metodológico y aplicado. Son posibles ejemplos de módulos optativos: Ciencia, Tecnología, Innovación y Desarrollo; Historia Económica y Desarrollo Social; Desarrollo Económico; Democracia y Desarrollo; Desarrollo Político; Cooperativismo y Desarrollo; Desarrollo y Medio Ambiente; Educación, Políticas Educativas y Desarrollo; Pobreza, Distribución del Ingreso y Desarrollo; Gestión Empresarial para el Desarrollo; etc.» (Plan de Estudios 2009: 54)
2. La explicitación de principios propios para el diseño y el desarrollo curricular coincidentes con las orientaciones generales, a saber:

- > Tránsito ágil entre las diferentes opciones ofrecidas por la FCS y otros servicios de la Udelar
- > Diversidad de trayectorias formativas
- > Articulación con estudios de posgrado

3. En relación directa con esto, se enuncia también de forma explícita la necesaria actualización de la formación de grado, de forma tal que responda a algunas de las actuales demandas para la continuidad académica y la inserción laboral. Entre ellas cabe destacar, además de la ya mencionada flexibilidad:
 - > Multidisciplinarietà
 - > Articulación de ejes teórico y metodológico
 - > Articulación de teoría y práctica mediante la opción de pasantías como una de las opciones de egreso

Tanto el diseño curricular, como la composición y efectivización de la oferta académica, evidencian estas orientaciones: después del Ciclo Inicial, la LED es la trayectoria con mayor índice de optatividad (18,75%). Asimismo, la oferta contempla, desde el inicio de su implementación, el cursado y acreditación de actividades en otros servicios del área y fuera de ella, iniciando un camino que se ha profundizado paulatinamente por parte de otras licenciaturas.

En este sentido, se puede subrayar que muchas de las innovaciones del Plan 2009, tanto en materia de diseño como de implementación curricular a nivel de enseñanza, encuentran en la LED un claro punto de referencia.

2.4. Estructura y mallas curriculares del Plan 2009

El Plan de Estudios 2009 supuso cambios significativos en cuanto al diseño y la estructura curricular. De acuerdo con el plan, la estructura de las licenciaturas se conforma por ciclos que tienen un fin y una especificidad propia: Ciclo Inicial y Ciclo Avanzado. Cada ciclo se compone de módulos que son áreas curriculares definidas en torno a afinidades conceptuales, teóricas y metodológicas. A su vez, también es posible visualizar la estructura curricular de las licenciaturas en base a vectores o ejes de conocimiento que guían los contenidos de la formación.

Cada ciclo está integrado por varios módulos cuyos créditos deben cubrir los necesarios para la aprobación del ciclo, en particular, y en conjunto para aprobar las licenciaturas. En concordancia con las definiciones de la Udelar, se considera crédito a «una unidad de medida del esfuerzo

31 Disponible en <http://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/grado/licenciatura-en-desarrollo/>

global que debe realizar un/una estudiante para aprobar determinada actividad curricular», y que equivale a 15 horas de trabajo (en clase y domiciliario).

El Ciclo Inicial opera como una instancia común a todas las licenciaturas y tiene la finalidad de aportar una formación general y básica en ciencias sociales. El Plan de Estudios 2009 adjudica tres objetivos al Ciclo inicial: en primer lugar, familiarizar al/a la estudiante con los marcos conceptuales y los métodos e instrumentos básicos de las ciencias sociales; en segundo lugar, brindar elementos cognitivos que permitan comprender la especificidad histórica de los fenómenos sociales; y, por último, erigirse como la primera instancia de aproximación al abordaje multidisciplinario de la problemática social. El Ciclo Inicial tiene una duración de cuatro semestres, es decir, equivale a los primeros dos años de cursada. El primer semestre contiene asignaturas obligatorias, mientras que los otros tres tienen tanto actividades obligatorias como optativas. El Ciclo Inicial representa 120 créditos (33,3%) de los 360 que componen las distintas licenciaturas.³²

Por otro lado, el Ciclo Avanzado tiene el objetivo de brindar una formación académica y profesional acorde a cada licenciatura en particular. A este ciclo corresponden los 240 créditos restantes y su conformación específica para cada licenciatura se detallará más adelante.

El módulo es la unidad curricular básica que estructura las licenciaturas. Puede estar compuesto de una o más actividades curriculares y cada uno tiene objetivos específicos dentro del plan de estudios y, por tanto, guarda cierta coherencia teórica, temática, metodológica e integral. Los módulos están integrados por actividades obligatorias u optativas. La introducción de módulos a la estructura curricular acompaña la creditización del *currículum* y pretende otorgar mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a los contenidos curriculares, así como a las estrategias pedagógicas, sin tener la necesidad de hacer un cambio de plan. El plan de estudios está, entonces, compuesto de un conjunto de módulos con objetivos específicos, contenidos generales precisos y asignación de créditos. En el Cuadro 2.2 se presenta la estructura modular para el Ciclo Inicial.

³² De los 120 créditos del Ciclo Inicial, 82 corresponden a créditos obligatorios, mientras que los 38 restantes se completan con actividades optativas (tanto en materias de la Facultad de Ciencias Sociales como de otros servicios de la Udelar) con la salvedad de que de los 38 créditos de materias optativas 10 deben ser necesariamente completados con optativas específicas de la licenciatura a la que se inscriba el/la estudiante. <http://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/grado/ciclo-inicial/>

Cuadro 2.2. Módulos del Ciclo Inicial.

Ciclo inicial		
1. Introducción a las Ciencias Sociales	2. Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales	3. Temas Básicos de las Ciencias Sociales

Fuente: Plan de Estudios 2009

Como puede verse en el cuadro, el Ciclo Inicial está compuesto por tres módulos: Introducción a las Ciencias Sociales, Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales y Temas Básicos de las Ciencias Sociales, a lo que se añade un conjunto de actividades curriculares optativas que permiten explorar distintos temas de interés para luego entrar al Ciclo Avanzado.

Cada uno de estos módulos tiene objetivos específicos. El de Introducción a las Ciencias Sociales apunta a que el/la estudiante se inicie en algunos de los posibles abordajes y disciplinas que se cultivan en la facultad. Las asignaturas correspondientes a este módulo son: La Cuestión Social en la Historia; Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales; Poder, Estado y Sistema Político; Problemas del Desarrollo; Principios de Economía e Historia Contemporánea de América Latina.

El módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales está pensado con el objetivo de que el/la estudiante adquiera conocimientos de métodos y técnicas —tanto cuantitativas como cualitativas— propias de la labor del cientista social. Las asignaturas de este módulo son: Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales, Estadística Social y Metodología de la investigación.

El módulo Temas Básicos de las Ciencias Sociales consiste en un Seminario Multidisciplinario que constituye una actividad obligatoria para todas las licenciaturas de la facultad y cuyo objetivo es brindar elementos para que el/la estudiante pueda optar entre las distintas formaciones disciplinares ofertadas en el Ciclo Avanzado.

Por último, las actividades curriculares optativas del Ciclo Inicial apuntan a que los/las estudiantes tengan la posibilidad de incorporar conocimientos de otros módulos con temas de interés propios para introducirse en el Ciclo Avanzado.

Cuadro 2.3. Módulos del Ciclo Avanzado.

Ciclo Avanzado			
Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social
1. Sistema Político Nacional	1. Problemas del Desarrollo	1. Metodología de la Investigación	1. Fundamentos Teórico-metodológicos del Trabajo Social
2. Instituciones Políticas y Actores	2. Metodología de la Investigación	2. Teorías Sociológicas	2. Políticas Públicas, Planificación y Gestión
3. Teoría Política	3. Profundización Teórica	3. Sociologías Especiales y Temáticas	3. Componentes Psicosociales y Pedagógicos de la Intervención Profesional
4. Estado y Políticas Públicas	4. Optativo Integral	4. Otras Ciencias Sociales	4. Teorías Sociales
5. Metodología de la Investigación	5. Taller de Desarrollo	5. Talleres y Actividades Integrales	5. Metodología de la Investigación
6. Disciplinas Complementarias	6. Módulo Práctica Académico-profesional y Trabajo Final	6. Trabajo Final	6. Introducción al Pensamiento Filosófico
7. Profundización Temática			7. Análisis de los Procesos Históricos
8. Trabajo Final			8. Trabajo Final

Fuente: Plan de Estudios 2009

Por otra parte, las licenciaturas —como ya se ha señalado— se estructuran en torno a tres vectores que recorren longitudinalmente el plan de estudios: teórico, metodológico y temático. El vector teórico aporta conocimientos sobre conceptos y cuerpos disciplinarios fundamentales de las ciencias sociales. El vector metodológico brinda herramientas para la puesta en práctica de procesos de investigación y de la actividad profesional, de manera tal de permitir una interacción adecuada entre la reflexión teórica y el conocimiento fáctico. El vector temático provee de conocimientos específicos sobre diversos aspectos y problemáticas de las ciencias sociales desde una perspectiva tanto disciplinaria como multidisciplinaria.³³ La estructuración en torno a vectores busca garantizar que la flexibilidad no se efectúe en detrimento de una formación

33 Plan de Estudios 2009 p.12.

amplia y, sobre todo, integral. De allí que el Plan 2009 contemple exigencias mínimas que las distintas licenciaturas deben cumplir a modo de garantizar que los currículos estén equilibrados en cuanto al tipo de conocimiento correspondiente a los tres vectores.³⁴

Tabla 2.1. Exigencia mínima de créditos, según vectores.

Vectores	Créditos	% del total
Metodológico	72*	20%
Teórico	72*	20%
Temático	72*	20%
SUBTOTAL	216*	60%
Integrales	24*	7%
SUBTOTAL	24*	7%
Trabajo final	30	8%
Otros (libre opción)	90	25%
SUBTOTAL	120	33%
TOTAL	360	100%

* valores mínimos

Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Estudios 2009

Asimismo, el Plan 2009 establece diversas modalidades de trabajo final —instancia de culminación de las licenciaturas dictadas en la fcs. La primera opción es la elaboración de una monografía final, que consiste en un trabajo de autoría individual en el que el/la estudiante demuestra su capacidad de análisis y síntesis sobre un tema referido a los contenidos curriculares. La segunda opción es el desarrollo de una pasantía: una práctica profesional en una institución pública o privada orientada por un /a tutor/a con especialización en la materia y concluida con un informe final³⁵.

34 Según el Plan de Estudios 2009 p.13 la formación debe aspirar a que al menos el 15% de los créditos (54 de los 360 que representa una licenciatura) se realicen bajo modalidades de enseñanza integral —es decir, que supongan una fuerte interacción entre los tres vectores. En la misma línea, el 50% de los créditos de cada licenciatura (180 de 360) se corresponden con contenidos obligatorios y específicos a cada licenciatura.

35 Estos trabajos finales corresponden a 30 créditos. Plan de Estudios 2009, p.13.

A continuación, se detallan las mallas curriculares para cada una de las licenciaturas con sus estructuras modulares y materias optativas disponibles.

Licenciatura en Desarrollo

Cuadro 2.4. Malla curricular de la licenciatura en Desarrollo.

Licenciatura en Desarrollo, Plan 2009 con modificaciones de la Resolución N° 270							
Módulo	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Créditos
Problemas del Desarrollo	Sistema Internacional	El Pensamiento sobre el Desarrollo antes del s. XX	Teoría Sociológica del Desarrollo	Planificación Estratégica			60
		Objeto y Método de los Estudios para el Desarrollo	Estado, Desarrollo y Políticas Públicas				
		Ciencia, Tecnología, Innovación y Desarrollo	Población y Desarrollo				
			Teoría del Desarrollo Económico				
Profundización Teórica	Análisis Microeconómico	Análisis Macroeconómico		Teoría de las Instituciones			30
		Optativas teóricas		Optativas teóricas			
Metodología de la Investigación	Diseños de Investigación	Indicadores de Desarrollo	Estadística y sus Aplicaciones en Ciencias Sociales		Optativa metodológica		30
Taller de Desarrollo					Taller de Desarrollo I	Taller de Desarrollo II	30
Módulo Optativo Integral			Herramientas para el Trabajo Interdisciplinario	Asignaturas de los Módulos Integrales	Asignaturas de los Módulos Integrales		35
Práctica Académico-profesional y Trabajo Final				Optativa metodológica	Optativas libres	Trabajo Final	55
						Optativas libres	

Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Estudios 2009

Licenciatura en Sociología

Cuadro 2.5. Malla curricular de la licenciatura en Sociología.

Licenciatura en Sociología, Plan 2009							
Módulo	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Créditos
Tesis Sociológicas	Teoría Sociológica I	Teoría Sociológica II	Teoría Sociológica III	Teoría Sociológica IV			40
Metodología de la Investigación	Metodología Cuantitativa I: Medición y diseño de la investigación	Metodología Cuantitativa II: Probabilidad, muestreo y técnicas de investigación	Metodología Cuantitativa III: Análisis bivariado, asociación, correlación e inferencia				40
	Metodología Cualitativa I: Diseños cualitativos de Investigación	Metodología Cualitativa II: Técnicas y modalidades de análisis cualitativo					
Sociologías Especiales y Temáticas				Análisis Sociológico I (electivo)	Análisis Sociológico II (electivo)	Sociedad y Pensamiento Sociológico del Uruguay	40
				Sociedad y Pensamiento Sociológico Latinoamericano	Sociología especial		
Otras Ciencias Sociales					Temáticas en otras Ciencias Sociales I (optativo)	Temáticas en otras Ciencias Sociales II (optativo)	30
					Seminarios Temáticos I (optativo)	Epistemología	
Talleres y Actividades Integrales			Seminario - Taller	Taller Central de Investigación	Taller Central de Investigación	Taller Central de Investigación	60
			Seminario - Taller				
Trabajo Final							30

Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Estudios 2009

Licenciatura en Trabajo Social

Cuadro 2.6. Malla curricular de la licenciatura en Trabajo Social.

Licenciatura en Trabajo Social, Plan 2009							
Módulo	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Créditos
Fundamentos Teórico-Metodológicos del Trabajo Social		Trabajo Social I	Trabajo Social II	Trabajo Social III	Trabajo Social IV	Proyectos Integrales II	81
		Introducción a Proyectos Integrales	Proyectos Integrales I (electivo)	Proyectos Integrales I	Proyectos Integrales II (electivo)		
		Laboratorio					
Políticas Públicas, Planificación y Gestión	Planificación y Gestión I		Planificación y Gestión II Políticas Sociales		Optativa	Optativa	30
Componentes Psicosociales y Pedagógicos de la Intervención Profesional			Psicología	Psicología Social	Optativa		14
Teorías Sociales		Teorías Sociales I	Teorías Sociales II	Antropología Cultural	Optativa	Optativa	30
Metodología de la Investigación	Metodología Cuantitativa I			Optativa	Optativa	Optativa	27
	Metodología Cualitativa I						
Introducción al Pensamiento Filosófico				Ética Filosófica	Optativa	Epistemología	16
Análisis de los Procesos Históricos	Historia del Uruguay	Historia Contemporánea					12
Monografía Final							30

Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Estudios 2009

Licenciatura en Ciencia Política

Cuadro 2.7. Malla curricular de la licenciatura en Ciencia Política.

Licenciatura en Ciencia Política, Plan 2009							
Módulo	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Créditos
Sistema Político Nacional		Sistema Político Nacional I	Sistema Político Nacional II			Sistema Político Nacional III	24
						Optativas	
Instituciones Políticas y Actores			Instituciones Políticas y Actores I	Instituciones Políticas y Actores II	Instituciones Políticas y Actores III		24
					Optativas		
Estado y Políticas Públicas			Estado y Políticas Públicas I	Estado y Políticas Públicas II	Estado y Políticas Públicas III	Estado y Políticas Públicas IV	24
						Optativas	
Teoría Política		Teoría Política I		Teoría Política II		Teoría Política III	24
Metodología de la Investigación			Técnicas Cuantitativas	Técnicas Cualitativas para la Investigación en CP	Análisis Comparado y Cuantitativo en Ciencia Política	Comparaciones de N Pequeño, estudios de caso	39
			Optativas				
Disciplinas Complementarias	Historia del Uruguay Contemporáneo		Análisis Microeconomía (optativas)	Análisis Macroeconomía	Derecho Público		39
				Optativas			
			Historia Universal Contemporánea				
Profundización Temática					Actividades Optativas	Actividades Optativas	36
Trabajo Final							30

Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Estudios 2009

2.5. Perfil de egreso y de actuación profesional en el Plan 2009

En lo que refiere al perfil de los/las egresados/as de las licenciaturas de la FCS, la Resolución N° 1363, emitida por el Consejo en 2005, define los aspectos generales en base a dos dimensiones centrales: una ética-moral y otra formativa. La primera hace referencia a los diferentes valores que deben caracterizar la actuación de los/las egresados/as de la facultad. La segunda destaca cuáles son los contenidos formativos necesarios. Los aspectos principales del perfil de egreso destacados en el documento del Plan de Estudios 2009 toma estos lineamientos y expresa, respecto a la primera dimensión, que los/las egresados/as

de la FCS serán individuos que ejercerán su profesión con honestidad y creatividad intelectual, integrando críticamente en su desempeño específico la complejidad del entorno en el que están insertos en base a una sólida formación en ciencias sociales que les permitirá generar y aplicar conocimiento científico sobre la realidad social. Serán sujetos activos y críticos con capacidad de desarrollar su autonomía a partir del bagaje teórico construido. En lo que refiere a la dimensión formativa, el documento sostiene que la FCS proveerá de una enseñanza de calidad y con programas que integren y articulen funciones de enseñanza, investigación y extensión.³⁶ A continuación, en el Cuadro 2.8 se detallan los perfiles de egreso para cada una de las licenciaturas de forma sistemática.

Cuadro 2.8. Perfiles de egreso de las licenciaturas.

Carrera	Ética	Formativa	Actuación profesional
Ciencia Política	No hay elementos explícitos en la redacción del perfil de egreso.	Debe poseer un bagaje teórico y metodológico de primer grado que le permita desempeñarse en diferentes ámbitos. Para ello es necesario un diseño curricular que conjugue materiales generales y específicos de la disciplina, a la vez que plantea pluralidad metodológica (cuantitativa y cualitativa).	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.
		Materias comunes (multidisciplinar) y específicas (disciplinar)	
		Diferentes enfoques metodológicos (cuantitativo y cualitativo)	
Desarrollo	No hay elementos explícitos en la redacción del perfil de egreso.	Contarán con las competencias necesarias para el abordaje multidisciplinario e interdisciplinario que requiere un trabajo en equipo.	Académico: podrá integrarse a equipos de investigación, aportando los componentes específicos de una formación multidisciplinaria orientada al estudio y a la generación de conocimiento en la problemática del desarrollo. La solvencia en esta labor estará garantizada por el manejo de los principales conceptos teóricos y metodológicos que le habilitarán a identificar y analizar los problemas del desarrollo de las sociedades modernas. La formación en estas capacidades y saberes lo harán especialmente competente para integrar cuadros docentes universitarios o preuniversitarios, así como para contribuir de manera relevante a la formación de cuadros de gobierno.
		Se propone un currículum que combina la formación disciplinaria en diversas áreas con la formación interdisciplinaria en torno a la resolución de problemas específicos. A su vez, la flexibilidad del <i>currículum</i> ofrece la posibilidad de privilegiar en su formación uno u otro de estos enfoques y permitirá orientar el perfil de su egreso hacia el área académica o profesional.	Profesional: podrá desempeñarse en tareas de asesoramiento o de gestión, con énfasis en la capacidad de planificación estratégica, evaluación prospectiva y capacidad para intervenir con un sentido proactivo en el desarrollo económico, social y político de las comunidades, empresas y organismos públicos.

Carrera	Ética	Formativa	Actuación profesional
Sociología	No hay elementos explícitos en la redacción del perfil de egreso.	Mantener la especificidad del perfil teórico y metodológico, en un proceso más amplio de integración e interrelación con otros departamentos de la Facultad de Ciencias Sociales y de fuera de ella.	Académico: desempeñarse en centros de investigación, formulando nuevas preguntas de investigación, diseñando planes y proyectos destinados a darles respuesta, aplicando los métodos y técnicas adecuados, generando nuevo conocimiento, comunicándolo en forma oral y escrita, en instancias y soportes científicos, a actores sociales y políticos relevantes, y a la comunidad en general.
		Continuar con los talleres centrales, que eran evaluados como una de las innovaciones más positivas del Plan 92, pero adecuándolos a fin de darles mayor flexibilidad y mejorar la tasa de egreso.	Profesional: desempeñarse en asesorías y consultorías para organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, a fin de contribuir con sus conocimientos teóricos y metodológicos, y político-prácticos, a la identificación de problemas, a la elaboración de diagnósticos, al diseño, discusión, implementación y evaluación de propuestas, para la solución de las diferentes problemáticas sociales de las que se trate, así como comunicarse adecuadamente en cada una de estas instancias.
		Desde el punto de vista metodológico, apuntar a un mayor equilibrio entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación sociológica y entre los contenidos teóricos y temáticos.	
Trabajo Social	Código de Ética Profesional (2001)	La formación debe estar vinculada con la intervención profesional, que se construye desde la interacción de tres dimensiones (investigativa, socio-pedagógica y asistencial) transversalizadas por una dimensión ético-política que deben estar integradas en la formación de los licenciados en Trabajo Social.	Estarán capacitados para realizar acciones profesionales tanto en los niveles de asesoramiento, planificación, negociación, investigación e implementación de políticas sociales, como en la formulación, gestión y evaluación de programas y servicios sociales.
		Investigativa. Se orienta a la formación teórica metodológica para la producción y generación de conocimientos.	
		Asistencia. Formación en derechos en el marco de servicios, prestaciones y acceso a recursos. Manejo de información de programas y políticas sociales específicas. La dimensión pedagógico-educativa o socio-pedagógica, apunta a procesos de aprendizaje y de cambio en las condiciones materiales y simbólicas de vida de los sujetos.	
		La dimensión ético-política que atraviesa toda la práctica profesional, trata de inscribir la intervención y la transformación social en el marco de proyectos societales alternativos.	

Fuente: Plan de Estudios 2009

2.6. Resultados esperados del Plan 2009

El proyecto de implementación del Plan 2009 señala una serie de resultados esperados para el final de las etapas de ejecución. En primer lugar, y dado que en el informe del Segundo Censo de Egresados/as del Plan 1992 de la Facultad de Ciencias Sociales se indicaba que el tiempo medio de cursado de las carreras era de 6,5 años (detalle en Cuadro 2.9), la implementación de los nuevos criterios para el funcionamiento de la enseñanza de grado —la existencia de un sistema de créditos; la impartición de clases, actividades, talleres y seminarios semipresenciales; la conformación de módulos curriculares— apuntó a que el promedio de cursada bajara a 5,5 años gracias a la mejora de la docencia y de las prácticas educativas en general, con la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos y de organización educativa (mayor flexibilidad).

Cuadro 2.9. Tiempo medio de cursado por licenciatura, Plan 1992.

LICENCIATURA	DURACIÓN PROMEDIO
Ciencia Política	6 años y 9 meses
Sociología	5 años y 7 meses
Trabajo Social	6 años y 5 meses

Fuente: Antecedentes y Caracterización del Plan 2009

Otro resultado esperado, de acuerdo con el proyecto de implementación, era la profundización de la descentralización de la enseñanza gracias al fortalecimiento de las ofertas educativas de la facultad en la Regional Norte a través de la reformulación de las licenciaturas en Ciencias Sociales y en Trabajo Social. Parte de este efecto descentralizador apuntaba a que los/las estudiantes adquirieran herramientas actualizadas para abordar las problemáticas regionales.

La implementación de actividades curriculares optativas que actualizaran la oferta de la facultad en función de los avances del conocimiento en ciencias sociales era otro punto central del plan. Ampliar el abanico de materias optativas tenía varios fines. Por un lado, impactar directamente en la posibilidad de diversificación de los perfiles profesionales de los/las egresados/as, haciendo la trayectoria educativa más acorde a sus intereses personales y mejorando sus posibilidades de inserción laboral. Por otro lado, mejorar la retención del alumnado, especialmente en los primeros años de las licenciaturas.

En línea con lo anterior, se esperaba que la aplicación del sistema de créditos operara como un mecanismo para cumplir con el objetivo de flexibilización curricular, que permitiera la movilidad horizontal de los/las estudiantes entre las licenciaturas de la facultad y con ofertas académicas de las otras facultades de la Universidad a través de reválidas, reconocimientos y convenios existentes. Al mismo tiempo, la creditización facilitaría la diversificación del perfil de egreso, cuestión que se alineaba con los objetivos de propiciar una inserción laboral más exitosa.

El Plan 2009 implementó también el otorgamiento de un certificado intermedio que acredita el cursado del Ciclo Inicial. El objetivo era contribuir a la disminución de la desvinculación estudiantil, puesto que según estudios del 2001³⁷, el abandono o desvinculación del Ciclo Básico que regía en aquel momento (Plan 1992) —considerando desvinculación la situación del/de la estudiante que no llega a rendir ningún parcial— era de aproximadamente un tercio de los inscriptos. Y en base a los resultados de un estudio del año 2007³⁸, el abandono o desvinculación del Ciclo Básico había llegado casi al 50%. En el proyecto de implementación del plan se esperaba que bajase al menos un 15%.³⁹

Como se ha señalado en una sección anterior de este capítulo, el Plan 2009 también propuso instrumentar nuevas alternativas de egreso para los/las estudiantes a través de seminarios de profundización, pasantías y prácticas profesionales que complementarían la formación estrictamente académica. El proyecto de implementación del Plan 2009 plantea este punto como un camino para acortar las distancias entre quienes cursan y quienes efectivamente egresan. Según los datos de Bedelía, en el 2004 egresaron 85 estudiantes; en el 2005, 84; en el 2006, 68 y en el 2007, 91.

2.7. La implementación del Plan 2009

El cronograma de implementación y desarrollo del plan se dividió en cinco etapas. Una primera etapa de difusión y preparación (asignada al segundo semestre de 2008) consistió en la formación de un equipo que coordinó los detalles previos a la puesta en marcha, la organización

³⁷ Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Asesoramiento y Evaluación (2001). Perfil de la Generación 2001.

³⁸ Udelar, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Asesoramiento y Evaluación (2007). Generación 2007: perfiles y resultados. Informe preliminar del Ciclo Básico. Primer semestre de 2007.

³⁹ Proyecto de Implementación del Plan de Estudios 2009.

de jornadas de difusión y reflexión sobre la nueva estructura curricular —flexibilizada y creditada— y los ajustes operativos en la malla curricular, entre otras responsabilidades. La segunda etapa (pensada para el año 2009) fue de instrumentación del Ciclo Inicial (CI). En esta fase se organizaron jornadas sobre el nuevo plan, especialmente orientadas a estudiantes recién matriculados. También se instrumentó el comienzo del Ciclo Inicial y la nueva licenciatura en Desarrollo. Además, se realizaron las primeras evaluaciones del funcionamiento del plan. La tercera etapa (planteada para el año 2010) apuntó a ajustar el Ciclo Inicial y dar inicio al funcionamiento del Ciclo Avanzado. Esta fase también tuvo como objetivos la realización de jornadas de difusión —esta vez para docentes de cada unidad académica en aras de facilitar la implementación del Ciclo Avanzado—, la difusión de la oferta académica de cada ciclo según cada licenciatura, y la evaluación del segundo año del funcionamiento del plan. La cuarta etapa de implementación (prevista para el año 2011) apuntó a la generación de insumos —a través de evaluaciones— para los posteriores ajustes al Ciclo Inicial y al primer año del Ciclo Avanzado. En esta fase también se realizaron jornadas de reflexión docente para preparar la puesta en marcha del segundo año del Ciclo Avanzado. La quinta y última fase (año 2012) procuró realizar las evaluaciones correspondientes a lo ya implementado y continuar con la implementación del Ciclo Avanzado —hasta instrumentarlo y desarrollarlo por completo—, poniendo especial énfasis en la impartición de los talleres, su articulación con los vectores y módulos y la concreción de los trabajos finales de cada licenciatura.⁴⁰

Como se explicitó, el cronograma de la implementación del Plan 2009 incluyó, dentro de sus fases, la evaluación de los cambios realizados —tanto en el Ciclo Inicial como en el Avanzado—. Una sucesión de evaluaciones y análisis realizados desde el primer año culminó en el documento «Evaluación del Ciclo Inicial: síntesis y propuestas», el cual resume los resultados de los trabajos realizados por la Comisión de Enseñanza y las discusiones que tuvieron lugar en las Salas Docentes. Este documento, elaborado a fines del año 2013, propuso modificaciones al Ciclo Inicial en función de los resultados obtenidos.

En base a los documentos suministrados por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, reuniones con los equipos docentes del Ciclo Inicial y el aporte de los integrantes de la Comisión de Enseñanza se identificaron una serie de problemas de diseño e implementación del Plan 2009. En primer lugar, se planteó que el elevado número de asignaturas del Ciclo Inicial contribuía a enlentecer el proceso de aprobación y el ingreso a

los Ciclos Avanzados, además de ser contraproducente para la concentración y la capacidad de asimilación y reflexión de los/las estudiantes. Tomando el total del Ciclo Inicial, y con un promedio de dos evaluaciones por asignatura, esto significaba entre 20 y 22 evaluaciones en un período de 30 semanas de cursado. Es por esto que se redujo el número de actividades curriculares y se quitó la condición de eliminación por baja calificación en el transcurso del semestre (parciales eliminatorios).

Por otra parte el Reglamento del Plan 2009 había estipulado que los/las estudiantes debían alcanzar los 64 créditos del Ciclo Inicial para poder cursar asignaturas del Ciclo Avanzado. Este aspecto operó como un obstáculo para que los/las estudiantes continuaran su trayecto académico hacia el Ciclo Avanzado respectivo. Esto se vio reflejado en los siguientes datos: durante el segundo semestre de 2009 sólo un 16% de los/las estudiantes alcanzó los 64 créditos o más, y durante el primer semestre de 2010 sólo lo hizo un 23,6%. A partir de este diagnóstico se propuso la reducción del número de créditos requeridos para acceder a los Ciclos Avanzados a 48, con una distribución pautada de 24 créditos del módulo Introducción a las Ciencias Sociales, 16 créditos del módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales y 8 créditos de cualquier módulo del CI.⁴¹

En tercer lugar, las modalidades de enseñanza de las materias del Ciclo Inicial, en su mayoría, estaban estructuradas en clases teóricas y clases prácticas por separado. Las evaluaciones realizadas constataron la existencia de teóricos con reducida asistencia estudiantil y clases prácticas que se veían obligadas a reiterar de manera comprimida los contenidos del teórico. Es por ello que se sugirió enfáticamente la implementación de una modalidad de enseñanza teórico-práctica.

Por último, los indicadores de permanencia en la institución por parte del alumnado ingresante continuaron siendo relativamente bajos para el 2009: de los 732 ingresantes de esa cohorte sólo el 62% tuvo alguna actividad curricular en 2009 o 2010, mientras que el restante 38% no tuvo ninguna actividad ni en materias obligatorias ni optativas.⁴² Esta cuestión será retomada y analizada en detalle en capítulo 3, dedicado a los resultados de la implementación del Plan 2009.

El Ciclo Inicial ha sido un espacio de atención permanente a partir de la transformación curricular que significó la instauración del nuevo plan. Por ser una de las innovaciones que introdujo, supuso —y aún supo—

41 Evaluación del Ciclo Inicial: síntesis y propuestas

42 Evaluación del Ciclo Inicial: síntesis y propuestas

ne— la puesta en marcha de estructuras y formas de hacer, así como la adecuación de algunas prácticas. Si bien existía en el plan 1992 un ciclo común —el Ciclo Básico—, este no tenía los objetivos ni las características curriculares del Ciclo Inicial. La estructura curricular mixta —modular y por ciclos— implica, para estos últimos, fines, objetivos y secuencias de contenidos propios, además de la necesaria articulación entre sí. Como se mencionara, el CI tiene el doble objetivo de introducir a quienes ingresan a la FCS en la lógica y tradición disciplinar de las ciencias sociales en general, y de las disciplinas que actualmente se desarrollan en el servicio. Los ciclos avanzados ya tienen en este sentido una tradición, así como estructuras de planificación y coordinación. No fue este el caso del CI, para el cual no existían estructuras de gestión y coordinación, más allá de aspectos operativos muy básicos. Este ha sido uno de los primeros desafíos de seguimiento y ajuste del Plan 2009, por lo que el desarrollo curricular del CI se evalúa de forma continua y en él se sitúan la mayor parte de los ajustes curriculares y de enseñanza. Inicialmente, estas preocupaciones se emplazaron en la coordinación heredada del Ciclo Básico y en algunas de las encargaturas y equipos docentes de las actividades curriculares que lo integran. Esta práctica de revisión continua, aconsejada en virtud del carácter flexible del plan, permitió identificar una serie de problemáticas que requirieron la realización de ajustes, en principio de carácter operacional, pero que también daban cuenta de necesidades de rediseño a nivel conceptual y curricular.

Una primera problemática, como ya se ha señalado, fue identificada con relación a las dificultades de los/las estudiantes para concluir satisfactoriamente el CI en el período establecido, particularmente para obtener los 64 créditos que los habilitaban a ingresar a los Ciclos Avanzados (informes del CI de la UAE documentan esta situación).

Como factores críticos del desarrollo curricular del CI se identificaron entre otros, la multiplicidad de actividades curriculares simultáneas que debían enfrentar los/las estudiantes en los primeros tramos de cursado, con la consiguiente dispersión y acumulación de instancias de evaluación. Por ello, en un primer momento las iniciativas de ajuste se orientaron a modificar el sistema de evaluación. Como principales acciones emprendidas entre 2010 y 2012 cabe destacar:

- Generación de un sistema coordinado de evaluación, acorde con las modalidades de enseñanza del ciclo, a partir de dos proyectos de «Innovaciones Educativas» sobre evaluación formativa, presentados a la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en conjunto con los/las docentes encargados de curso del primer semestre del Ciclo Inicial.

- Inclusión de la totalidad de las asignaturas obligatorias del CI en los períodos ordinarios acotados de examen (mayo y setiembre) (Resolución N° 1713, 9/12/ 2010 Expediente N° 231900–000507– 10)
- Reubicación de actividad curricular en el módulo Temáticas de las Ciencias Sociales: cambio del Seminario Multidisciplinario del primer al segundo semestre del CI, modificando la malla curricular a partir del ciclo lectivo 2011 (Resolución N° 288, 15/03/2012. Expediente N° 231900–000119–12.)
- Suspensión transitoria durante el semestre marzo–julio 2012 de parte del Art. 4 del Reglamento del Plan de Estudios que establecía la obligación de obtener como mínimo Regular (03) en cada una de las evaluaciones parciales para mantener la reglamentación (Resolución N°317, 14/03/2013. Expediente N° 231900–000076–13.). Esta disposición se extendió a todo el Ciclo Inicial de manera permanente.
- Consideración de los períodos ordinarios limitados de examen que se realizan a comienzos de cada semestre, para la obtención de los 64 créditos que exige el Reglamento del Plan de Estudios 2009 para el ingreso a los ciclos avanzados.

En una segunda etapa, a partir del año 2013, y con este antecedente, la Comisión de Enseñanza toma la temática de revisión y ajuste del Ciclo Inicial. Es así que, en conjunto con otros actores institucionales y órganos de asesoramiento y decisión del servicio, se emprende un proceso de revisión que culminó con la aprobación de las reformas que se transcriben (Resolución N° 2216 - Exp. N° 231900-000463-13):

- a. Aprobar el punto 1 de la Propuesta del Orden Docente, que se transcribe: «Realizar una evaluación externa del Plan de Estudios 2009 a los efectos de contar con insumos que permitan evaluar su funcionamiento y eventualmente sugerir modificaciones para mejorar su implementación».
- b. Aprobar el literal C), punto 3, literal A del informe resumen del Decanato, que se transcribe: «La oferta para el módulo de Actividades Curriculares Optativas del tercer y cuarto semestre permita acceder a parte de la oferta optativa de los Ciclos Avanzados»
- c. Aprobar el literal C), punto 1, literal C del informe resumen del Decanato, que se transcribe: «Mantener las denominaciones actuales de las asignaturas del Ciclo Inicial»
- d. Aprobar el literal B), propuesta 1, literal B del informe resumen del Decanato, que se transcribe: «Establecer un mínimo de 50 créditos para poder comenzar el Ciclo Avanzado (24 en el módulo de Introducción a las Ciencias Sociales, 18 en el vector Metodológico y 8 créditos a completar entre las opciones del Ciclo Inicial)» y proponer que la asignatura Metodología pase al primer semestre y Principios de Economía al segundo semestre.

e. Aprobar el literal C) Punto 2. literal b. del informe resumen del Decanato, que se transcribe: «Anualizar el Seminario Multidisciplinario en el tercer y cuarto semestre».

En el año 2014 se aprobó la conformación de una Comisión del Ciclo Inicial y la formalización de su coordinación —con la consiguiente asignación horaria y remuneración—, hasta ese momento inexistente. Esto supuso una ardua discusión y un hito en el desarrollo curricular del Plan 2009 en su conjunto. Esta iniciativa demandó, más que la mera adecuación de aspectos administrativos y de gestión, la formalización de un espacio institucional y la generación de un plan de trabajo. La efectivización de esta resolución se realizó a fines del año 2015 mediante un llamado de oposición y méritos.

El 9 de julio de 2015 el Consejo modifica la Resolución N° 1045 (Exp. N° 231900-000104-15) por la siguiente: «Establecer un mínimo de 48 créditos para poder comenzar el Ciclo Avanzado (24 en el módulo de Introducción a las Ciencias Sociales, 16 en el vector Metodológico y 8 créditos a completar entre las opciones del Ciclo Inicial».

En Anexo se encuentra una tabla que detalla el proceso de transformación del CI desde su creación.

2.8. El Plan 2009 en perspectiva comparada

2.8.1. El Plan 2009 frente al Plan 1992

El análisis del Plan 2009 presentado hasta aquí no cobra un sentido pleno sin contraponerlo con el esquema que estaba vigente con anterioridad, el Plan de Estudios de 1992. A continuación, se detalla cómo estaban estructuradas las licenciaturas en dicho plan y dónde operaron las principales modificaciones.

Hasta comienzos de la década de 1990 las carreras constitutivas de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) eran impartidas en otras dependencias de la Universidad. Con la creación de la FCS y la implementación del Plan 1992, ellas pasan a estar bajo su órbita. Por lo tanto, éste fue el primer plan de estudios de la facultad y su elaboración e implementación datan del mismo momento de la creación de la institución.

El Plan 1992 tuvo dos objetivos centrales. Por un lado, apuntó a generar una mayor coordinación e interdisciplinariedad de las opciones de enseñanza, ajustando el diseño de las carreras, estableciendo uniformidad en cuanto a su duración e integrando asignaturas comunes. Por

otro lado, se procuró reformular los marcos curriculares adaptándolos a los contextos, exigencias y necesidades del momento. Específicamente, se propuso la actualización de los cursos ofrecidos, incrementando el contenido metodológico y diversificando las orientaciones posibles en aras de adaptarse a las exigencias del mercado de trabajo. El plan se enmarcó en dos grandes líneas: la promoción de áreas comunes entre las licenciaturas y la reformulación de sus estructuras curriculares. La concreción de esta perspectiva giró en torno al proyecto de Ciclo Básico y los ajustes curriculares del Ciclo Profesional.

El Ciclo Básico fue estructurado de manera tal de proveer conocimientos elementales y abordajes disciplinarios que sentaran una plataforma para las posteriores opciones profesionales⁴³, y estuvo compuesto por disciplinas teóricas básicas —ciencia política, economía y sociología⁴⁴— y las dimensiones de intervención del trabajo social, así como por nuevas materias como Metodología, Estadística y Matemática, junto con una serie de materias optativas⁴⁵ cuyo objetivo era flexibilizar en alguna medida la oferta académica al interior de las licenciaturas.

Cuadro 2.10. Asignaturas y carga horaria del Ciclo Básico (Plan 1992).

Semestres	Ciclo Básico*		
1°	Específica I	Específica II	Matemáticas para las Ciencias Sociales
2°	Economía I	Metodología de la Investigación I	Estadística Social

Fuente: Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009.

**Total de horas del Ciclo Básico: 600 (20 h semanales). Las materias específicas I y II eran: Sociología, Trabajo Social, Ciencia Política, según la inscripción de las carreras.*

43 En contraposición a asignaturas de carácter introductorio que se impartían antes de la formación de la FCS.

44 La materia Historia no formó parte del Ciclo Básico, sino que tuvo su lugar en el Ciclo Profesional bajo la premisa de que era más adecuado que los/las estudiantes transitaran dicha materia una vez adquiridas formaciones elementales en las disciplinas matrices de la FCS.

45 Seminarios extracurriculares de asistencia no obligatoria, cursos de idiomas y de computación.

Respecto del Ciclo Profesional, el Plan 1992 estableció ajustes hacia adentro de cada una de las licenciaturas impartidas en la FCS. En Ciencia Política se reformularon asignaturas como Teoría Política, Ciencia Política y Sistema Político Nacional; los análisis de política comparada pasaron a estar focalizados en los procesos latinoamericanos; se incorporaron materias optativas, talleres y seminarios de investigación, así como también se le dio mayor peso horario al área metodológica, agregando materias como Matemática y Estadística. La licenciatura en Sociología fue estructurada en tres ejes principales. Por un lado se apuntó al análisis teórico y de revisión de diversas escuelas de pensamiento con cierto énfasis en los debates más relevantes. Por otro lado, se propuso un corte temático de acercamiento a la realidad social uru-

guaya. También se establecieron cambios en el orden secuencial de las materias metodológicas, puesto que se había identificado una falta de coordinación en cuanto al contenido de las materias y su orden. Por último, una innovación que se introdujo fue el Área de Talleres Centrales a partir del tercer año de la carrera, con el fin de crear una instancia de integración de los conocimientos impartidos. La licenciatura en Trabajo Social, por su parte, estuvo estructurada en dos ejes centrales. Uno fue la implementación de Metodología de la Intervención Profesional —un área disciplinaria teórico-práctica dividida en tres instancias con distintas temáticas que se corresponden con los tres años de duración del Ciclo Profesional—. El segundo eje, en complemento del primero, estuvo centrado en Metodología de la Investigación.

Cuadro 2.11. Asignaturas y carga horaria del Ciclo Profesional de Ciencia Política (Plan 1992).

Semestres	Ciclo Profesional Ciencia Política*				
3°	Historia Uruguay ¹	Teoría Política I	Ciencia Política II		
4°	Metodología de la Investigación II ¹	Sociología del Uruguay ¹	Sistema Político Nacional I		
5°	Historia Universal Contemporánea ³	Ciencia Política III	Economía II ³	Laboratorio de Análisis Político I	
6°	Teoría Política II	Sistema Político Nacional II	Ciencia Política IV	Laboratorio de Análisis Político II	
7°	Sistemas Políticos Latinoamericanos (análisis comparado)	Derecho Público	Optativas específicas	Optativas específicas	Seminario de Investigación I
8°	Teoría Política III	Sistema Político Nacional III	Optativas específicas	Optativas específicas	Seminario de Investigación II

Fuente: *Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009.*

*La carga horaria total de la carrera era de 2.340 h (600 de CB y 1740 h de CP). Materias comunes: 810/990 h; Materias específicas: 900 h; Estudios orientados: 300 h; Materias complementarias: 610 h; y Área metodológica

530/650 h ¹Materias comunes a las tres carreras. ²Materias comunes a Trabajo Social. ³Materias comunes a Sociología.

Cuadro 2.12. Asignaturas y carga horaria del Ciclo Profesional de Sociología (Plan 1992).

Semestres	Ciclo Profesional Sociología*			
3°	Historia del Uruguay ¹	Estadística II ²	Teoría Sistemática I	Teoría Social
4°	Economía II ³	Metodología II ¹	Teoría Sistemática II	Teoría Sociológica I
5°	Historia Universal ³	Metodología III ²	Talleres Centrales	Teoría Sociológica II
6°	Demografía/ Lingüística	Metodología IV ²		Teoría Sociológica III
7°	Optativa	Sociología Especial		Sociedad y Pensamiento Sociológico en América Latina
8°	Optativa	Epistemología ²		Sociedad y Pensamiento Sociológico en Uruguay

Fuente: Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009.

*Carga horaria total: 2325 horas (600 de CB y 1725 de CP). Todos los cursos eran semestrales. Los cursos obligatorios eran 19 de 75 h cada uno y dos de 60 h cada uno. Los cursos opcionales eran cuatro de 60 h cada uno. ¹Materias comunes a las tres carreras. ²Materias comunes a T. Social.

³Materias comunes a C. Política.

Cuadro 2.13. Asignaturas y carga horaria del Ciclo Profesional de Trabajo Social (Plan 1992).

Semestres	Ciclo Profesional Trabajo Social*				
3°	MIP I: Nivel macro (Diagnóstico de problemas y políticas sociales)	Teorías sociales I	Historia del Uruguay ¹	Estadística Social II ²	Diagnóstico Macrosocial
4°		Teorías Sociales II	Sociología del Uruguay ³	Políticas Sociales	Metodología de la Investigación II ¹
5°	MIP II: Nivel intermedio (Grupos, organizaciones y unidades territoriales)	Ética Filosófica	Sociología de las Organizaciones	Psicología Social I	Metodología de la Investigación III ²
6°		Antropología Cultural I	Planificación y Proyectos Sociales	Gestión de Proyectos y Servicios	Epistemología ²
7°	MIP III: Nivel micro (Pequeños grupos, flías., individuos)	Psicología General	Psicología Social II	Metodología de la Investigación IV ²	
8°	Tesina	Seminario optativo	Seminario Derecho Social	Antropología Cultural II	Metodología de la Investigación V

Fuente: Antecedentes y Caracterización del Plan de Estudios 2009.

*La carga horaria total de la carrera era de 2520 horas (600 CB y 1920 CP). MIP I: 90 h; MIP II: 240 h; MIP III: 300 h El resto de cursos obligatorios tenía 60 h o 45 h cada uno. Los cursos optativos eran cuatro de 60 h y dos de 45 h ¹Materias comunes a las tres carreras. ²Materias comunes a Sociología. ³Materias comunes a Ciencia Política.

Al comparar ambos planes los principales cambios concretos radican en:

- a. la transformación del Ciclo Básico al Ciclo Inicial;
- b. el otorgamiento de un título intermedio al finalizar dicho ciclo;
- c. la postergación de la decisión de elección de licenciatura a instancias más avanzadas y maduras del cursado;
- d. la creditización del *curriculum*, así como su estructuración en módulos y vectores;
- e. el incremento de la oferta de materias de carácter optativo;
- f. la flexibilización general de la malla curricular de cada licenciatura;
- g. la instauración de la nueva licenciatura en Desarrollo.

Por otra parte, en el nuevo plan (2009) se priorizaron las modalidades conjuntas teórico-prácticas y se le otorgó mayor peso a la enseñanza de metodologías cuantitativas y cualitativas para las ciencias sociales.

En lo que respecta a cada licenciatura, en particular, es posible afirmar que los ejes de la transformación curricular en Ciencia Política apuntaron específicamente a coordinar las opciones de enseñanza de la facultad, propiciando el acercamiento interdisciplinario. Se buscó también actualizar el Área Metodológica y conceder más espacio a la enseñanza de Técnicas de Investigación Estadística, más allá de que los espacios reservados a dicha área en el Plan 1992 no eran escasos. Además, se generó un Área de Instituciones Políticas en sustitución del Área de Ciencia Política, Teoría Política, Sistema Político Nacional y Estado y Políticas Públicas, y se incrementó el espacio curricular dedicado a temas vinculados con las políticas públicas.

Las modificaciones en la licenciatura en Sociología se focalizaron en potenciar la práctica científica de la disciplina, especialmente en lo que refiere a lo metodológico, alcanzando un mayor equilibrio entre los enfoques cuantitativos y cualitativos. Asimismo, se generaron espacios de mayor nivel de integración con los otros departamentos de la facultad en aras de potenciar el perfil interdisciplinario del egresado. Cabe resaltar que el Plan 2009 mantuvo los Talleres Centrales, puesto que fueron evaluados por los/las egresados/as del Plan 1992 como una de las instancias más positivas de la malla curricular. No obstante, es preciso mencionar que estos talleres fueron actualizados, adecuándolos a fin de darles mayor flexibilidad y mejorar la tasa de egreso.

En lo que respecta a la licenciatura en Trabajo Social, sus principales modificaciones fueron el aumento de materias optativas con el fin de generar una formación integrada con las otras disciplinas impartidas en la facultad, procurando que el/la egresado/a adquiera capacidades profesionales aptas tanto para el asesoramiento como para la planifica-

ción, la investigación y la ejecución de políticas públicas, y el incremento de materias de metodología de las ciencias sociales.

2.8.2. El Plan 2009 frente a planes de ciencias sociales vigentes en América Latina

La presente sección tiene por objetivo ofrecer un panorama de las modalidades de enseñanza de las ciencias sociales en la región latinoamericana. No hay duda de que cada sistema universitario tiene sus propias particularidades, e incluso en un mismo país se pueden encontrar divergencias sustantivas entre instituciones. Sin embargo, cabe resaltar algunos aspectos que contribuyen analíticamente el proceso de evaluación del Plan 2009 de la FCS y que otorgan una mirada comparada de cómo se ubica respecto a los principales centros académicos de la región. Para ello se detallarán seis dimensiones principales:

1. Proceso de construcción de los planes de estudio;
2. Perfil del/de la estudiante;
3. Trayectoria formativa;
4. Contenidos metodológicos;
5. El lugar de lo interdisciplinario;
6. El egreso.

A diferencia de lo que sucede en Europa a través del proceso de Bolonia, donde se procura que todas las universidades unifiquen criterios y exista compatibilidad de los sistemas educativos para la enseñanza en grado, maestría y doctorado respecto al reconocimiento de calificaciones y periodos de estudios, en América Latina no existe tal marco y, por tanto, prevalece una amplia variedad de situaciones en instituciones y países diferentes.

A partir de la revisión de los planes de estudio de Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Argentina, los de Sociología y Ciencia Política de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad de Chile (UCHILE), el Plan de Sociología de la Universidad de Concepción (UDEC), Chile, y la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, se pueden destacar las siguientes apreciaciones.

Los procesos de construcción o reformas de los planes de estudio varían por Universidad. En algunos casos, como Ciencia Política o Sociología de la UNAM, o Ciencia Política de la UBA, los documentos institucionales contienen un exhaustivo relato de los antecedentes, del proceso de elaboración y de la estructura que guía cada *curriculum*.

En la UNAM, la modificación del plan de estudios y de los programas de asignaturas de la licenciatura en Sociología fue aprobada en el año 2016. Siguiendo lo postulado en el artículo 15 del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, el cual establece que «cada seis años los consejos técnicos realizarán un diagnóstico de los planes y programas de estudio de su competencia, con la finalidad de identificar aquellos que requieran modificarse parcial o totalmente», la comunidad académica y administrativa de la licenciatura en Sociología llevó adelante esta reciente reforma del plan. Es importante mencionar que al iniciar este proceso se efectuó un diagnóstico en el marco del cual se recabaron observaciones de la comunidad en su conjunto, principalmente profesores/as y alumnos/as, donde se manifestaron respecto de lo que a su juicio era necesario revisar y actualizar en el plan de estudios entonces vigente. Los trabajos estuvieron coordinados por la Comisión General para la Reforma de los Planes de Estudio y la Comisión Local para la Reforma del Plan de Estudios de Sociología —integradas ambas por docentes y estudiantes—, quienes tuvieron por tarea principal relevar las diversas opiniones, perspectivas y propuestas acerca de lo que debería ser la enseñanza de la sociología.

Otro proceso de discusión y elaboración a destacar es el que dio sustento a la reforma del plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de la UBA, que tuvo lugar entre 2001 y 2012. El plan anterior, de mediados de la década de 1980, estaba permeado por un contexto singular: la recuperación de la democracia y la preocupación por modificar el plan implementado durante la dictadura militar. A su vez, se había inscrito en la creación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, lo cual se tradujo en un desarrollo de la formación profesional en el marco de tal institucionalidad. A comienzos del siglo XXI, desde la propia carrera se entendió que la Argentina estaba en un nuevo contexto al que la disciplina debía responder a través de una reforma del plan. Frente al diagnóstico de una sociedad compleja y desigual se entendió que éste debía ampliar las capacidades para la intervención social.

Por último, cabe resaltar el proceso de reforma del Plan de Estudios de Ciencia Política de la UBA, que fue discutido durante cinco años (2011-2016) tanto en el marco de la carrera como en el de la comunidad politológica en general. Algunas de las principales actividades realizadas fueron: 1) creación de la comisión de Reforma del Plan de Estudios en el ámbito de la Junta de Ciencia Política; 2) creación de un archivo de artículos académicos y fuentes documentales sobre la ciencia política como disciplina, tanto a nivel nacional como internacional; 3) Jornadas Institucionales de Debate por la Reforma del Plan de Estudios, de las que participaron más de 800 estudiantes, graduados/as y docentes. Así,

se alcanzó un acuerdo sobre un nuevo plan con objetivos que enfatizan la actualización permanente, la investigación y el conocimiento de todas las ramas de la ciencia política.

En lo que respecta a los perfiles de los/las estudiantes, más allá de las especificidades de cada disciplina, se prioriza que sean egresados/as de educación media de las áreas de humanidades y ciencias sociales y que tengan interés por el estudio de los fenómenos sociales, así como capacidad de comprensión analítica sobre las relaciones y problemáticas sociales y disposición para el trabajo en equipo.

En la Universidad de Chile hay un proceso de admisión para las carreras de Sociología, Trabajo Social y Ciencias Políticas y Gubernamentales de acuerdo con los siguientes criterios: 1. Notas de Enseñanza Media; 2. *Ranking* de notas; 3. Prueba de lenguaje y comunicación; 4. Prueba de matemática y 5. Prueba de historia y ciencias sociales.

La duración de las carreras varía entre cuatro y cinco años. En la UNAM, las licenciaturas en Sociología y Ciencia Política duran cuatro años, mientras que todas las carreras impartidas en la UCHILE, UDECO, UBA, UNCUYO y UFRGS son de cinco años.

El *curriculum* de todas las licenciaturas comprende asignaturas introductorias, obligatorias, electivas y optativas temáticas. Por otra parte, se registra la inclusión de contenidos transversales básicos o introductorios en los procesos de formación de todas las titulaciones en ciencias sociales de cada universidad.

A modo de ejemplo, en la carrera de Ciencia Política de la UBA el plan de estudios se organiza en tres ciclos: 1. Ciclo Básico Común (CBC), que constituye el primer año de todas las carreras de grado y está compuesto por seis asignaturas de formación básica que deben aprobarse en su totalidad para pasar al ciclo siguiente; 2. Ciclo General, compuesto por 22 asignaturas obligatorias que constituyen el tronco común de formación disciplinar en Ciencia Política; y 3. Ciclo Orientado, en el que el/la estudiante puede elegir entre seis posibilidades de orientación (o no seguir una orientación específica y cursar unidades curriculares de diferentes orientaciones). Este último ciclo está compuesto por dos materias electivas, dos seminarios optativos y un taller de la orientación.

En la UNAM, la licenciatura en Sociología incluye tres etapas: 1. Básica y común; 2. Intermedia; y 3. Profundización, comprendiendo en total el cursado de 45 asignaturas. La etapa Básica y Común se cursa en los tres primeros semestres; la Etapa Intermedia abarca del cuarto al sexto

semestre y la Etapa de Profundización los semestres séptimo y octavo. La modificación del plan elevó la carga de cursado en una asignatura semestral respecto al Plan 2005. Según se indica en documentos oficiales, la propuesta de dividir la licenciatura en tres etapas obedeció a la lógica de que los/las estudiantes adquieran gradual y sistemáticamente las habilidades y los conocimientos en ciencias sociales y sociología. De esta forma, los campos de conocimiento no sólo tienen sentido longitudinal sino transversal, de tal suerte que al sincronizar conocimientos teórico-metodológicos e interdisciplinarios los/las estudiantes encuentran gran coherencia pedagógica a lo largo de sus estudios.

En la UBA, la licenciatura en Trabajo Social se estructura en dos ciclos: el CBC, integrado por seis asignaturas, y el Ciclo de Formación Profesional (CFP) que está integrado por dos trayectos: a) el Trayecto de Formación General y b) el Trayecto de Formación Específica. Todas las asignaturas son cuatrimestrales, con una duración de 16 semanas. Para cursar una determinada unidad curricular su correlativa debe estar cursada.

Un punto a destacar es que en todas las licenciaturas de las universidades analizadas hay estudios de idiomas como inglés, francés, italiano, alemán o portugués, y ellos son requeridos en la formación de los/las estudiantes.

Por último, se debe mencionar cómo se definen las trayectorias académicas y cómo se distribuyen las asignaturas. Por un lado, la creditización se encuentra en todas las universidades exceptuando la UBA, y además se establece la cuantía requerida para la cursada en las asignaturas obligatorias, electivas, complementarias de tipo práctica (pasantías) y el trabajo monográfico. Por otro lado, la flexibilidad curricular está presente como objetivo en todos los planes, reconociéndose así la importancia de facilitar el vínculo de los/las estudiantes con otras disciplinas y facultades, promoviendo los intercambios estudiantiles para conocer nuevos campos y temáticas que tengan correlato con sus propios intereses para su futuro ejercicio profesional.

En todas las carreras de todas las universidades seleccionadas hay asignaturas metodológicas. Por ejemplo, en la licenciatura en Sociología de la UDECO el módulo metodológico comprende Métodos y Técnicas de Investigación Cuantitativa; Tratamiento y Análisis de Información Textual; Metodología de la Investigación Social; y Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa, además del Taller de Investigación para el Trabajo Final de Tesina. En la carrera de Sociología de la UCHILE hay ocho asignaturas obligatorias: Metodología de la Investigación Social I; Metodología de la Investigación Social II; Técnicas Cuantitativas I; Técnicas

Cualitativas I; Técnicas Cuantitativas II; Técnicas Cualitativas II; Taller de Investigación I; y Taller de Investigación II. En la UBA, en la misma disciplina, la formación metodológica comprende: Epistemología de las Ciencias Sociales; Metodología I; Metodología II; Metodología III; y Talleres de Investigación en formato anual o cuatrimestral. En contraste, en la carrera de Ciencias Sociales de la UFRGS son pocas y electivas las asignaturas metodológicas (Estadística Básica; Metodología en Ciencia Política; Métodos Cuantitativos en Ciencias Sociales).

Cada disciplina tiene su especificidad y eso está contemplado en cada una de las carreras, a excepción de la licenciatura en Ciencias Sociales de la UFRGS que por su propia definición cubre aportes de Sociología, Ciencia Política, Antropología, Filosofía y Trabajo Social. Sin embargo, en los planes de estudio más recientes de las universidades de la región se consideró que hay que integrar una perspectiva interdisciplinaria, articulando teórica y empíricamente los objetos de estudio de cada una de las principales disciplinas. Existe consenso acerca de que el quehacer sociológico, politológico o de trabajador social requiere establecer una relación con las otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, y esto es fundamental en la trayectoria estudiantil. En otras palabras, tienen que poder articular con diversas disciplinas a lo largo de su carrera universitaria.

En relación con el egreso, se espera que la trayectoria académica adquirida por cada estudiante le permita una inserción laboral integrada en el pleno ejercicio de la profesión, y que pueda desempeñarse en los distintos niveles del sector público y privado, en instituciones estatales que implementan y gestionan políticas públicas, en la investigación social aplicada o en la propia carrera académica.

En este sentido, el perfil de egreso postulado en los planes de estudio de la UNAM, por ejemplo, tiene en cuenta tres planos:

1. Conocimientos (principales escuelas, tradiciones y autores que fundamentan teórica, metodológica y conceptualmente a la disciplina);
2. Habilidades (expresión oral, escrita y argumentación, redacción de textos de carácter científico, informes, documentos, trabajo en grupos interdisciplinarios y manejo adecuado de conceptos, categorías, métodos y técnicas para realizar estudios comparados, históricos, coyunturales y de prospectiva, de carácter cualitativo y cuantitativo);
3. Actitudes (creativa, propositiva, abierta al cambio y de liderazgo, responsable y comprometido socialmente, conducta ética y honestidad intelectual, diálogo argumentativo, trabajo colaborativo, construcción de acuerdos y el ejercicio crítico del pensamiento).

Con respecto a las modalidades de egreso, en las diversas universidades analizadas, y de acuerdo a los planes de estudios vigentes, los trabajos de titulación pueden adoptar diversas modalidades: trabajo de investigación, tesina, ensayo, trabajo profesional, informe de servicio social, informe de práctica social. Por último, y no por ello menos importante, en todos los casos se contempla, para cada modalidad de egreso, diversas asignaturas como talleres de investigación, prácticas de investigación o prácticas profesionales para acompañar al/a la estudiante en su etapa final de carrera.

2.9. El Plan 2009 según la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de reforma curricular

Más allá del análisis de la documentación oficial, la evaluación del Plan 2009 también se basó en entrevistas a informantes calificados de los distintos órdenes y sectores que participaron en la reforma curricular. El objetivo fue conocer, desde la perspectiva de los actores directamente involucrados, el proceso institucional que dio lugar al nuevo plan, los debates que le dieron sustento, las tensiones que suscitó y los acuerdos alcanzados.

En su calidad de informantes clave, se esperaba que autoridades de carreras y departamentos, representantes de los órdenes y funcionarios/as administrativos proveyeran una valiosa información inicial para ampliar las perspectivas de la evaluación y conocer en profundidad diferentes posicionamientos relacionados con las cuestiones de diseño e implementación.

De acuerdo con los entrevistados, los factores y motivaciones que dieron lugar al Plan 2009 surgieron de diversos frentes. Entre ellos, el contexto en que se encontraba la Udelar —la discusión de la Ordenanza de Grado y el mayor presupuesto asignado a proyectos de reforma en los servicios, entre otros—; el contexto regional plasmado en lo que fue el Congreso de Colombia sobre educación superior; la necesidad de cambios al plan vigente (Plan 1992) tras el PLEDUR; y la coyuntura política institucional dentro y fuera de la FCS.

En cuanto al diseño del plan, se advirtió cierto consenso entre los informantes respecto a la existencia de conflictos y disputas dentro de la facultad, que se afrontaron a través de un proceso largo y democrático con gran participación de los actores institucionales, en especial los/las estudiantes. Si bien hubo líneas de acuerdo, como la creditización y la

necesidad de una estructura curricular más flexible, diversos y no menores fueron también las controversias. El resultado fue la creación de la estructura por módulos, a la cual cada licenciatura debía agregar el contenido de acuerdo a los lineamientos resultantes durante el proceso.

Algunas voces sostuvieron que una parte significativa de la discusión sobre contenidos se hizo en la etapa de implementación, de forma segmentada por departamento y área disciplinar. Esto tuvo resultados ambivalentes, porque dio lugar —a la vez— a algunos cambios sustantivos y otros tan sólo nominativos. Asimismo, se registró cierto consenso, tanto entre docentes como entre funcionarios/as, acerca de la insuficiente previsión de la gestión del plan —ya que un plan flexible requiere también flexibilidad de gestión, capacitación, recursos, etc.—, y esto tuvo consecuencias al momento de su implementación. Por último, algunos actores señalaron que el presupuesto de reforma se distribuyó sin reparar en las motivaciones que impulsaron las transformaciones.

Según los entrevistados, las principales innovaciones que introdujo el plan —en gran parte ya reseñadas— fueron: la nueva oferta de grado (licenciatura en Desarrollo); el ciclo Inicial ampliado y con optatividad; la creditización; la vectorización; la flexibilidad estructural y de trayectorias (definidas por parte del estudiantado); la movilidad horizontal; y las opciones de modalidad de egreso.

Se registró relativo consenso acerca de las fortalezas y debilidades que presenta el Plan 2009. Entre las primeras, los entrevistados destacaron la creditización; la flexibilidad en la estructura (aunque aparecen matices respecto de un supuesto «exceso de libertad» en la definición de contenidos) y en las trayectorias formativas (donde identifican avances con falencias); la menor rigidez por la reducción de previaturas; un Ciclo Inicial extendido, con lógica diferente y propia; la articulación horizontal (no obstante reconozcan deficiencias); los esfuerzos incipientes en pos de la interdisciplinariedad; la consolidación de grupos docentes más formados e innovadores; la diversificación de las modalidades de egreso (aunque aún no estén generalizadas); el ingreso a la FCS sin inscripción a una licenciatura (que sin embargo algunos ven como problemático).

Las debilidades reseñadas se centraron, por un lado, en el Ciclo Inicial y, por otro, en la flexibilidad. Con respecto al primero se cuestionó su duración, la existencia de materias optativas —que para muchos solo tendrían que estar en el Ciclo Avanzado—, su supuesta dispersión y la carencia de suficiente articulación vertical, que produce cuellos de botella en el tránsito hacia el Ciclo Avanzado. En relación con la flexibilidad, se mencionó críticamente su instrumentación, que implicó una ampliación

de la optatividad sin la correspondiente guía o acompañamiento, y el excesivo énfasis puesto en ella, que afectó la secuencia pedagógica de la formación con consecuencias negativas en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, se señaló la escasa integración entre licenciaturas (por ejemplo el vector metodológico, que se suponía sería común, quedó fragmentado) y el privilegio de los aspectos formales en detrimento de los contenidos (y de su coordinación). También se indicó que la interdisciplinariedad efectiva sigue siendo la excepción; que el ingreso a la FCS sin inscripción a una licenciatura presenta dificultades; y se criticó que la gestión de la enseñanza esté depositada en las unidades académicas.

A partir de las opiniones recogidas se pueden identificar algunos debates que están instalados de manera más o menos permanente en la facultad respecto del Plan 2009. A continuación se plantean varios ejes de discusión y los diferentes argumentos esgrimidos.

Respecto del Ciclo Inicial, quienes plantean que debe reducirse entienden que con la extensión actual se quita espacio a las licenciaturas y a la formación disciplinaria, e identifican un cuello de botella en el tercer y cuarto semestre por exceso de asignaturas y créditos requeridos. Por tanto, proponen acortarlo, eliminando las optativas. A su vez, quienes entienden que debería ser más extenso hallan valioso que exista un espacio formativo común. A su juicio, dado que los ingresantes presentan mayores falencias que en el pasado, es necesario un CI ampliado con carácter propedéutico. Independientemente de estos contrapuntos, la mayoría cree que tiene que aumentar la coordinación interna y con el CA.

En relación con la optatividad en el CI, están quienes entienden que el/la estudiante que recién ingresa aún no tiene las herramientas para decidir. Además, el hecho de que los/las estudiantes acrediten optativas del CA en el CI en última instancia le quita sentido. Por otro lado, están los que valoran que el alumno tenga libertad para escoger su trayectoria de acuerdo a su perfil, y esto justificaría la inclusión de las optativas en el CI

Respecto del carácter del Ciclo Inicial, hay quienes opinan que con su esquema actual se desdibujan las disciplinas porque no está estructurado como introductorio a las licenciaturas. En contraste, quienes entienden que el Ciclo Inicial tiene una lógica propia rechazan que éste sea entendido como un «mal necesario» que hay que transitar para ingresar a las licenciaturas, y en cambio lo conciben como un espacio de formación integral que requiere reconocer los mayores obstáculos con los que ingresan los/las estudiantes y ser capaz de proveer competencias básicas, además de lo específico de cada licenciatura. En este sentido, proponen

que se incorpore una evaluación diagnóstica y, eventualmente, que se definan trayectorias diferentes de acuerdo a los resultados de evaluación, así como un sistema de apoyo en capacidades y habilidades básicas.

Otro conjunto de debates atañe a la flexibilidad en las trayectorias (en particular las previatras y correlatividades). Quienes sostienen que no debe haber sistema de previatras argumentan que éste es discutible desde un enfoque pedagógico, y sostienen que los hechos lo confirman: con las correlativas del Plan 1992 ocurría que se aprobaba una «materia II» con buena nota y la «materia I» aún estaba pendiente. En este sentido, entienden que tendría que haber algunas previatras, pero sólo a cursos, y trayectorias sugeridas. Por su parte, están quienes opinan que el sistema de previatras o correlatividades ordena los trayectos y guía el proceso de aprendizaje. Pero igualmente identifican inconsistencias en el régimen actual, ya que hay materias optativas que luego se convierten en obligatorias al optar por cierta trayectoria.

Otro asunto controvertido está enfocado en la flexibilidad modular. Las personas entrevistadas destacaron el consenso que existe en torno de la flexibilidad de la estructura del Plan 2009 en comparación con la rigidez del Plan 1992. Así, se valoró que el plan modular permita cambios sin tener que recorrer un largo proceso de decisiones. No obstante, algunas voces cuestionaron el ámbito en que se lleva a cabo la discusión sobre cambios de forma y contenido en las asignaturas de un módulo, y alertaron que la libertad absoluta, sin rendir cuentas, puede afectar la coordinación y coherencia.

Un último conjunto de debates se refiere a la oferta de grado. Algunas de las personas entrevistadas disputan las lógicas comunes entre licenciaturas no profesionalizantes y aquellas orientadas a la intervención. Además, se preguntan sobre la posibilidad y los límites de formación en licenciaturas no disciplinarias. En este sentido, se registraron cuestionamientos a la licenciatura en Desarrollo por tratarse de una carrera que aborda un objeto multidisciplinario, en lugar de una disciplina.

2.10. Balance del análisis curricular: el Plan 2009 en perspectiva teórica

Repasadas las características principales del Plan 2009 desde un punto de vista descriptivo, y con el fin de dotar de mayor sustento teórico a su evaluación, resulta oportuno situarlo en el marco de una mirada curricular que abreva en las principales perspectivas y debates conceptuales de este campo.

Como sistema abierto y continuo, el *curriculum* reconoce distintas influencias e interacciones en su desarrollo. En atención a su carácter de proceso y en relación con las dinámicas de enseñanza, éste reconoce distintos niveles, desde los fines e intenciones —sean o no explícitos—, hasta los programas de asignaturas y los planes de clases. No obstante, y siguiendo a Bravo Jáuregui⁴⁶, es en los planes de estudio donde la orientación encuentra un punto intermedio con potencial problematizador, ya que permite visibilizar la línea prescriptiva que contiene los cursos autorizados en materia formativa y las acciones de enseñanza.

Desde este entendido, y tal como se ha ilustrado a lo largo de este capítulo, el *curriculum* se concibe como un proceso dinámico en el que confluyen una diversidad de niveles de planificación, actores, lógicas e intereses divergentes. El plan de estudios ocupa el lugar de objetivador de los fundamentos, orientaciones y modelos que basan un programa de formación particular en un nivel *meso* de concreción.

Concebido de este modo, el plan es el canal privilegiado de comunicación entre los diferentes agentes que operan el *curriculum* respecto de tres cuestiones básicas:

1. El tipo de egresado/a que se pretende (perfil de egreso y objetivos);
2. La selección de conocimientos que el/la estudiante ha de integrar a su acervo a fin de incorporarse a una comunidad académica dada (contenidos);
3. El orden y las relaciones en los que ellos se presentan (Eestructura curricular)

A esto cabe agregar, según los enfoques más recientes, un cuarto punto referido a cómo se valora la pertinencia y ajuste de los puntos anteriores (Lattuca y Starck⁴⁷; Díaz Barriga⁴⁸), incluyendo un conjunto de acuerdos relativos al seguimiento y evaluación.

Las etapas de diseño y transformación curricular son a menudo momentos en los que las concepciones epistemológicas, psicológicas/

46 BRAVO JÁUREGUI, L. B. (1997). El diccionario latinoamericano de educación (dlae), síntesis del proyecto académico. Primer Encuentro Latinoamericano de Educadores Universitarios: 8-13 de Julio de 1996, Caracas, Venezuela, 273.

47 LATUCCA, L STARK. J. (2014) La Elaboración del Plan de Estudios en la Universidad. UP, Bs. As.

48 DÍAZ BARRIGA, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Perfiles educativos, 27(108), 9-30.

pedagógicas y universitarias (Díaz Barriga⁴⁹) se ponen de manifiesto y se exhiben las contradicciones, sea de forma explícit o implícitamente, tal como se ha ilustrado en el apartado precedente. La explicitación y congruencia de estas concepciones constituyen un desafío institucional mayor, no solo en el plano documental-prescriptivo, sino en los diferentes niveles del desarrollo del *curriculum* y de la relación entre ellos, por ejemplo, a través de la efectivización de la oferta académica, y de las prácticas de enseñanza y evaluación concretas. Por ello, la revisión del funcionamiento del plan en acción y, más aún, las vivencias de docentes y sobre todo de estudiantes, resultan claves.

Siguiendo esta línea argumental, en la caracterización del Plan 2009 presentada en este capítulo se tuvieron en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

- > Perfil(es) de egreso;
- > Objetivos;
- > Estructura curricular

Se define el perfil de egreso como «la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas» (Hernández⁵⁰)

Los perfiles de egreso son la explicitación del compromiso institucional que la universidad asume con su comunidad de referencia. Este implica, a su vez, compromisos con las comunidades académicas y disciplinares más amplias, así como con las necesidades sociales oportunamente detectadas mediante un diagnóstico sistemático, antecedente primordial de cualquier esfuerzo de diseño o transformación curricular.

Así, el perfil de egreso de una universidad debe especificar estos compromisos, los ámbitos de aplicación y las competencias y habilidades asociadas para su cumplimiento. Más que una formalidad, estos perfiles orientan las siguientes etapas del diseño curricular, requiriendo su revisión constante a modo de testear su coherencia interna (Caneiro⁵¹).

49 Idem nota 51.

50 HERNANDEZ, P. (1998). Diseñar y enseñar. S/D.

51 CANEIRO, M. (2015). Desarrollo curricular y asesorías pedagógicas universitarias. InterCambios, N°2.

El análisis y la planificación curricular también exigen precisar y situar distintos niveles en lo que respecta a los objetivos. La ya referida demarcación entre *currículum* y plan de estudios se entiende de mejor forma al separar estos niveles, que por lo general aparecen superpuestos o confundidos. Si consideramos al *currículum* como el instrumento orientador de las diferentes actividades tendientes a organizar la función de enseñanza y lograr aprendizajes y, a su vez, se concibe el plan de estudios como el documento que comunica y conecta a sus distintos agentes, entonces es posible y deseable que estos planos tengan y expliciten objetivos diferenciados.

La estructura curricular, por su parte, refiere a cómo se organizan los contenidos del *currículum*. A la relación, orden y tiempo de los contenidos que se adopte se le llama generalmente «plan curricular» y puede asumir diversos formatos. Las clasificaciones más utilizadas reconocen tres formatos básicos:

1. El plan lineal: se basa especialmente en las asignaturas y su secuenciación en ciclos sucesivos, ordenados cronológicamente e iguales para todos.
2. Plan modular: su base de organización es el módulo, que agrupa diferentes experiencias curriculares de diversa índole.
3. Plan mixto: está formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los/as alumnos/as al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones electivas. Tanto el tronco común como las especializaciones pueden estar conformados por asignaturas o módulos.

El módulo, como unidad básica, se entiende como «una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y aptitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales» (Hernández⁵²).

La organización modular, presente en diversos programas formativos universitarios, responde a una concepción globalizadora del conocimiento y a posiciones epistemológicas y psicológicas de tipo constructivista. Requiere posibilitar la construcción del conocimiento en pos de algún objetivo de resolución o abordaje de fenómenos reales o, al menos, completos, reclamando la convergencia e interjuego de diversos tipos de saberes y experiencias curriculares.

52 Idem nota 53.

Por otra parte, las estructuras curriculares pueden estar dotadas de mayor o menor flexibilidad. En el ámbito de la Udelar, la flexibilidad es una de las orientaciones fundamentales de la enseñanza y, como se ha señalado a lo largo de este capítulo, uno de los principios rectores del Plan 2009 de la FCS.

Díaz Villa⁵³ propone dos macrovariables de flexibilidad curricular:

1. Característica de los límites y modos de relación de las áreas y unidades en las que se produce y transmite el conocimiento, y su especificación en el *currículum*. Esto implica:
 - a. La incorporación de espacios multidisciplinarios y transdisciplinarios;
 - b. Un enfoque basado en problemas (y no en la estructura de las disciplinas);
 - c. La articulación de distintas áreas de conocimiento, que suele dar lugar, a nivel curricular, a la combinación de espacios de formación básica común con ciclos de especialización.
2. Característica de la oferta académica, que alude a la amplitud, diversificación y diferenciación, así como la posibilidad de autodiseño y autogestión. Esto se traduce en:
 - a. Tendencia hacia la ampliación del acceso;
 - b. Diversificación de opciones de formación y titulación.
 - c. Adecuación de la oferta a las realidades variables de los/las estudiantes, posibilitando distintos tipos de cursado y aprobación;
 - d. Respuesta a las necesidades formativas y de empleo mediante salidas laterales o trayectorias en etapas diferenciadas: ciclos, titulaciones intermedias, etc.
 - e. Selección orientada pero autónoma de los contenidos de la formación, sin condicionarlos a un esquema cronológico sino formativo. Este, junto con la movilidad estudiantil, es el fundamento para la utilización de los sistemas de créditos, instrumento por excelencia de la flexibilización curricular (Díaz Villa⁵⁴)

En todas estas definiciones está presente la modificación de la interacción entre los elementos y sujetos involucrados en los procesos de aprendizaje. Esta orientación, cercana al paradigma pedagógico cognitivo-constructivista, implica colocar el foco en el sujeto que aprende. Esta

53 DÍAZ-VILLA, M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior.

54 DÍAZ-VILLA, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. ANUIES, México.

es una de las más evidentes oposiciones al currículo universitario tradicional, con características de rigidez y organizado en torno a la figura central del profesor.

En una síntesis de las propuestas de Díaz Villa, Grant y Amieva (en Díaz Villa⁵⁵) encontramos que la flexibilidad para los y las estudiantes debería implicar mínimamente:

- > La posibilidad de decidir sobre las condiciones espaciales y temporales de sus aprendizajes. Implica trascender los espacios de aula y tener a disposición alternativas de cursado.
- > Apoyos y orientación para lograr la autonomía que la flexibilidad implica.
- > Posibilidad de participar en los contenidos de formación y evaluación.
- > Disponer de variadas unidades de formación y movilidad dentro del sistema.
- > Disponer de diferentes estrategias brindadas por la institución para completar el cursado.
- > Opción de ajustar el tiempo de cursado y titulación a sus circunstancias personales.

Estas posibilidades exigen un alto grado de autogestión y cierta experiencia en el conocimiento y manejo institucional, así como considerables niveles de responsabilidad y autonomía. Así, el caudal de decisiones a tomar es tanto mayor cuanto más flexible se plantee la formación, siendo éste no solo un indicador de flexibilidad sino un signo del cambio que esta transformación significa para estos actores en relación a los *currículos* rígidos y dirigidos, como los que mayormente estructuran la oferta de enseñanza media y universitaria.

Desde este enfoque, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)⁵⁶ de la Udelar plantea una serie de estrategias de articulación y flexibilización curricular, entre las que se destacan:

1. A nivel de áreas: la unificación del ingreso a la Universidad a través un primer tramo de áreas que comprendan carreras afines.

⁵⁵ VILLA, C. (2008) Flexibilidad e Interdisciplinariedad Curricular. Universidad Javeriana, Bogotá.

⁵⁶ CSE (2007): Documento N°2. Aportes para el debate de la agenda prioritaria en el tema de la diversificación y flexibilización de la enseñanza. Subcomisión Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado. Universidad de la República. Montevideo.

2. Entre carreras: la promoción de la formación de trayectos diversificados incrementando la electividad de materias. La articulación de carreras afines mediante la creación de ciclos iniciales conjuntos, concebidos como primeras etapas de la formación con carácter terminal y propedéutico, donde se brinde una formación básica y sólida que contribuya a la orientación de los y las estudiantes en un campo de formación y acredite los conocimientos adquiridos para continuar con un segundo ciclo universitario. La promoción de la flexibilidad horizontal y vertical por medio de una formación flexible con trayectos comunes y luego específicos por carreras.
3. En el nivel de la carrera: incremento de la opcionalidad, eliminación de prerequisites administrativos y disminución de las prematriculaciones. Promoción de la integración entre disciplinas e impulso a estrategias de articulación entre enseñanza-extensión-investigación con espacios curriculares afines.

La Ordenanza de Estudios de Grado (OG) vigente en la Udelar, en su Capítulo II sobre Disposiciones Generales y Específicas, artículos 7 y 11, desarrolla la flexibilidad curricular atendiendo a la incorporación de actividades optativas y electivas y establece la necesidad de posibilitar la movilidad (horizontal y vertical) entre carreras universitarias y otras carreras terciarias. También instituye la integración de las funciones universitarias, la integración disciplinaria y profesional, la articulación teórico-práctica, la atención a la formación general y la asignación de créditos.

Dicha ordenanza entiende la flexibilidad curricular como la «diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los/las estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación».⁵⁷ Por otra parte, la CSE sostiene que la aplicabilidad de la flexibilidad en los planes de estudio conlleva un incremento de la proporción de asignaturas electivas y optativas, una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad, y la flexibilización de los regímenes de cursado.

En esta definición, de carácter eminentemente operativo, el énfasis está puesto en dos elementos principales: actividades curriculares (tipo y proporción; secuenciación; oferta) y cursados (flexibles; configurados por estudiantes)

⁵⁷ Udelar, CDC (2011): Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. Resoluciones 3 y 4. Consejo Directivo Central, Universidad de la República.

Es advertible que el Plan 2009 y sus reglamentos anexos incorporan, aunque más no sea en el plano normativo, varias de estas estipulaciones, a saber:

- > Sistema de créditos
- > Formación general
- > Teoría-práctica
- > Modalidades
- > Integralidad
- > Tipos de unidades curriculares diversas, que de acuerdo con las orientaciones de la OG y de la CSE pueden ser obligatorias (excluyentes para acreditar la titulación e incluidas en los troncos comunes y a cursar por todos); optativas (definidas por el propio plan académico como parte de su oferta); electivas (definidas por el/la estudiante en función de sus intereses formativos en otro servicio, universidad o espacio educativo).

La articulación horizontal y vertical, por su parte, se facilita a través de ciclos que permiten agrupar las actividades en niveles de apropiación y logro teóricamente esperados, facilitando tanto la demarcación como el tránsito entre nucleamientos de saberes. Como se indicó en la caracterización general, la formación que propone el plan se secuencia en dos ciclos: Inicial —definido como introductorio al área social de forma general— y Avanzado, que especifica las perspectivas disciplinares sobre las que se certifican conocimientos.

Respecto del Ciclo Inicial (CI), éste tiene el doble desafío de introducir al campo de las ciencias sociales y a las licenciaturas específicas de la FCS. Los peligros de este doble desafío se tensan en una excesiva generalidad que no brinde elementos de decisión a los/las estudiantes, y el sesgo hacia algunas de las terminales, descuidando la formación básica en ciencias sociales. Las herramientas que a nivel de *curriculum* pueden activarse para conducir esta doble finalidad son los distintos tipos de organización de contenidos y experiencias educativas que permitan cubrir ambos flancos. Específicamente, esto se intenta a partir de actividades curriculares comunes y obligatorias, y actividades de libre elección que incluyen optativas y electivas, así como otras experiencias acreditables (actividades de extensión e investigación, e integrales).

De los 360 créditos de los que consta cada licenciatura, un tercio corresponden al Ciclo Inicial (120), con mayoría de elementos comunes e introductorios para todo el estudiantado. Así lo evidencia la distribución de las actividades obligatorias y de libre elección, siendo estas últimas las que admiten variabilidad en la formación inicial. Sin embargo, pue-

de iniciarse la trayectoria en el Ciclo Avanzado sin haber completado la totalidad de los créditos del CI. Para ello, en 2015 se aprobó una modificación que estipula dos condiciones para la inscripción a los ciclos avanzados, y que ya fue mencionada en otra sección de este capítulo:

- > Tener aprobados 48 créditos del Ciclo Inicial distribuidos de la siguiente manera: 24 créditos del módulo Introducción a las Ciencias Sociales; 16 créditos del módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales; ocho créditos de cualquiera de los cuatro módulos del Ciclo Inicial.

Esto tiene dos corolarios importantes que hacen a la especificidad e identidad del plan: el/la estudiante puede gestionar una parte importante de su tiempo de cursado y aun así avanzar en la trayectoria ascendente de la titulación; y puede realizar la totalidad de su trayectoria en el Ciclo Avanzado con actividad en ambos ciclos.

Finalmente, el examen del Plan de Estudios 2009 permite afirmar que existen diferencias significativas entre la linealidad resguardada a través del sistema de correlatividades de cada una de las licenciaturas. La secuencia de correlatividades más extendida y tubular se encuentra en la licenciatura en Ciencia Política, con pasarelas concatenadas, de hasta cuatro correlatividades sucesivas. La licenciatura en Sociología muestra un esquema de base más amplio, con cinco espacios condicionados, configurando también pasajes bastante pronunciados, sobre todo en los módulos Teórico y Metodológico. Trabajo Social, por su parte, concentra las correlatividades en los proyectos integrales, determinando un abrevadero más amplio en cuanto a vectores, lo que se explicaría por el carácter integral de estos espacios, la articulación entre teoría y práctica, y el peso relativo que tienen en la formación. La licenciatura en Desarrollo muestra una exigencia de correlatividad temática en los Módulos Optativos Integrales, cargando un poco más la exigencia de secuencialidad en el vector metodológico.

El Ciclo Inicial no tiene correlatividades intra-ciclo ni en el tránsito entre éste y el Ciclo Avanzado. No obstante, la exigencia plasmada en la normativa, y recientemente reformulada, de una cantidad de créditos mínimos para acceder a la matriculación en el CA es, por la vía de los hechos, un factor que condiciona el tránsito y a la vez una salvaguarda de la acreditación de un mínimo formativo para enfrentar el segundo ciclo.

La reforma recientemente aprobada, junto con modificaciones a la malla curricular del CI, determina una mayor orientación sobre la composición en términos de contenidos de esta acreditación. En efecto, la distribu-

ción exigida intenta asegurar el pasaje por los dos vectores de mayor carga de contenidos —Vector Metodológico y Teórico— a través de la realización de créditos por módulos. Este es un punto que —como se verá más adelante— aparece de forma reiterada en las valoraciones de los distintos actores, sobre todo docentes. La necesidad de orientar la conformación de trayectorias en contextos de flexibilidad puede darse también a través de las correlatividades sin secuenciar en demasía los cursados y generar estancamientos inútiles. El estudio minucioso de este punto debería incluir, además de la revisión y cotejo de las propuestas formativas en clave de secuencias de aprendizaje, el estudio de los casos de inscripción condicional y otras situaciones que permitan observar los desempeños estudiantiles.

Capítulo 3. Resultados del Plan 2009

En este capítulo se presentan los resultados del Plan 2009 sobre la base del análisis de indicadores de ingreso, egreso, rezago y abandono (o desvinculación).⁵⁸ Asimismo, se examina el desempeño estudiantil en el Ciclo inicial (CI) y en el Ciclo Avanzado (CA), y se analiza integralmente la trayectoria académica de una cohorte de estudiantes (2011) que comenzó su cursado cuando el Plan 2009 ya estaba plenamente en vigencia y que, por el tiempo transcurrido hasta el momento de la evaluación (2018), permite determinar las tendencias principales en relación con el tránsito por la FCS. El capítulo cierra con un análisis pormenorizado de la desvinculación y de su posible relación con el Plan 2009 o, más precisamente, con sus modalidades de implementación y gestión. Este último análisis se basa en entrevistas con exestudiantes que se desvincularon en el CI y en el CA, y en los momentos iniciales de implementación del Plan 2009 o en una fase ya consolidada.

Cabe señalar —con fines de cautela— que a pesar de utilizar por convención la expresión «resultados del plan», los indicadores que aquí se presentan, así como sus tendencias a lo largo del tiempo, no pueden tomarse linealmente como efectos exclusivos y automáticos del cambio de plan. Se trata de fenómenos multicausales, entre los que obviamente cuentan la estructura y el desarrollo curricular, pero en los que también inciden de manera directa e indirecta, y con matices variables, muchos factores complejos difíciles de determinar y de medir: desde los cambiantes perfiles estudiantiles y las características de la formación en el nivel medio hasta las aptitudes y motivaciones para el estudio y el acceso a materiales didácticos y bibliográficos; desde las etapas del ciclo vital de quienes cursan y sus arreglos familiares a los roles y expectativas de género socialmente asignados; y desde la participación en el mercado de trabajo a la situación socioeconómica general del país, entre muchos otros.

58 En Anexo se presenta un glosario con las definiciones de los indicadores utilizados en este capítulo.

3.1. Análisis de indicadores

3.1.1. Ingreso

En primer lugar interesa obtener una caracterización de la matrícula de las carreras. Se observa que, salvo en el año de inicio del Plan 2009, el Ciclo Inicial agrupa entre el 63,3% y el 82,5% de los/las estudiantes. En cuanto al Ciclo Avanzado, y considerando las cuatro carreras, se verifica que Trabajo Social es la de mayor peso, seguida de Sociología, Ciencia Política y Desarrollo. Se registra un aumento relativo, no lineal, del peso del Ciclo Inicial en la matrícula por año de ingreso, complementario al descenso de Desarrollo y Ciencia Política y, en menor medida, de Sociología y Trabajo Social.

Tabla 3.1. Matrícula (Plan 2009) por año, según carrera.

Año de ingreso	Ciclo Inicial	Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	Total	
2009	100	0	0	0	0	100	837
2010	66	3,5	5,9	7,7	16,9	100	1619
2011	68,5	5,3	4	7,8	14,5	100	1467
2012	65,3	5,3	4,6	8,1	16,6	100	1277
2013	63,3	5,6	5,4	8,8	16,9	100	1181
2014	69,9	3,7	4,2	7,9	14,3	100	1259
2015	82,5	2,6	1,8	3,7	9,4	100	1157
2016	67,8	4,8	2,8	6,3	18,2	100	1526
2017	75	3,3	2,7	6,3	12,7	100	1637
2018	73,2	4,3	3	6	13,5	100	1439

Fuente: Elaboración UAE (FCS) en base a datos de Seciu (Udelar).

Notas: Inscripciones al 30 de diciembre de cada año. Para 2018 los datos corresponden hasta el 14/8/18.

En cuanto a la distribución de los/las estudiantes por sexo, entre 2009 y 2017 se observa que casi tres cuartos son mujeres y un cuarto varones, con fluctuaciones no muy marcadas a lo largo del período. Con respecto a la composición etaria, casi la mitad de ellos tienen hasta 20 años y casi el 70% hasta 24. Esta tendencia sólo cambia en la cohorte 2009, en la que hubo mayor concentración en los tramos más jóvenes.

Si bien el origen de un porcentaje importante de estudiantes no se encuentra especificado, los datos disponibles muestran que los ingresantes provienen de Montevideo y del Interior en partes casi iguales, mientras que una proporción muy marginal es del exterior. Quienes provienen del exterior, aunque con un peso relativo bajo, siguieron una tendencia creciente a lo largo del período, pasando de 0,4% en 2009 a 3,2% en 2016 y 1,6% en 2017. Aproximadamente el 82% de los ingresantes cursó sus estudios medios en escuelas públicas, seguidas por las privadas y las del extranjero. La participación de las instituciones terciarias fue desapareciendo a medida que avanzaron los años.

La tasa de actividad de quienes ingresan se mantiene en torno a los dos tercios, cae en 2010 y 2011 y luego se recupera con fuerza en 2012. A partir de ese momento desciende levemente año a año. Las mujeres estudiantes activas tienden a posicionarse muy levemente por encima de su participación relativa entre el total de los ingresantes, particularmente en los primeros años. Por ejemplo, en 2009 las mujeres componían el 76,2% de los ingresantes y el 77,4% de los/las ingresantes activos. Los/las estudiantes en el tramo inferior de edad —hasta 20 años— son alrededor del 60% de los activos, superando su peso en la composición por edad de los ingresantes. Los/las estudiantes entre 21 y 24 años mantienen una posición similar a su peso poblacional entre los activos, mientras que los de 25 y más años son alrededor del 30% de los/las ingresantes y su tasa de actividad ronda el 22%.

Tabla 3.2. Distribución (%) de estudiantes ingresantes por características sociodemográficas.

Características sociodemográficas		Año de ingreso								
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Sexo	Mujeres	76,2	73,1	73,9	73,6	72	70,9	73,9	76,1	73,2
	Varones	23,8	26,8	26,1	25,7	27,8	29,1	26,1	23,9	26,8
Tramo de edad	Hasta 20	54,3	47,1	47,6	48,7	46,6	48	46,7	49,5	49,1
	Entre 21 y 24	23,5	22,3	20,5	23,9	22	21,5	22,7	19,8	19,2
	Entre 25 y 29	9,9	12,1	13,9	12,2	14,4	12,7	13,2	16	12,2
	Entre 30 y 39	6,7	10	10,6	8,9	10,1	10,2	11,2	9,2	13,6
	40 y más	5,6	8,4	7,4	6,4	6,8	7,6	6,1	5,5	5,9
Región	Montevideo	32,3	23,2	29,2	24,2	30,2	24,2	5,5	39,1	28,5
	Interior	30,4	23,4	36,8	24,9	31	24,6	3,8	39,8	28,7
	Exterior	0,4	0,7	0,8	0,8	2	1,3	1	3,2	1,6
	Sin especificar	36,9	52,7	33,2	50,1	36,8	49,9	89,6	17,9	41,2
Tipo de institución	Público	78,4	83	84,1	86,9	83,6	81,3	81,5	76,4	50,6
	Privado	13,7	12,2	14,1	11,7	14,2	15,8	16,3	13,5	7,8
	Terciaria	1,7	3	1	0,5	0,1	1,1	0,5	0	0
	Exterior	0,6	1,8	0,8	0,8	2	1,6	1,7	10	1,6
	Sin especificar	5,6	0	0	0,1	0,1	0,1	0	0	40
Número de casos		835	1068	1005	861	806	873	1156	1035	1227

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: La edad se calcula al 30 de abril del año de ingreso.

Tabla 3.3. Tasa de actividad (%) de estudiantes ingresantes por cohorte, total y según características sociodemográficas.

Característica sociodemográfica		Cohorte								
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Sexo	Mujeres	77,4	74,5	75,8	74,2	72,1	67,5	74,8	76,8	73,1
	Varones	22,6	25,5	24,2	25,8	27,9	32,5	25,2	23,2	26,9
Tramo de edad	Hasta 20	63,8	59,9	63	55,5	55,5	58,5	58	59,4	57,3
	Entre 21 y 24	20,1	20,7	17	23,7	20,5	17,3	20,6	19,2	18,3
	Entre 25 y 29	8	7,9	7,7	9,6	10,5	10	10,2	11,4	10
	Entre 30 y 39	4,2	6,3	7	5,8	6,4	7,7	7,8	6,3	10,2
	40 y más	4	5,3	5,3	4,7	7	6,6	3,5	3,7	4,2
Tasa de actividad total		66,2	58,3	58	71,5	69,5	64,4	62,2	64,4	63,4
Total de estudiantes		553	623	583	616	560	562	719	667	1227

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu y SGB (Udelar).

Notas: La edad se calcula al 30 de abril del año de ingreso. En el año 2012 hay 4 (cuatro) casos sin dato.

3.1.2. Rezago y abandono

La Tabla 3.4 presenta la cantidad de estudiantes activos/as en 2016/2017 que se matricularon en el Ciclo Inicial entre 2009 y 2015 y que nunca se matricularon en el Ciclo Avanzado. Más de la mitad de ellos (58,4%) ingresó al Ciclo Inicial en 2015, mientras que 18,6% lo hizo en 2014. Puede tomarse a la sumatoria de ellos, es decir a este 77%, como el conjunto de estudiantes que presentaba un índice de rezago leve, mientras que el 23% restante —los ingresantes entre 2009 y 2013 que al año 2016/2017 aún no se habían matriculado en el Ciclo Avanzado—, podría encuadrarse en una situación de rezago más pronunciado.

Tabla 3.4. Estudiantes activos rezagados en Ciclo Inicial por año de ingreso a dicho ciclo.

Año de ingreso al CI	%
2009	3,5
2010	3,5
2011	4,3
2012	5,2
2013	6,5
2014	18,6
2015	58,4
Total	100
	231

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

En relación con la tasa de abandono durante el primer año de la carrera se observa un leve aumento tendencial con el pasar de una cohorte a la siguiente. Por otra parte, los principales aumentos en esta tasa se registran, en este orden, en el pasaje del tercer al cuarto año, del segundo al tercero y del cuarto al quinto. Por ejemplo, en la primera cohorte, que ingresó en 2009, el pasaje del tercer al cuarto año (de 2011 a 2012) presenta una variación porcentual del 41% en la tasa de abandono (aumento de 10,5 puntos porcentuales), en el pasaje del segundo al tercero⁵⁹ hay un 25% de aumento, y el pasaje del cuarto al quinto año presenta una variación de 17% (6 puntos porcentuales).

Tabla 3.5. Tasa de abandono (%) por año, según cohorte de ingreso.

Cohorte	Año de abandono						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
2009	25,5	36	42	45,9	50,5	53,9	59
2010	*	29,4	40,6	49	57,5	53,5	61,5
2011	*	*	28	41,3	48,9	51,8	56,1
2012	*	*	*	33,9	45,3	50,6	53,9
2013	*	*	*	*	35,4	47	52
2014	*	*	*	*	*	28,5	41,6
2015	*	*	*	*	*	*	33,9

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Como se observa en la Tabla 3.6, la tasa de abandono osciló entre 25,5% y 35,4%, y fue aumentando progresivamente hasta la cohorte 2013, luego disminuyó en la 2014 y volvió a aumentar en la 2015. No se observaron diferencias importantes a partir de la variable sexo, salvo en las cohortes 2009 y 2015, en las cuales hubo un porcentaje mayor de varones que se desvincularon. Con respecto a la edad, el primer tramo (hasta 20 años) presenta las tasas más bajas, aunque el abandono aumentó de 21,2% a 28,1% si se compara las cohortes 2009 y 2015 (primera y última analizadas). El tramo de 25 a 39 años es el que exhibe las mayores tasas de abandono, pero a diferencia de lo que sucedió en

⁵⁹ Este es el primer año para el que se puede considerar técnicamente el abandono como tal para esta cohorte, teniendo en cuenta la definición vigente del abandono. Ver Anexo.

todos los otros tramos de edad considerados, en éste la tasa descendió, pasando de 56,5%, en la cohorte 2009 a 42,9% en la cohorte 2015.

Tabla 3.6. Tasa de abandono (%) por sexo y tramos de edad según cohorte de ingreso.

Año de ingreso	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Total	25,5	29,4	28	33,9	35,4	28,5	33,9	
Sexo	Mujeres	24,1	29,5	28,5	33,5	35,4	29,3	31,8
	Varones	30,4	28,9	26,2	33,5	35,3	26,4	40,3
Tramos de edad	Hasta 20 años	21,2	23,9	24,3	24,9	28	23,4	28,1
	Entre 21 y 24 años	27	34,9	27,3	44,5	40,9	30,9	40,5
	Entre 25 y 29 años	34,1	49	44,4	45,8	32,2	46,4	45,2
	Entre 30 y 39 años	56,5	35,9	39	47,2	63,9	44,2	42,9
	40 años y más	36,4	33,3	35,5	37,9	56,4	21,6	40

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: La serie incluye hasta la generación 2015 dado que se calcula en base a las actividades registradas hasta 2017, según la definición del indicador.

En resumen, en relación con el rezago y el abandono puede decirse que la mayoría de los estudiantes presenta un rezago leve, mientras que la tasa de abandono se ubica en torno al 30%. Quienes más abandonan son los/las estudiantes de entre 25 y 39 años, y los principales aumentos en esta tasa se dan en el pasaje del tercer al cuarto año y del segundo al tercero. Los/las más jóvenes —hasta 24 años— abandonan menos, pero la tasa ha ido aumentando para este grupo con el paso de las cohortes.

3.1.3. Egreso

En cuanto a la composición de los/las egresados/as se observó la predominancia de las mujeres (entre un 72% y 92%) por sobre los varones (entre 28% y 8%). Con respecto a las carreras de la FCS, desde la cohorte

2013 a la 2016 se registró un aumento relativo de los/las egresados/as de Trabajo Social y, en menor medida, de los de Ciencia Política, en detrimento del peso de los de Sociología. A partir de la cohorte 2015 la mayoría de los/las egresados/as correspondió a la carrera de Trabajo Social, seguidos por los de Sociología, Ciencia Política y Desarrollo, en orden decreciente.

Tabla 3.7. Egresos del Plan 2009, en porcentajes (2013-2017).

Año de egreso	Licenciatura				Sexo		Total	
	Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	Mujeres	Varones		
2013	0	12,5	75	12,5	91,7	8,3	100	24
2014	5	20	28,3	46,7	71,7	28,3	100	60
2015	10,2	9	21,8	59	75,7	24,3	100	78
2016	14,6	13	13	59,4	77,3	22,7	100	123
2017	16,7	8,3	18,3	56,7	82,4	17,6	100	102

Fuente: Elaboración UAE (FCS) en base a datos Seciu (Udelar).

Notas: Egresos al 30 de diciembre de cada año.

Tabla 3.8. Promedio de períodos curriculares utilizados por egresada/o por licenciatura, según año de egreso y sexo.

Año de egreso	Total	Licenciatura				Sexo	
		Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	Mujeres	Varones
2013	9,5	-	10	9,5	9	9,5	9,5
2014	10,2	10	10,6	10,4	9,9	10,3	10
2015	11	11,4	10,7	10,1	11,3	11,1	10,7
2016	11,3	11,7	11,5	11,3	11,2	11,4	11,1
2017	11,7	12,2	10,9	11,2	11,8	11,7	11,8

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: El Plan de Estudios 2009 prevé la realización de las carreras en nueve períodos curriculares (ocho semestres más la monografía final o pasantía).

El promedio de períodos curriculares utilizados para obtener la licenciatura aumentó de cohorte a cohorte. La carrera de Ciencia Política presenta los mayores promedios en todas las cohortes, seguida de la de Trabajo Social y la de Sociología. Se destaca el aumento de la media de períodos en las primeras tres cohortes de Trabajo Social. La carrera que se realiza, en promedio, en el menor plazo es la licenciatura en Desarrollo. No se registraron diferencias relevantes entre varones y mujeres con relación a esta variable.

En líneas generales, la tasa de eficiencia terminal de las cohortes presentadas en la Tabla 3.9 ronda el 1,7%, siendo excepciones notables las mujeres de la primera cohorte y los varones de la segunda. La cohorte 2011 presenta la tasa más baja en el total y para cada sexo.

Tabla 3.9. Tasa de eficiencia terminal (%) por sexo, según año de ingreso.

Año de ingreso	Sexo		Total
	Mujeres	Varones	
2009	3,1	1	2,6
2010	1,7	3,2	2,1
2011	1	0,8	1
2012	1,6	1,4	1,6
2013	1,2	1,3	1,3

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

La escolaridad promedio de los/las egresados/as disminuye a medida que pasan los años de egreso: de 8,6 en 2013 a 7,3 en 2017. Este descenso se da en ambos sexos y es más acelerado entre las mujeres, aunque se estabiliza en 2016, mientras que en los varones es menos pronunciado pero con una tendencia decreciente más constante. En relación con las carreras, este descenso no se observa en la licenciatura en Desarrollo, mientras que para Ciencia Política y Sociología se da básicamente entre los años 2015 y 2016, y para Trabajo Social entre los 2014 y 2015.

Tabla 3.10. Escolaridad promedio de egresados/as por licenciatura y sexo, según año de egreso.

Año de egreso	Licenciaturas				Sexo		Total
	Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	Mujeres	Varones	
2013	-	8	8,9	7,5	8,6	9	8,6
2014	8,4	8	8,8	7,5	7,8	8,6	8
2015	8,1	7,9	8,8	6,9	7,3	8,2	7,5
2016	7,3	8,6	7,9	6,8	7,1	7,9	7,3
2017	7,7	8,3	7,9	6,8	7,2	7,7	7,3

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: En 2013 no se registraron egresos en Ciencia Política.

Los primeros egresados/as de cada cohorte poseen la escolaridad promedio más alta, salvo en la 2013. Para las cohortes 2009 y 2010 se observa un declive de promedios desde la primera camada hasta los/las egresados/as del 2017 (quinta y cuarta camada respectivamente).

Tabla 3.11. Escolaridad promedio de egresados/as por año de egreso, según cohorte.

Cohorte	Año de egreso				
	2013	2014	2015	2016	2017
2009	8,7	8,1	7,1	7	7,6
2010	*	8,3	7,7	7	7,4
2011	*	*	8,7	7,6	7,5
2012	*	*	*	8,1	8,3
2013	*	*	*	*	8

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: El asterisco dentro de la tabla indica que no corresponde, dado que no es posible el egreso en virtud que se consideran cinco años desde el ingreso.

3.2. El desempeño en el Ciclo Inicial

A diferencia de los indicadores de ingreso, rezago, abandono y egreso, que se calcularon considerando al/a la estudiante como unidad de análisis, los que aquí se presentan acerca del desempeño en el Ciclo Inicial, y los que se incluyen en la sección siguiente para el caso del Ciclo Avanzado, se basan en las actividades curriculares.

Considerando el conjunto de asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial, el promedio general de cursado se ubica en torno al 60%. Se observa una mayor tasa de acuerdo al semestre de cursada. En ese sentido, La Cuestión Social, Problemas del Desarrollo y Principios de Economía tienen las mayores tasas. La excepción en este grupo es Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales, cuya tasa cayó al 48% entre 2013 y 2016. En las materias del segundo semestre se observa el aumento de la tasa en Metodología de la Investigación, y la caída, aunque menos pronunciada, en Estadística Social. El Seminario Multidisciplinario, del cuarto semestre, tiene la tasa de cursado más baja.

Tabla 3.12. Tasa de cursado de las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial (2009-2016).

Asignaturas Obligatorias	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Principios de Economía	75	73	72	50	68	70	67	68	67
La Cuestión Social	66	64	68	73	74	62	61	63	77
Problemas del Desarrollo	79	59	45	68	71	68	67	67	64
Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales	61	60	60	57	48	48	48	48	61
Metodología de la Investigación	69	59	56	55	60	72	68	77	79
Poder, Estado y Sistema Político	51	69	52	57	62	52	66	66	69

Asignaturas Obligatorias	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Estadística Social	73	65	35	60	62	55	54	52	57
Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales	51	43	53	60	58	64	58	50	55
Historia Contemporánea de AL	89	67	64	64	50	55	59	S/D	70
Seminario Multidisciplinario	58	38	47	32	38	59	55	26	53

Fuente: Elaboración SISE (UAE) en base a actas de cursos DAE (FCS).

Entre las asignaturas optativas, y en relación al conjunto de materias, Introducción al Trabajo Social, Herramientas y Hab. de Producción Académica, Introducción a la Demografía y Matemáticas para las Ciencias Sociales tienen tasas más altas, a la vez que Políticas Sociales en AL y el Caribe, Teoría de la Integración Regional MERCOSUR y Desarrollo Social, Teoría Sociológica y Bases Teóricas del Desarrollo tienen tasas más bajas.

En la tabla 3.13 se presentan los promedios de estudiantes cursantes o efectivos por grupo práctico o teórico-práctico en las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial. El promedio general ronda los 60 alumnos/as por grupo, superándolo, en particular, La Cuestión Social en la Historia, Problemas del Desarrollo y Principios de Economía. En cambio, se ubican debajo del promedio el Seminario Multidisciplinario, Estadística Social y Sociedad Moderna y Desigualdades Sociales. Por otro lado, La Cuestión Social en la Historia, Principios de Economía y Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales presentan aumentos considerables en el valor promedio de estudiantes por grupo a lo largo de los años.

Tabla 3.13. Estudiantes matriculados por grupo ajustado en el Ciclo Inicial.

Asignaturas Obligatorias	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales	55	65	68	66	48	48	64	68	85
La Cuestión Social en la Historia	60	73	72	74	69	60	84	95	116
Poder, Estado y Sistema Político	45	77	55	58	55	46	71	75	76
Problemas del Desarrollo	70	66	53	71	61	58	73	71	66
Sociedad Moderna y Desigualdades Sociales	40	46	56	60	49	55	63	50	54
Estadística Social	59	59	34	51	49	44	55	51	48
Historia contemporánea de América Latina	71	73	70	66	53	57	77	S/D	50
Metodología de la investigación	55	59	54	42	44	54	57	70	65
Principios de Economía	43	52	66	48	64	64	78	87	85
Seminario Multidisciplinario	50	40	41	26	31	50	58	12	33

Fuente: Elaboración UAE en base a actas de cursos DAE (FCS).

En el caso de las materias optativas, entre aquellas con mayor promedio de cantidad de estudiantes por grupo se ubican Perspectivas Económicas del Uruguay, Sociedad y Política: Enfoques desde Ciencia Política, Herramientas y Hab. de Producción Académica, Bases Teóricas del De-

sarrollo e Introducción al Trabajo Social. Mientras que entre las materias con menor promedio de estudiantes por grupo se encuentran Extensión Universitaria, Teoría Sociológica, Matemática para las Ciencias Sociales y Teoría de la Integración Regional MERCOSUR y Dimensión Social.

En relación con la aprobación, la tasa general se encuentra en torno al 60%, superándola el Seminario Multidisciplinario, Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales y Problemas del Desarrollo, asignatura que presenta un aumento de la tasa de aprobación sostenida en el período. Por el contrario, Historia Contemporánea de AL, Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales y Principios de Economía presentan tasas por debajo de la marca general. A su vez, Metodología de la Investigación muestra una tendencia de aprobación descendente.

En cuanto a las materias optativas del ciclo, entre las que poseen mayores tasas de aprobación se encuentran Teoría Sociológica, Introducción a la Epistemología de la Investigación y Teoría de la Integración Regional MERCOSUR y Dimensión Social, mientras que entre aquellas con menor tasa de aprobación se hallan Matemática para las Ciencias Sociales, Perspectivas Económicas del Uruguay, Bases Teóricas del Desarrollo y Políticas Públicas.

Cabe consignar que los datos recabados no permiten atribuir una razón específica a las mayores o menores tasas de aprobación de una asignatura u otra. En este sentido, el objetivo de la evaluación no ha sido señalar las causas de dichas diferencias, sino más bien relevar un problema que, al menos en algunos casos, opera como «obstáculo» para las trayectorias estudiantiles y por lo tanto merece atención de parte de la comunidad universitaria.

Tabla 3.14. Tasa de aprobación⁶⁰ de curso de las asignaturas del Ciclo Inicial 2009-2016.

Asignaturas Obligatorias	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Seminario Multidisciplinario	62	90	100	96	100	85	83	98
Problemas del Desarrollo	54	42	72	93	83	88	87	88
Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales	57	55	53	73	76	74	70	60
Poder, Estado y Sistema Político	78	52	46	52	49	60	63	61
Estadística Social	45	42	72	41	54	61	74	62
Metodología de la Investigación	60	60	64	52	53	57	51	50
La Cuestión Social	44	44	39	74	92	42	53	56
Historia Contemporánea de AL	46	45	50	43	59	54	56	S/D
Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales	92	28	25	46	39	41	36	33
Principios de Economía	32	40	26	57	34	39	37	48

Fuente: Elaboración SISE (UAE) en base a actas de cursos DAE (FCS).

El promedio ponderado de las tasas de exoneración se ubica en el 42%. Por sobre esta cifra se encuentran, en particular, el Seminario Multidisciplinario,

⁶⁰ Nota: la tasa de aprobación es el cociente entre estudiantes aprobados (reglamentados y exonerados) y cursantes (exonerados, reglamentados y libres con actuación).

plinario, Metodología de la Investigación, Sociedad Moderna y Desigualdades Sociales y Poder, Estado y Sistema Político, mientras que por debajo se encuentran Principios de Economía, Estadística Social, Problemas del Desarrollo y Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales.

Con respecto a la aprobación de exámenes, en líneas generales la tasa ronda el 55%. Las asignaturas con tasas de aprobación más altas son el Seminario Multidisciplinario y Problemas del Desarrollo, y la que tiene la más baja es Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales. Según el tipo de examen rendido, las mayores tasas de aprobación de examen reglamentado las presentan Principios de Economía y Seminario Multidisciplinario y, dentro de los exámenes libres, el Seminario Multidisciplinario y Problemas del Desarrollo. En cuanto a las menores tasas de aprobación se destacan, entre los exámenes reglamentados, La Cuestión Social en la Historia, Fundamentos de Matemática para las Ciencias Sociales y Principios de Economía.

Tabla 3.15. Tasa de exoneración⁶¹ de asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial, 2017 - abril 2018.

Asignatura	Tasa de exoneración	Nota media de reglamentación
Fundamentos de Matemática	29,8	4,7
La Cuestión Social en la Historia	41,3	5,4
Poder, Estado y Sistema Político	28,1	5,5
Problemas del Desarrollo	22,7	5,9
Sociedad Moderna y Desigualdades Sociales	29,0	5,3
Estadística Social	9,9	4,6
Historia Contemporánea de América Latina	38,1	5,6
Metodología de la Investigación	29,2	5,7
Principios de Economía	20,4	4,6
Seminario Multidisciplinario	35,1	6,2

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Secui, SGB (Udelar).

⁶¹ Nota: la tasa de exoneración corresponde al cociente entre exonerados y aprobados (sumatoria de exonerados y reglamentados).

Se observa un incremento leve de la escolaridad promedio en el Ciclo Inicial, pasando de 5,9 en la cohorte 2009 a 6,6 en la de 2016. Tanto mujeres como varones presentaban un promedio de escolaridad de 5,9 en la cohorte 2009, mientras que en la de 2016 éste aumenta para ellos a 7,2 y a 6,4 para ellas. La tendencia incremental en el promedio de escolaridad se registra especialmente para el tramo medio de edad (21 a 24 años) y, en menor medida, para los tramos superior (25 años y más) e inferior (hasta 20 años). Los primeros alcanzan, en promedio, una escolaridad superior a 7 en la cohorte 2014, y empiezan con el promedio más bajo. El tramo superior logra una escolaridad promedio de 7 o más a partir de la cohorte 2011 (salvo 2012), pero con un escolaridad promedio de 6,5 en 2009. El grupo más joven nunca alcanza una escolaridad promedio superior a 7, y presenta en líneas generales los valores más bajos en cada cohorte. En todas las cohortes el promedio de escolaridad aumenta con la edad, salvo en las de 2009 y 2012, y es mayor en varones que en mujeres.

Tabla 3.16. Escolaridad promedio en el Ciclo Inicial por sexo y tramo de edad, según año de ingreso.

Año de ingreso	Total	Sexo		Tramos de edad		
		Mujeres	Varones	Hasta 20 años	Entre 21 y 24 años	25 años y más
2009	5,9	5,9	5,9	6	5,4	6,5
2010	5,8	5,4	6,9	5,6	5,9	6,6
2011	5,6	5,3	6,5	5,4	6,1	7
2012	6,1	5,9	6,8	6,1	6,3	5,8
2013	6,5	6,4	6,8	6,4	6,5	7,3
2014	6,7	6,4	7,4	6,5	7,5	7,8
2015	6,7	6,6	7,3	6,7	6,6	7,7
2016	6,6	6,4	7,2	6,5	7,1	7,2

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: La edad se calcula al 30 de abril del año que superó el Ciclo Inicial. La serie incluye hasta la generación 2016 dado que se calcula en base a las actividades registradas hasta 2017, según la definición del indicador.

A medida que avanzan las generaciones de estudiantes se observa un declive en la tasa de superación del Ciclo Inicial, especialmente entre las cohortes 2009-2010; 2011-2012; y 2012-2013, en las que dicha tasa

baja, respectivamente, del 54,8% al 40,85%; del 44,4% al 34,9% y de este último valor al 30,7%. La tasa de superación comienza siendo más alta para las mujeres en las dos primeras cohortes (2009 y 2010), pero a partir de 2011 se registra una tasa mayor entre los varones (salvo en 2015). En cuanto a la edad, a menor tramo etario mayores tasas de superación en cada cohorte. Además, en líneas generales, y para todos los tramos etarios considerados, las cohortes más antiguas también registran mayores tasas de superación del Ciclo Inicial.

Tabla 3.17. Tasa de superación (%) del Ciclo Inicial por sexo y tramo de edad, según cohorte de ingreso.

Año de ingreso	Total	Sexo		Tramos de edad		
		Mujeres	Varones	Hasta 20 años	Entre 21 y 24 años	25 años y más
2009	54,8	57	47,2	64	42,3	33,7
2010	40,8	41,6	38,4	52,5	26,4	19,8
2011	44,4	43,7	46,8	54	35,4	22,2
2012	34,9	34,1	38	47,7	23,3	14,5
2013	30,7	29,2	34,6	38,6	26,1	16,4
2014	30,2	28,8	33,7	38,9	23,7	14
2015	32	32,9	29,3	41,5	23	14,9
2016	29,7	27,5	36,8	40,4	21,1	7,7

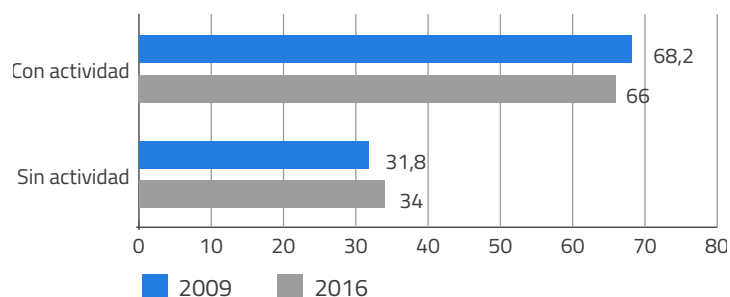
Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: La edad se calcula al 30 de abril del año de ingreso. En el año 2012 hay cuatro casos sin dato. La serie incluye hasta la generación 2016 dado que se calcula en base a las actividades registradas hasta 2017, según la definición del indicador.

Siguiendo con el análisis del desempeño en el CI, pero cambiando el enfoque, a continuación se presentan datos comparativos de dos generaciones clave: la de 2009 (primera expuesta al plan objeto de evaluación) y la de 2016 (primera expuesta al plan con los ajustes sustantivos en el Ciclo Inicial reseñados en el Capítulo 2). Se recuerda que en la generación 2009 se requerían 64 créditos obligatorios para superar el CI, mientras que para la de 2016 el ajuste supuso la reducción a 48 créditos, pero acumulables en ciertas unidades curriculares.

Los indicadores se elaboraron a partir del seguimiento longitudinal de ambas cohortes durante los dos años de duración del Ciclo Inicial. En primer lugar, se observa que el porcentaje de alumnos/as activos es similar en ambas generaciones, aunque levemente mayor en el caso de la de 2009 (Gráfico 3.1).

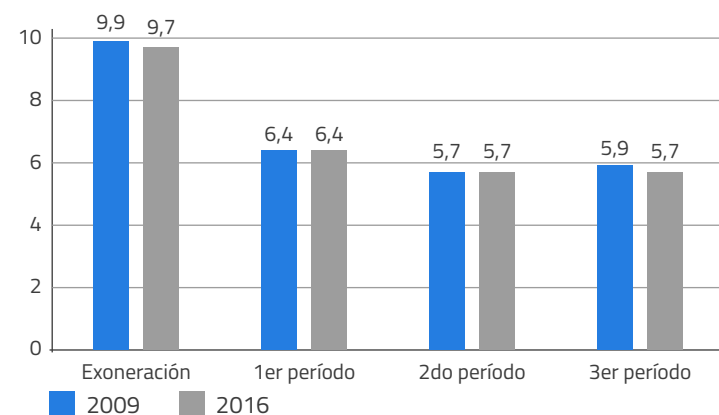
Gráfico 3.1. Porcentaje de estudiantes activos generaciones 2009 y 2016.



Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu (Udelar.)

Los promedios de notas de aprobación, aunque también parejos, fueron marginalmente superiores para los/as alumnos/as de la cohorte 2009.

Gráfico 3.2. Promedio de notas de aprobación por período. Generaciones 2009 y 2016.



Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu (Udelar.)

El análisis del promedio de créditos obtenidos evidencia algunos datos relevantes. En primer lugar se verificó un importante incremento en el promedio de créditos obtenidos por los varones en la cohorte 2016, quienes además superaron a las mujeres que, como se observa en la Tabla 3.18, habían tenido un desempeño mejor en la cohorte 2009. No obstante, para todos los grupos etarios se registró una disminución en el promedio de créditos obtenidos en la cohorte 2016, en comparación con la de 2009. Por otra parte, mientras que entre estudiantes que provienen del sistema de educación media pública no se observaron cambios significativos, entre quienes provienen del sistema privado se destacó un notable aumento en el promedio de créditos obtenidos en la cohorte 2016. Y para esta misma cohorte se registró un promedio de créditos mucho mayor entre quienes no trabajan, a diferencia de lo que ocurría en la cohorte 2009.

Tabla 3.18. Promedio de créditos obtenidos en Ciclo Inicial por generación de ingreso según características sociodemográficas.

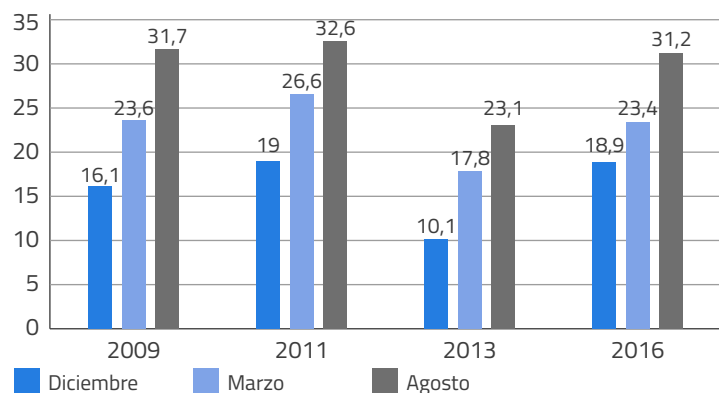
		2009	2016
Sexo	Mujeres	33,4	33,4
	Varones	32,5	40,8
Edad	Hasta 20 años	47,3	42,3
	20 años o más	27,4	24,9
Tipo de institución donde cursó Educación Media	Pública	32,2	32,9
	Privada	34,1	50,6
Clima educativo del hogar de origen	Padre o madre con educación terciaria	38	35
Situación conyugal	Soltero	38,7	37,4
Situación ocupacional	No trabaja	34,9	41,5
Horas de trabajo	Hasta 20 horas	47,3	27,7
	Más de 40 horas	30,7	27,1

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu (Udelar.)

El último gráfico presentado en este apartado sistematiza el porcentaje de superación del Ciclo Inicial en distintos momentos de acreditación. El análisis incluye, además de las cohortes 2009 y 2016, las de 2011 y 2013. Cabe consignar que, con excepción de la generación 2013, en el

resto de las cohortes no se observan diferencias en cuanto a la superación del Ciclo Inicial en el tiempo prescripto.

Gráfico 3.3. Porcentaje de estudiantes que superan el Ciclo Inicial por generación de ingreso según momento de acreditación.



Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu (Udelar).

Nota: Diciembre del año de ingreso/Marzo del siguiente año/ Agosto del siguiente año. Marzo es el último momento para matricularse sin rezago a Ciclos Avanzados.

3.3. El desempeño en el Ciclo Avanzado

Para analizar el desempeño en el Ciclo Avanzado se seleccionó un conjunto de asignaturas de cada licenciatura, conformado por aquellas con las menores y mayores tasas de aprobación.⁶²

Tal como se observa en la Tabla 3.19, en la licenciatura en Sociología, Metodología Cuantitativa I tiene la menor tasa de aprobación, seguida por Metodología Cualitativa I. Por el contrario, Metodología Cualitativa II y Teoría Sociológica IV poseen las mayores tasas. En la licenciatura en Trabajo Social, Planificación y Gestión I, Trabajo Social II y Trabajo Social IV presentan las menores tasas (menor al tercio de casos), mientras que las tasas

⁶² El conjunto de las asignaturas del Ciclo Avanzado, con sus respectivas tasas de aprobación y notas medias de reglamentación se encuentra en el Anexo 4.

de Psicología Social, Políticas Sociales y Antropología Cultural superan el 80%. Por último, en Ciencia Política, Historia Contemporánea presenta una tasa del 89,6% e Historia del Uruguay contemporáneo una del 43,9%.

En todas las asignaturas mencionadas, aquellas con las mayores tasas de aprobación poseen las notas medias más altas, mientras que aquellas con las menores tasas poseen las notas medias más bajas.

Tabla 3.19. Tasa de aprobación de cursos del Ciclo Avanzado (2017 - abril 2018). Asignaturas seleccionadas.

Licenciatura	Asignatura	Tasa de aprobación	Nota media de reglam.
Desarrollo	Análisis Microeconómico	54,05	5,06
	Economía Pública	50,00	4,00
	Indicadores del Desarrollo	35,71	6,22
	Análisis Macroeconómico	35,00	5,08
Sociología	Teoría Sociológica IV	86,0	7,1
	Metodología Cualitativa II	78,8	7,3
	Metodología Cuantitativa I	24,2	5,8
	Metodología Cuantitativa II	21,3	5,8
Trabajo Social	Políticas Sociales	74,5	7,8
	Análisis Crítico de la Intervención Profesional en el Área de la Discapacidad	71,4	7,4
	Psicología	15,6	5,3
	Trabajo Social II	20,5	6,2
Ciencia Política	Teoría Política I	57,5	5,5
	Instituciones I	57,1	6,8
	Estado y Políticas Públicas I	40,4	5,8
	Muestreo y Técnicas Encuesta	38,24	5,67

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Nota: La cantidad de casos se compone de la suma de cursos exonerados y reglamentados. Solo se consideran las asignaturas con 50 o más casos.

En la licenciatura en Desarrollo, Análisis Microeconómico presenta una tasa de aprobación de examen del 29,7%, con un 46,4% de aprobación de exámenes reglamentados. En Sociología, las mayores tasas, en orden decreciente, se registraron para Metodología Cualitativa II, Metodología Cualitativa I y Metodología Cuantitativa I, con 84,7%, 79% y 58,8% de tasa total de aprobación, respectivamente. En cuanto a la licenciatura en Trabajo Social, las asignaturas Psicología Social, Planificación y Gestión I, Planificación y Gestión II y Teorías Sociales I poseen una tasa total de aprobación de exámenes superior al 80%, mientras que en Trabajo Social I, Saberes y Prácticas Profesionales, Psicología y Protección Social a Inicios del Siglo XXI dicha tasa no pasa el 60%. Por otra parte, en Psicología Social, Planificación y Gestión I, Planificación y Gestión II, Trabajo Social II y Teorías Sociales II la tasa de aprobación del examen reglamentado supera el 90%. En la licenciatura en Ciencia Política, la asignatura Política, Género y Diversidad Sexual posee una tasa total de aprobación de examen y de examen reglamentario del 100%, mientras que Estado y Políticas Públicas I cuenta con una tasa total de aprobación del 43,4%, y sólo del 4% en el examen libre.

Tabla 3.20. Tasa de aprobación de exámenes del Ciclo Avanzado (2017 - abril 2018). Asignaturas seleccionadas.

Licenciatura	Asignatura	Total	Reglamentados	Libres	Cantidad
Desarrollo	Análisis Micro-económico	29,7	46,4	16,7	64
Sociología	Metodología Cualitativa II	84,7	100	83	59
	Metodología Cualitativa I	79	91,6	64,5	200
	Metodología Cuantitativa I	58,8	66,9	52,5	328
Trabajo social	Psicología Social	85,7	100	78,4	56
	Planificación y Gestión I	83,8	97,4	72,5	167
	Planificación y Gestión II	83,7	95,5	73	141
	Teorías Sociales I	81,2	84,6	79,1	69
	Trabajo Social IV	79,1	91	63,8	158

Licenciatura	Asignatura	Total	Reglamentados	Libres	Cantidad
Trabajo social	Algunos Problemas de Filosofía Política Vinculados al Trabajo Social	78	95,5	71,7	82
	Trabajo Social II	76,2	91,4	62,5	122
	Antropología Cultural	76	84,4	69,8	75
	Ética Filosófica	72,6	77,6	68,4	106
	Trabajo Social III	67,2	83,3	60,9	64
	Teorías Sociales II	67,1	91,1	52,7	149
	Políticas Sociales	64,9	64	66,7	77
	Protección Social a Inicios del Siglo XXI	59,6	64,5	53,8	57
	Psicología	59,5	58	62,1	79
	Saberes y Prácticas Profesionales	58,5	72,7	48,4	53
Trabajo Social I	41,1	44,7	39,9	185	
Ciencia Política	Política, Género y Diversidad Sexual	100	100	-	52
	Historia del Uruguay Contemporáneo	71,3	72,2	70,5	115
	Historia Contemporánea	62,7	62,2	63,3	75
	Estado y Políticas Públicas I	43,4	78,6	4	53

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar). Nota: La cantidad de casos se compone del total de exámenes rendidos. Solo se consideran las asignaturas con 50 o más casos.

3.4. Análisis longitudinal integral de trayectoria, generación 2011

En este apartado se presenta una aproximación sintética al análisis de las trayectorias académicas de una generación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales durante la vigencia del Plan de Estudios 2009. Se seleccionó la generación 2011 de acuerdo con los criterios expuestos en la introducción de este capítulo.

Las fuentes de información utilizadas corresponden a los microdatos de los registros administrativos del Departamento de Administración de la Enseñanza (DAE) de facultad. Se analizaron de manera agregada las actividades rendidas en el período comprendido entre marzo de 2011 y diciembre de 2017.

El apartado se organiza en torno de cinco secciones. En primer lugar se presenta una caracterización de las actividades curriculares realizadas por la generación 2011. En segundo lugar se resumen brevemente algunos datos sobre la desvinculación. A continuación se brinda información sobre los créditos acumulados. Luego se presentan indicadores relativos al egreso, y finalmente se realiza una comparación del desempeño académico de esta cohorte tomando como punto de referencia la primera generación luego de la implementación del Plan 2009.

3.4.1. Caracterización de las actividades realizadas por la generación 2011

En el año 2011 se matricularon por primera vez a la FCS 1.005 estudiantes. Durante ese año se identificaron 613 estudiantes activos⁶³, es decir, el 61% de los/las matriculados/as. El número de actividades rendidas por esta generación en el período 2011-2017 corresponde a 18.109, lo cual incluye cursos, exámenes —aprobados y reprobados—, actividades que se acreditan sin nota y reválidas.

⁶³ A los efectos de este informe y de acuerdo a la información disponible, se considera como estudiante activo aquel que rindió al menos una actividad curricular (curso o examen) independientemente de su aprobación o acreditación. Actualmente en los microdatos se almacenan los registros administrativos de los resultados finales de curso o examen. No se registran las actividades intermedias como parciales ni tampoco se dispone de información digital sobre la asistencia a los cursos, a pesar de que esto es una condición reglamentaria para promover el curso. En función de estas limitaciones se optó por considerar las actividades disponibles en los microdatos.

De los 613 estudiantes con actividad en el año 2011, 272 (44,4%) nunca se matricularon a alguna carrera de los Ciclos Avanzados. Los 341 que sí lo hicieron se distribuyeron de la siguiente manera: 156 (43,2%) en Trabajo Social; 46 (12,7%) en Sociología; 42 (11,6%) en Ciencia Política y 38 (10,5%) en la licenciatura en Desarrollo. Por último, 59 estudiantes se matricularon en más de una carrera. Del total de estudiantes que llegaron a registrarse en el Ciclo Avanzado, el 76% lo hizo en el tiempo previsto, es decir, en el año 2012, mientras que el 44% de los/as alumnos/as activos de la generación 2011 se mantenían, a 2017, en el Ciclo Inicial sin matricularse al Ciclo Avanzado.

3.4.2. Desvinculación

En términos de desvinculación o abandono, considerándolo como no haber registrado actividad en todo el período a partir del año 2013 inclusive, se observó que 184 estudiantes (30% sobre el total de los 613 que tuvieron actividad en el año inicial de matriculación) no presentaron actividades desde ese año (y hasta 2017), a pesar de haber registrado actividad no solo en el año de matriculación, sino también en 2012. Entre los que abandonaron, el 77% eran mujeres y el 56% tenían menos de 20 años al momento de ingreso a FCS, lo cual puede estar relacionado con la movilidad hacia otros servicios, a pesar de que no es posible determinarlos con los datos disponibles. El 18% (33 casos) de los/las desvinculados/as se había matriculado a alguna carrera de Ciclo Avanzado (véase Tabla 3.21).

Tabla 3.21. Estudiantes desvinculados/as de la generación 2011

Matrícula a Ciclo Inicial y licenciaturas	Porcentaje
Ciclo Inicial	82,1
Trabajo Social	10,9
Ciencia Política	2,7
Sociología	1,6
Desarrollo	1,1
Matricula Múltiple	1,6
Total	100
	184

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Los/las estudiantes que abandonaron habían acumulado en promedio 27 créditos (entre 2011 y 2012) y una mediana de 24 (véase Tabla 3.22).

Tabla 3.22. Número y porcentaje de estudiantes desvinculados de la generación 2011, según créditos acumulados.

Créditos acumulados	% de desvinculados
8	29,9
10	0,5
16	17,9
18	1,1
24	10,9
26	1,1
32	10,3
34	2,2
40	4,3
42	3,8
48	3,3
50	2,7
54	1,1
56	0,5
58	1,6
64	1,1
66	2,2
68	0,5
72	0,5
74	2,7
90	0,5
96	0,5
114	0,5
Total	100
	184

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

3.4.3. Créditos acumulados

Las tablas que se presentan a continuación resumen la cantidad de créditos acumulados por los/las estudiantes de la generación 2011 que tuvieron actividad en la FCS durante el período 2011-2017.

La Tabla 3.23 describe algunos estadísticos sobre la cantidad de créditos aprobados en cada año del período considerado. Se debe tener en cuenta que lo sugerido en la malla curricular es aprobar 40 créditos por semestre. Se puede observar que 2011 y 2012 son los años con mayor cantidad de créditos obtenidos, pero si bien en el primer año se alcanza algo más de lo sugerido para un semestre, a medida que avanzan los años la cantidad de créditos desciende, con lo cual aumenta el rezago. El promedio de créditos acumulados en todo el período fue de casi 194, siendo 360 los requeridos para egresar.

Tabla 1.23. Créditos obtenidos por año en el período 2011-2017. Generación de ingreso año 2011, fcs.

Estadísticos	Año							Total de créditos acumulados
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Media	43,9	42,1	36,3	23,5	21,5	16,8	9,8	193,9
Número de casos	349	349	349	349	349	349	349	349

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: Para cada año se presentan los créditos acumulados en ese año independientemente de los créditos obtenidos el año anterior. Para egresar se debe obtener 330 créditos más un trabajo final de 30 créditos (el cual no está incluido en los cálculos precedentes). Incluye a estudiantes egresados/as.

En la Tabla 3.24 se presentan los créditos acumulados a lo largo del período. Recién en 2015 la media y la mediana alcanzan la mitad del total de créditos requeridos para el egreso (sin contar el trabajo final). Sin embargo, un cuarto —como mínimo— de los/las estudiantes de esta generación logra ese acumulado en 2013. Luego de 2014, el primer cuartil virtualmente se estanca.

Tabla 3.24. Créditos acumulados por año en el período 2011-2017. Generación de ingreso año 2011, FCS.

Estadísticos	Año							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Media	43,9	85,9	122,2	145,7	167,2	184	193,9	
Cuartiles	1	16	42	66	82	87	92	97
	2	42	90	128	150	174	202	212,7
	3	66	130	180,5	215,5	244,5	262	281
Número de casos	349	349	349	349	349	349	349	

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: Para cada año se presentan los créditos acumulados hasta cada año de referencia sumando los créditos obtenidos el año anterior. Para egresar se debe obtener 330 créditos más un trabajo final de 30 créditos (el cual no está incluido en los cálculos precedentes)

En la Tabla 3.25, y con el fin de presentar la información con mayor nivel de desagregación, se observa el porcentaje de estudiantes de acuerdo con la cantidad de créditos acumulados agrupados en tramos de 40. Ya en el año 2011 se constata una tendencia al rezago —no superar los 40 créditos— por parte del 45,3% de los/las estudiantes. En el año siguiente no supera los 120 créditos casi el 70% de ellos, mientras que en 2013 no pasa los 200 créditos el 86%. Desde 2014 en adelante el grueso de la cohorte activa se compone de estudiantes rezagados, cuando al año siguiente, de acuerdo con los tiempos de cursado previstos, ya debieran comenzar a egresar.

Tabla 3.25. Porcentaje de estudiantes por año, según créditos acumulados agrupados, generación 2011.

Créditos acumulados agrupados	Año						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	12,6	5,7	3,2	2,6	0,9	0,3	
Hasta 40	32,7	18,6	12	11,2	10,9	10,6	10,3
Entre 41 y 80	42,1	20,1	16	10,9	10,9	10	9,7
Entre 81 y 120	12,3	25,2	16,9	14,6	10,9	9,2	9,2
Entre 121 y 160	0,3	26,1	17,2	15,8	10,9	7,7	6
Entre 161 y 200		4,3	20,9	15,5	14,6	11,5	9,7
Entre 201 y 240			12	16,6	13,8	14	12,6
Entre 241 y 280			1,1	10,6	18,3	18,9	16,6
Entre 281 y 320			0,6	2	7,2	12,9	19,8
321 y más				0,3	1,7	4,9	6
Total	100	100	100	100	100	100	100
	349	349	349	349	349	349	349

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: Para cada año se presentan los créditos acumulados hasta cada año de referencia sumando los créditos obtenidos el año anterior. Para egresar se debe obtener 330 créditos más un trabajo final de 30 créditos (el cual no está incluido en los cálculos precedentes). El sombreado celeste indica que no corresponde dato en la celda.

3.4.4. Egreso

De la generación 2011, al año 2017 habían egresado 74 estudiantes distribuidos de acuerdo a lo que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3.26. Número de egresos de la generación 2011.

Año de egreso	Licenciatura				
	Ciencia Política	Desarrollo	Trabajo Social	Sociología	Total
2015	0	1	1	7	9
2016	4	8	20	3	35
2017	5	2	19	4	30
Total	9	11	40	14	74

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: De acuerdo a lo prescripto en el Reglamento del Plan de Estudios 2009, a partir del año 2015 se pueden registrar los primeros egresos.

En el primer año de egreso (2015) predominaron los/las licenciados/as en Sociología, mientras que en el resto de los años la mayoría egresaron de Trabajo Social, seguidos por los de Desarrollo en 2016 y los de Ciencia Política en el 2017. La composición total de los/las egresados/as por carrera fue la siguiente: 54% de Trabajo Social, 19% de Sociología, 15% de Desarrollo y 12% de Ciencia Política. Por otro lado, el 50% de los/las graduados/as de Sociología egresó en el 2015, mientras que el 50% de los/las de Trabajo Social lo hizo en 2016, mismo año que el 73% de los de Desarrollo. La licenciatura en Ciencia Política no presentó egresados/as hasta 2015.

En la Tabla 3.27 se presentan algunos estadísticos sobre la escolaridad de los/las egresados/as de la cohorte 2011, y en el Gráfico 3.4 se puede observar la comparación entre la escolaridad media de los/las egresados/as y los/las no egresados/as.

Tabla 3.27. Promedio y cuartiles de escolaridad de egresados/as. Generación 2011, por licenciatura.

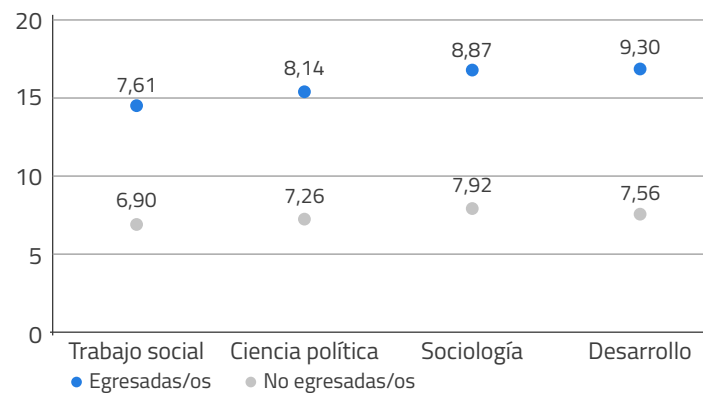
Estadísticos	Licenciatura			
	Trabajo Social	Ciencia Política	Sociología	Desarrollo
Media	7,6	8,1	8,9	9,3
Cuartiles	25	7	7,6	8,1
	50	7,6	8	8,9
	75	8,2	8,3	9,7

Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: No se incluyen las actividades sin nota.

Con respecto a la escolaridad de los/las egresados/as de esta cohorte, la licenciatura en Desarrollo presenta la media más alta, con 9,3 seguida por Sociología, Ciencia Política y Trabajo Social, en orden decreciente. Mientras que la mitad de los/las egresados/as de Trabajo Social, y alrededor de un cuarto de los de Ciencia Política, no superan el 8 como promedio, la mitad de los/las egresados/as de Desarrollo y un cuarto, como mínimo, de los de Sociología superan el 9.

Gráfico 3.4. Escolaridad promedio de egresados/as y no egresados/as, por licenciatura. Generación 2011



Fuente: Elaboración UAE en base a microdatos Seciu, SGB (Udelar).

Notas: No se incluyen las actividades sin nota.

Por otra parte, en el gráfico precedente se observa la escolaridad promedio de egresados/as y no egresados/as por licenciatura. Los/las egresados/as poseen en todos los casos una escolaridad más alta: 10% superior en el caso de Trabajo Social, 12% en Ciencia Política y Sociología, y 23% en la carrera de Desarrollo.

3.4.5. El desempeño académico de la generación 2011 frente a la primera cohorte del Plan 2009.

En este apartado se compara la trayectoria académica de la generación 2011 con la de la cohorte 2009 —la primera luego de la implementación del nuevo plan— en cuanto a la aprobación de asignaturas, créditos obtenidos y escolaridad en el Ciclo Inicial.

En líneas generales, el 50% de los/las estudiantes de la cohorte 2009 aprobó las asignaturas entre el primer y tercer período, salvo Fundamentos de Matemáticas para las Ciencias Sociales. La cohorte 2011, por su parte, y con la misma salvedad, alcanzó esa cifra en el primer período extraordinario.

Tabla 3.28. Estudiantes de la generación 2009 y generación 2011 por asignatura obligatoria del Ciclo Inicial (primer semestre) según momento de acreditación.

Cohorte	Momento de aprobación	Asignatura				
		La Cuestión Social en la Historia	Problemas del Desarrollo	Poder, Estado y Sistema Político	Sociedad Moderna y Desiguald. Sociales	Fundam. de Mat. para las CCSS
Cohorte 2009	Curso 2009	8,4	46,9	20,2	18,8	56,3
	1er. Período	38,3	68,3	48,9	48,7	72
	2do. Período	48,8	73,2	54,2	59,9	77,2
	3er. Período	61,2	78,6	61,3	69,4	80,4
	4to. período	79,8	85	73,3	80,7	83,3
	Otros períodos	81	85,4	77,6	83,5	83,5
	Total con actividad	441	467	450	431	496

Cohorte	Momento de aprobación	Asignatura				
		La Cuestión Social en la Historia	Problemas del Desarrollo	Poder, Estado y Sistema Político	Sociedad Moderna y Desiguald. Sociales	Fundam. de Mat. para las CCSS
Cohorte 2011	Curso 2011	13,3	3,2	17,7	20,1	21,6
	1er. Período	49,5	53,6	57,7	50	36,5
	1er. Período extraor.	57	59,8	63,6	54,1	37,8
	2do. Período	63,2	65,2	66,3	62,4	43,2
	3er. Período	67,5	67,2	71	70,1	49,5
	Curso 2012	68,3	68,7	73	74,4	53
	4to. Período	73,4	77,3	80,8	83	58,4
	2do. Período extraor.	74,7	78,2	81,8	84,3	59
	5to. Período	76	79,9	83,8	86,8	59,7
	Total con actividad	467	463	407	394	315

Fuente: Elaboración SISE – UAE en base a microdatos SGB – Seciu.

Nota: para la cohorte 2009 el primer período corresponde julio-agosto 2009, el segundo a diciembre 2009, el tercero a febrero-marzo 2010, el cuarto a julio-agosto y curso 2010 y otros períodos, hasta diciembre de 2010. Para la cohorte 2011 el primer período ordinario corresponde a julio-agosto 2011, el primer período extraordinario a setiembre 2011, el segundo período ordinario a diciembre 2011, el tercer período ordinario a febrero-marzo 2012, el cuarto período ordinario a julio-agosto 2012, el segundo período extraordinario a setiembre 2012 y el quinto período ordinario a diciembre 2012.

En las tablas 3.29.1 y 3.29.2 se presentan los créditos obtenidos por cada generación a lo largo de cuatro momentos. Se puede señalar que los promedios evolucionan de forma similar, con un aumento algo mayor entre el primer y segundo momento para la primera cohorte (2009). En efecto, en el primer momento ella tiene una media de 31,7 créditos frente a 31,1 de la cohorte 2011, mientras que en el cuarto momento la primera cohorte tiene una media de 47,6 y la de 2011 una de 47,2.

Tabla 3.29.1 Estudiantes de la generación 2009 por momento de obtención de créditos según promedio y porcentaje de créditos obtenidos.

Créditos	Momento			
	Hasta primer período (julio-agosto / diciembre de 2009)	Hasta segundo período (diciembre 2009 / febrero-marzo 2010)	Hasta tercer período (febrero-marzo 2010 / julio 2010)	Hasta diciembre 2010 o marzo de 2011
Promedio	31,7	37,3	40,5	47,6
0 a 63	83,9	76,4	68,3	57,4
64 a 81	13,1	18,2	23,5	25,7
82 o más	3	5,4	8,2	16,8
Total	100	100	100	100
	571	571	571	571

Fuente: Elaboración SISE – UAE en base a microdatos SGB – Seciu.

Tabla 3.29.2 Estudiantes de la generación 2011 por momento de obtención de créditos según promedio y porcentaje de créditos obtenidos.

Créditos	Momento			
	Hasta diciembre 2011	Hasta febrero-marzo 2012	Hasta julio-agosto 2012	Hasta diciembre 2012
Promedio	31,1	34,9	40,9	47,2
0 a 63	81	73,4	67,4	61,1
64 a 81	12,2	14,6	13,9	12,9
82 o más	6,9	12	18,7	26,1
Total	100	100	100	100
	583	583	583	583

Fuente: Elaboración SISE – UAE en base a microdatos SGB – Seciu.

En cuanto al porcentaje de créditos obtenidos, se destaca en la cohorte 2011 la proporción de alumnos/as con 82 créditos o más, que en todo momento es superior a la de la cohorte 2009. Esta última, sin embargo, presenta valores superiores a la generación posterior en el tramo de 64

a 81 créditos. Hasta el tercer momento la cohorte 2009 tiene un porcentaje mayor en el tramo de menor créditos aprobados que la de 2011, se equiparan en el tercer momento y luego, en el cuarto momento, la cohorte 2011 presenta un porcentaje algo mayor en este tramo inferior. En cierto sentido la cohorte 2011 parece más polarizada en cuanto a la obtención de créditos.

Por otra lado, la escolaridad promedio de la cohorte 2009 supera a la 2011 en todo momento, salvo en el cuarto período. Se encuentra una tendencia decreciente de escolaridad, interrumpida para la generación 2009 en el tercer período y en el cuarto para la generación 2011.

Tabla 3.30. Notas promedio de aprobación de estudiantes de las generaciones 2009 - 2011 en las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial, por momento de aprobación.

Momentos de aprobación	Generaciones	
	2009	2011
Curso	9,99	9,62
Primer período	6,44	6,05
Segundo período	5,71	5,4
Tercer período	5,87	5,37
Cuarto período	5,52	5,81

Fuente: Elaboración SISE – UAE en base a microdatos SGB – Seciu.

3.5. Análisis de la desvinculación

Con el fin de analizar con mayor profundidad la desvinculación de estudiantes de la FCS se entrevistó a 24 personas en esa situación. Para la conformación de la muestra se consideró a aquellos/as estudiantes que cumplieran los siguientes requisitos: (i) Año de ingreso (entre 2009 y 2015); (ii) Reporte de «no actividad» por dos años consecutivos (sin considerar egresados/as); (iii) En caso de estudiantes del Ciclo Avanzado, aquellos matriculados en una única licenciatura; (iv) En caso de estudiantes del Ciclo Inicial, quienes hubieran aprobado al menos 64 créditos sin matriculación al ciclo de formación avanzada; (v) No se consideraron los/las estudiantes que reportaban más de 280 créditos, dado que podían estar realizando otras actividades en otro servicio o en el exterior.

Con estos prerrequisitos como marco de referencia, se elaboró una tipología del abandono —utilizada para la selección intencional de informantes—, definida a partir de dos variables: a) ciclo en el que se produjo la desvinculación (inicial o avanzado) y b) fase de implementación del Plan 2009 (inicial o consolidada).

Cuadro 3.1. Tipología de estudiantes no activos de FCS, según ciclo y fase del Plan 2009 en que se produjo la desvinculación.

	Ciclo Inicial	Ciclo Avanzado
Fase de implementación inicial del Plan 2009	Estudiantes que ingresaron entre 2009 y 2011. No presentan matrícula en Ciclo Avanzado. Tienen al menos 64 créditos. N: 142. Con dato de contacto: 117.	Estudiantes que ingresaron entre 2009 y 2011. Presenta matrícula en Ciclo Avanzado. N: 255. Con dato de contacto: 201.
Fase de implementación consolidada del Plan 2009	Estudiantes que ingresaron entre 2012 y 2015. No presentan matrícula en Ciclo Avanzado. Tienen al menos 64 créditos. N: 118. Con dato de contacto: 104.	Estudiantes que ingresaron entre 2012 y 2015. Presenta matrícula en Ciclo Avanzado. N: 73. Con dato de contacto: 59.

Las características demográficas de los 24 entrevistados fueron las siguientes: 18 mujeres y 6 varones; 18 tenían entre 21 y 31 años de edad y 6 eran mayores de 31 años.

En el Tabla 3.31 se observa el año de ingreso a la facultad. La mayor cantidad de entrevistados/as ingresó en 2014, pero también se destacan los años 2009, 2011, 2012 y 2013, todos con igual frecuencia (cuatro ingresantes en cada año).

Tabla 3.31. Año de ingreso a FCS de estudiantes desvinculados.

Año	Frecuencia
2009	4
2010	2
2011	4
2012	4
2013	4
2014	5
2015	1
Total	24

Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto a destacar se relaciona con la cantidad de actividades realizadas al momento de abandonar los estudios en la FCS. Como se observa en la siguiente tabla, la mayoría de los/las estudiantes entrevistados contaba con entre 6 y 10 materias aprobadas, mientras que 6 de ellos habían acreditado más de 10 asignaturas.

Tabla 3.32. Cantidad de asignaturas aprobadas previo a la desvinculación.

Cantidad de cursos	Frecuencia
Entre 1 y 5	8
Entre 6 y 10	10
Mayor a 10	6
Total	24

Fuente: Elaboración propia

Se consultó a los/las estudiantes desvinculados/as acerca de las circunstancias en las que se produjo la decisión de abandonar los estudios en la FCS, los factores que pudieran haberla influido —en particular aquellos relacionados con el plan 2009 y su implementación—, y las posibilidades de retomar la actividad en el futuro.

Respecto de los aspectos que se asocian estrictamente con la propuesta curricular y el tránsito por la FCS, se pueden destacar los siguientes:

1. Dificultades con algunas asignaturas consideradas «demasiado exigentes», con menciones recurrentes a Matemática, Estadística y/o Economía. La dificultad, según los/las estudiantes consultados/as, estriba en la «excesiva complejidad» de los contenidos y la ausencia de acompañamiento para el estudio y las evaluaciones. Estas apreciaciones coinciden con lo manifestado por los/las estudiantes activos que fueron encuestados en el marco de la evaluación (véase Capítulo 4). En efecto, al responder las preguntas abiertas incluidas en el formulario de encuesta, una proporción significativa señaló dificultades con la asignatura Fundamentos de Matemática. Estadística y Economía también fueron mencionadas, aunque en menor proporción.

2. Limitaciones relativas a la gestión de la enseñanza en sus aspectos administrativos. En relación con este tipo de dificultades, los entrevistados señalaron los calendarios y los horarios de las actividades, tanto obligatorias como en general. Asociado a esto se presentan algunos problemas de gestión de inscripciones, como superposiciones. La comunicación institucional y la información disponible referida al sistema de creditización y las distintas necesidades de autogestión estudiantil también se mencionaron como limitantes, así como los horarios de atención de Bedelía y la no incorporación de clases los días sábados.

Otras dificultades señaladas por los entrevistados, menos recurrentes, pero igualmente atendibles, atañen a las relaciones entre pares, el sistema de calificaciones vigente, el vínculo estudiante-docente y las prácticas de enseñanza.

No obstante, cabe señalar que un grupo considerable de estudiantes manifestó no haber encontrado dificultades estrictamente vinculadas a la propuesta curricular, su desarrollo y su gestión en la FCS. Su desvinculación, en cambio, se desencadenó por factores que podrían calificarse como no institucionales, como por ejemplo el inicio o continuidad de otra opción formativa universitaria o terciaria.

Otras limitaciones para el cursado, que a su vez coadyuvan al abandono y que en cierta medida están vinculadas con las formas de implementación del Plan 2009, surgen de las dificultades para conciliar el estudio con el trabajo. Se trata de una cuestión muy relevante, especialmente si se tiene en cuenta que la población estudiantil de la FCS es mayoritariamente trabajadora, tal como se ha mostrado en este informe.

Finalmente, resulta importante señalar que, en algunos casos, la desvinculación se produce por embarazo o por la exigencia de desarrollar tareas de cuidado que no logran compatibilizarse con las modalidades de enseñanza vigentes o con el formato de los calendarios de las actividades académicas.

Capítulo 4 Valoraciones de los actores institucionales sobre el Plan 2009

En este capítulo se presenta un análisis pormenorizado de las valoraciones expresadas por docentes, estudiantes, egresados/as y funcionarios/as acerca del Plan de Estudios 2009. Los datos relativos a las valoraciones de docentes, estudiantes y egresados/as surgen del censo y de las encuestas específicas que se llevaron a cabo durante los primeros meses del año 2018. Las valoraciones de los/las funcionarios/as, por su parte, fueron relevadas en el marco de entrevistas semiestructuradas que se condujeron en los meses de junio y julio de ese mismo año

4.1. Valoraciones de los/las docentes

En primer lugar, y antes de analizar las valoraciones de los/las docentes acerca del Plan de Estudios 2009, se presenta un conjunto de informaciones estadísticas que permiten caracterizar el perfil de quienes respondieron el censo. Esto resulta imprescindible para poder poner en contexto los resultados obtenidos, y para sopesar eventuales sesgos, dado que del total de 324 docentes activos/as identificados/as, 232 (71,6%) completaron el cuestionario, 36 (11,1%) lo completaron sólo parcialmente, 42 (13%) no lo respondieron y 14 (4,3%) no pudieron ser contactados.

Del total de quienes respondieron el cuestionario de forma completa, el 57,1% fueron mujeres. La edad promedio superó apenas los 44 años, siendo de 27 y 74 años, respectivamente, los/las docentes de menor y más avanzada edad.

Si se considera su perfil académico, se constata que sólo el 3,5% cuenta solo con con formación universitaria de grado o terciaria no universitaria. En cambio, los datos permiten afirmar que un porcentaje elevado tiene formación de posgrado: 25,5% de maestría, 62,8% de doctorado y 5,2% de posdoctorado. Sin embargo, como se detalla en la Tabla 4.1, en un porcentaje significativo de casos los estudios de posgrado de los distintos niveles se encuentran en curso o fueron abandonados sin finalizar. El 41,6% recibió, además, formación para la enseñanza.

Tabla 4.1. Nivel educativo de docentes encuestados, en porcentaje.

Finalizó terciaria no universitaria	0,9
Finalizó grado universitario	2,6
Cursa o cursó posgrado - diploma (sin finalizar)	0,4
Finalizó posgrado - diploma	2,6
Cursa o cursó maestría (sin finalizar)	16,0
Finalizó maestría	9,5
Cursa o cursó doctorado (sin finalizar)	33,8
Finalizó doctorado	29,0
Cursa o cursó posdoctorado (sin finalizar)	0,4
Finalizó posdoctorado	4,8
Total	100

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Algunos docentes cuentan con muchos años de experiencia en la Facultad de Ciencias Sociales, mientras que otros se han incorporado recientemente. En efecto, el 15,6% ingresó hasta 1992, el 19,9% entre 1993 y 2000, el 32,5% entre 2001 y 2008, y el 32% restante a partir de 2009. El 32,5% cuenta con dedicación total, mientras que las cargas horarias semanales se distribuyen de la siguiente manera: hasta 19hs, 22,5% de los/las docentes; de 20 a 29 horas, 24,2%; de 30 a 39 horas, 24,2%; 40 horas o más, 29%. Estos datos pueden conjugarse con aquellos relativos a la realización de otras actividades remuneradas: el 24,2% desarrolla otra actividad docente y el 37,7% otra ocupación no docente.

Teniendo en cuenta la pertenecía a una unidad académica, se observa que el 17,7% está adscrito al Departamento de Ciencia Política, el 12,5% al de Economía, el 23,3% al de Sociología, el 27,6% al de Trabajo Social, el 15,9% a la Unidad Multidisciplinaria y 3% a otras unidades como UAE o UE. Por otra parte, el peso relativo de cada grado en la muestra de docentes efectivamente lograda fue la siguiente: Grado 1, 10,3%; Grado 2, 46,1%; Grado 3, 25%; Grado 4, 9,1%; Grado 5, 9,5%.

Finalmente, en relación con el ejercicio de la docencia en la facultad podemos afirmar que el 20,8% no dictó clases en el año de referencia del relevamiento (2017), mientras que 21,2% sólo dictó clases en el Ciclo Inicial, 45,9% solo lo hizo en el Ciclo Avanzado, y 12,1% en ambos ciclos. El 90% de los censados realizó actividades de enseñanza en Montevideo luego de la implementación del Plan 2009.

Otra cuestión que debe tenerse en cuenta para poder contextualizar las valoraciones de los/las docentes es su grado de conocimiento del Plan de Estudios 2009. Por supuesto que los resultados se basan en percepciones y no son fruto de una evaluación «objetiva», que de todas maneras hubiese sido completamente extemporánea. Pero son relevantes porque brindan un marco general de referencia. En líneas generales se observa que cerca del 80% considera tener un conocimiento medio o elevado del plan, cifra que resulta aun mayor entre los/las docentes que tienen dedicación total (89,3% frente 75% entre quienes no la tienen). Entre los primeros, la declaración de conocimiento alto (elevado o muy elevado) alcanza al 66,7%, en contraste con el 26,9% entre los segundos; y el desconocimiento total o relativo del plan (nada o poco) llega al 10,7% y 25%, respectivamente, destacándose que entre los/las docentes con dedicación total ninguno declaró no conocer el plan en absoluto, frente al 4,5% de quienes no tienen este nivel de dedicación.

Un primer aspecto general de las valoraciones de los/las docentes refiere a sus consideraciones en relación con un conjunto de principios o características rectoras —o de cometidos esperables para la formación universitaria en ciencias sociales—, que el equipo de evaluación compiló a partir de la documentación específica del Plan 2009 (véase Capítulo 2) y de las entrevistas con actores clave que participaron en el proceso de reforma:

- > Formación teórica
- > Variedad de opciones de egreso (monografías, pasantías, etc.)
- > Inserción en el mercado de trabajo
- > Cursado opcional en distintas facultades
- > Articulación entre teoría y práctica
- > Actividades de investigación como parte de la formación
- > Formación metodológica-técnica
- > Actividades de extensión como parte de la formación
- > Aplicabilidad para el desempeño laboral
- > Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa
- > Actualización del conocimiento en la disciplina específica
- > Formación para continuar aprendiendo
- > Habilidad para el trabajo interdisciplinario

La tabla que se presenta a continuación resume las valoraciones, definidas según el nivel de importancia asignada a dichos principios.

Tabla 4.2. Nivel de importancia asignada por docentes a principios rectores en los que se basa el Plan de Estudios en ciencias sociales, en porcentajes.

	Nada importante	Poco importante	Indiferente	Importante	Muy importante	Total
Formación teórica	0	0,4	1,3	24,7	73,6	100
Variedad de opciones de egreso (monografías, pasantías, etc.)	2,2	8,7	15,6	52,8	20,8	100
Inserción en el mercado de trabajo	0,4	6,5	19,5	57,1	16,5	100
Cursado opcional en distintas facultades	1,3	6,9	20,3	54,6	16,9	100
Articulación entre teoría y práctica	0	1,7	3	27,3	68	100
Actividades de investigación como parte de la formación	0	1,7	7,4	37,7	53,2	100
Formación metodológica-técnica	0	0,4	2,6	26,4	70,6	100
Actividades de extensión como parte de la formación	3	8,2	20,8	43,3	24,7	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	0,4	1,4	14,7	55,4	28,1	100
Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa	3,1	11,2	17,8	50,6	17,3	100
Actualización del conocimiento en la disciplina específica	0,4	0,5	3,9	28,1	67,1	100

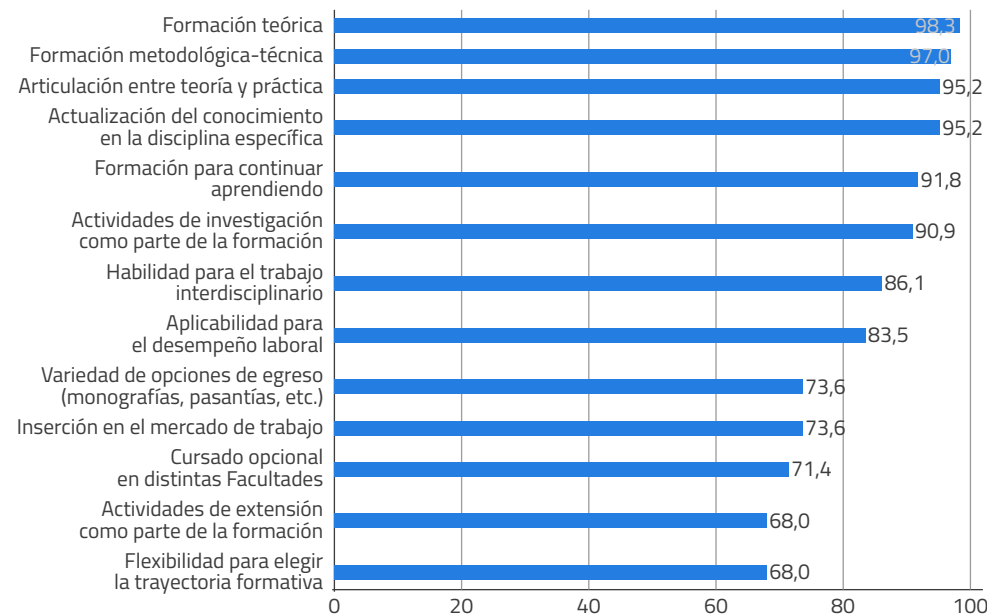
	Nada importante	Poco importante	Indiferente	Importante	Muy importante	Total
Formación para continuar aprendiendo	0,9	0,5	6,9	32	59,7	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	0,9	2,6	10,4	42,9	43,3	100

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

En general, se constata que la mayoría de los/las docentes le asigna importancia a todos los principios relevados, desde la formación interdisciplinaria hasta la profundización en la especificidad disciplinaria, pasando por la receptividad frente a las demandas del mercado laboral, la preparación para la formación continua o la inclusión de actividades de investigación y/o extensión con carácter formativo. De todos modos, se puede establecer un orden jerárquico entre estos principios a partir del valor combinado de las respuestas «importante» y «muy importante».

En este sentido, se verifica que casi el 100% de los/las docentes considera central que un plan de estudios en ciencias sociales preste atención a la formación teórica y metodológica, a la articulación entre teoría y práctica, y a la actualización del conocimiento disciplinario. Si bien también le otorgan importancia, muchos de los/las docentes consideran menos relevante la flexibilidad para definir el trayecto formativo (por parte de los/las estudiantes), la formación en extensión o la opción de cursado en distintas facultades de la universidad (principios que cosecharon cerca de un 70% de adhesiones). Los resultados completos se observan en el siguiente gráfico.

Gráfico 4.1. Ordenamiento de los principios rectores del Plan de Estudios según el porcentaje de docentes que le asignó importancia.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Más allá de las consideraciones abstractas sobre la importancia de ciertos principios a la hora de definir un plan de estudios en ciencias sociales, también se indagaron las opiniones con la relación al grado en que dichos principios han logrado plasmarse en el Plan 2009. Para la mayoría de los/las docentes su implementación concreta oscila entre el nivel medio (regular) y medio-alto (bastante), pero tampoco es menor, especialmente en algunos ítems, el porcentaje que considera que la concreción es moderada (poco). Los resultados completos se presentan en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Nivel de concreción de principios rectores en el Plan 2009 según docentes, en porcentaje.

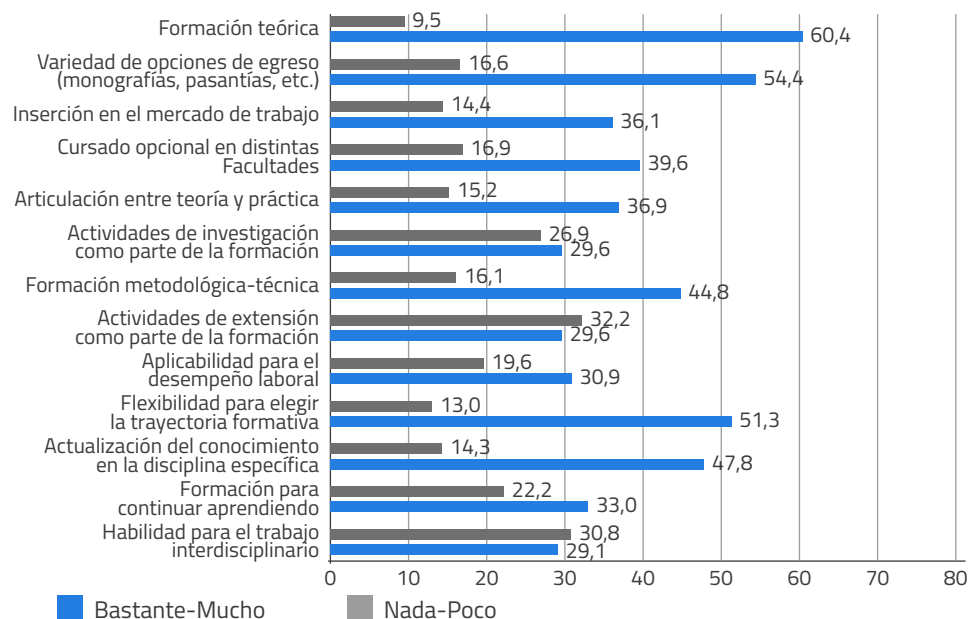
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Formación teórica	1,7	7,8	30	50	10,4	100
Variedad de opciones de egreso (monografías, pasantías, etc.)	5,7	10,9	29,1	39,6	14,8	100
Inserción en el mercado de trabajo	3,5	10,9	49,6	32,6	3,5	100
Cursado opcional en distintas facultades	1,7	15,2	43,5	32,6	7	100
Articulación entre teoría y práctica	2,6	12,6	47,8	33,9	3	100
Actividades de investigación como parte de la formación	3,9	23	43,5	26,1	3,5	100
Formación metodológica-técnica	2,6	13,5	39,1	36,5	8,3	100
Actividades de extensión como parte de la formación	6,5	25,7	38,3	26,1	3,5	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	3,5	16,1	49,6	28,3	2,6	100
Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa	1,3	11,7	35,7	38,3	13	100

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Actualización del conocimiento en la disciplina específica	5,2	9,1	37,8	43	4,8	100
Formación para continuar aprendiendo	7,4	14,8	44,8	27,8	5,2	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	7,8	23	40	25,2	3,9	100

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Si se elimina el punto medio (regular) —a pesar de haber sido la respuesta más frecuente—, se pueden confrontar los porcentajes de docentes que declararon que la materialización de los principios es moderada o baja (poco-nada), por un lado, frente a medio-alta o alta (bastante-mucho), por el otro. En todos los casos, con la excepción de la habilidad para el trabajo interdisciplinario y del recurso a actividades de extensión para la formación, se registra un balance favorable, en el sentido de mayores porcentajes de docentes que creen que la implementación ha tenido un grado de intensidad o de materialización medio-alta o alta. Dicho balance positivo es particularmente considerable, y en este orden, en la formación teórica, la variedad de modalidades de egreso, la flexibilidad para elegir la trayectoria formativa y la actualización del conocimiento en la disciplina. En cambio, es menos destacable en los casos de la incorporación de actividades de investigación a la formación, la aplicabilidad de la formación para el desempeño laboral, la formación continua y la inserción en el mercado de trabajo. Como ya se ha señalado, en dos casos el balance resultó negativo, es decir que los porcentajes agregados de quienes consideraron que la aplicación ha sido débil (poco o nada), superan a los de quienes se inclinaron por las opciones opuestas (bastante o mucho): habilidad para el trabajo interdisciplinario y actividades de extensión para la formación. Los resultados completos se representan en el Gráfico 4.2.

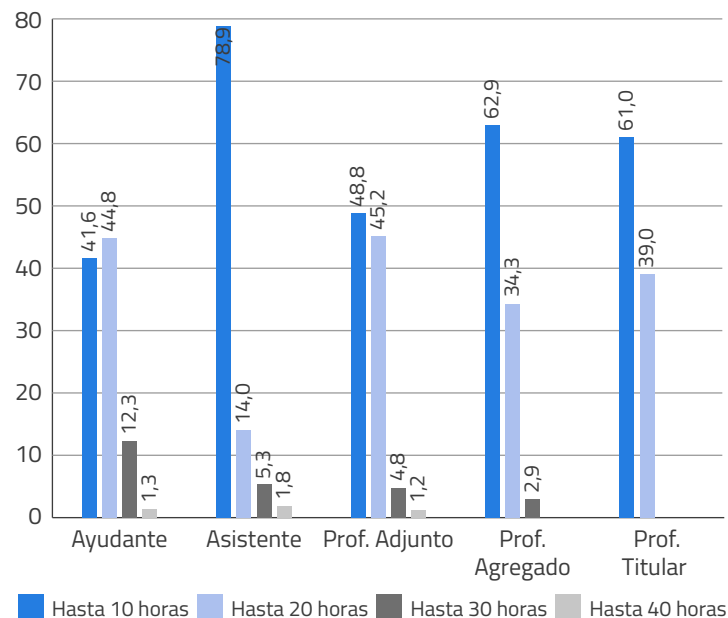
Gráfico 4.2. Balance entre implementación favorable y desfavorable de los principios rectores en el Plan 2009 según docentes, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Al igual que en el caso de las percepciones sobre la importancia de estos principios en abstracto, también se puede establecer un orden de acuerdo con el porcentaje de docentes que considera que su nivel de concreción es positivo, combinando los porcentajes obtenidos en las categorías «bastante» y «mucho». En este caso, tal como se constata en el Gráfico 4.3, los principios que más docentes perciben como implementados en un grado medio-alto o alto, en todos los casos con más del 50% de las respuestas, son: formación teórica, variedad de opciones de egreso y flexibilidad para elegir la trayectoria formativa. Y los principios que menos docentes creen que han alcanzado un buen nivel de concreción en el Plan 2009, en todos los casos con menos del 30% de las respuestas, son: actividades de investigación como parte de la formación, actividades de extensión como parte de la formación y habilidad para el trabajo interdisciplinario.

Gráfico 4.3. Porcentaje de docentes que considera aceptable el nivel de implementación de los principios rectores del Plan de Estudios



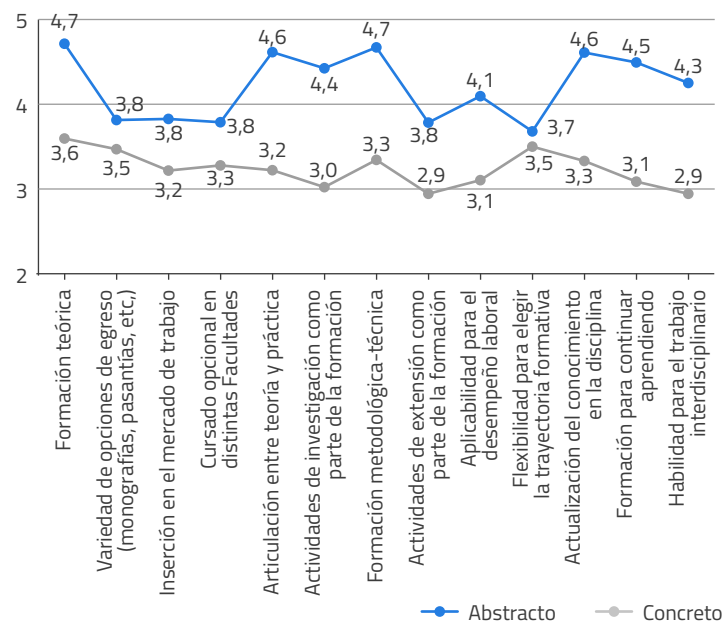
Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Teniendo en cuenta las opiniones de los/las docentes respecto del conjunto de principios rectores seleccionados, así como la percepción de su concreción en el marco del Plan 2009, resulta pertinente explorar el grado de acuerdo entre estos dos aspectos. Para visibilizar los resultados de esta convergencia o divergencia hemos realizado dos análisis alternativos.

En primer lugar, considerando cada ítem por separado, y asumiendo una escala de 5 puntos en la que 1 representa el desacuerdo con la importancia del principio o su nulo nivel de implementación en el Plan 2009, y 5 significa alto nivel de acuerdo o de implementación, según corresponda, se observa que, para todos los ítems considerados —y tomando las respuestas de los/las docentes en su conjunto—, la valoración abstracta de los principios supera a la de su implementación, aunque en ambos casos casi todos los valores están por encima del punto medio. Tal como se muestra en el Gráfico 4.4, las mayores convergencias se registran en ítems que, aunque percibidos como importantes, fueron

considerados menos relevantes en términos relativos: flexibilidad para elegir la trayectoria formativa, variedad de opciones de egreso, cursado opcional en distintas facultades e inserción en el mercado de trabajo. Por contrapartida, las mayores divergencias entra la valoración del principio y su implementación se observan en algunos de los ítems que fueron valorados como más significativos: formación teórica, articulación entre teoría y práctica, formación metodológica-técnica, actualización del conocimiento en la disciplina específica y actividades de investigación con carácter formativo.

Gráfico 4.4. Diferencias entre la valoración de principios rectores de la enseñanza y su implementación en el Plan 2009 por parte de docentes.



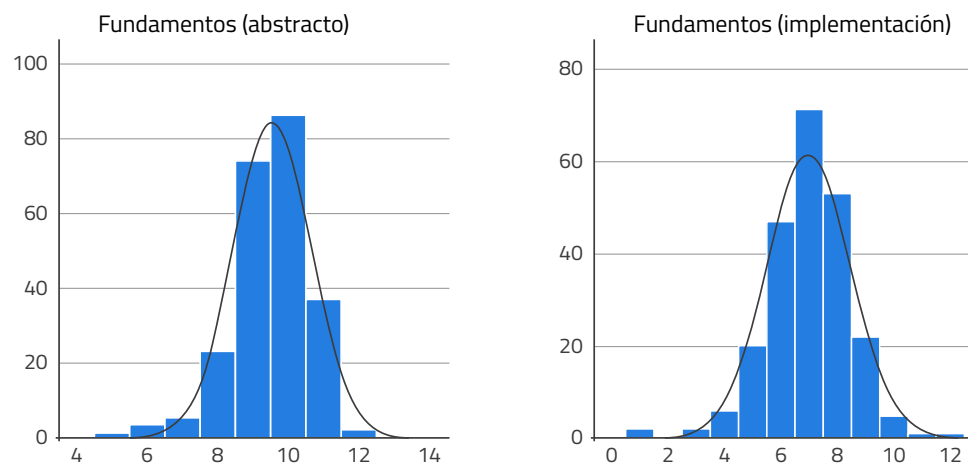
Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

En segundo lugar se consideraron todos los principios seleccionados en su conjunto, como si fueran ítems de una hipotética escala Likert sobre fundamentos y/o cometidos de la enseñanza universitaria en ciencias sociales. A partir de ello se construyeron dos escalas de 12 puntos (una sobre la valoración abstracta y otra sobre su concreción en el Plan 2009), en las que 1 representa el desacuerdo total con dichos funda-

mentos o su nulo nivel de implementación y 12 significa el máximo nivel de acuerdo o de implementación.

Al analizar los resultados de ambas escalas se verificó que los posicionamientos de los/las docentes siguen patrones parecidos, pero que la escala que refiere a la valoración abstracta de los fundamentos está más desplazada hacia los valores altos, con una media de 9.5, un modo de 10 y una mayor concentración de docentes en los valores 9, 10 y 11. Por su parte, en cuanto a la implementación de dichos fundamentos se obtuvo una distribución con una media y modo de 7 puntos, y una mayor aglutinación de docentes en los valores 6, 7 y 8. Estos resultados se visualizan a continuación en el Gráfico 4.5.

Gráfico 4.5. Escalas sobre fundamentos de la enseñanza y su implementación en el Plan 2009.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Los/las docentes también fueron consultados/as respecto de los ciclos inicial y avanzado que se implementaron en el marco del Plan 2009. En ambos caso se los consultó acerca de la articulación de contenidos, la duración, las modalidades de enseñanza y evaluación, y la eventual necesidad de cambios o ajustes.

Con respecto al Ciclo Inicial (CI), un 73,2% consideró que su duración es adecuada, mientras que un 4,8% la definió como insuficiente y un 22,1% como excesiva. En cuanto al grado de articulación *entre* los contenidos

teóricos, metodológicos y temáticos, y *dentro* de cada uno de ellos, se registró diversidad de opiniones. Una primera minoría de docentes, que oscila entre el 29% y el 39% según el ítem, no emitió una opinión al respecto. La segunda opción más frecuente fue la de un regular nivel de articulación, seguida por porcentajes bastante equilibrados entre quienes la definen negativamente (poca o ninguna) y positivamente (bastante o mucha). Las visiones más críticas refieren a la articulación *entre* las tres dimensiones (teoría, metodología, contenidos temáticos): en este caso, la poca o nula articulación aglutina 29,4% de las respuestas, frente al 15,1% de aquellas que fueron asignadas a las categorías bastante y mucha. Al considerar la articulación *dentro* de cada dimensión, las visiones favorables prevalecen —aunque por escaso margen— por sobre las desfavorables, y con menor intensidad en el caso de los contenidos metodológicos. Más allá de esto, y tal como ya fuera planteado, se observó que en todos los casos la respuesta con mayor frecuencia fue «no sabe», seguida de la de «regular» nivel de articulación (véase Tabla 4.4)

Tabla 4.4. Opinión de docentes sobre la articulación de contenidos en el Ciclo Inicial, en porcentajes.

	Ninguna	Poca	Regular	Bastante	Mucha	No sabe	Total
Entre los contenidos teórico, metodológico y temático	5,2	24,2	26,4	14,7	0,4	29	100
Dentro de los contenidos teóricos	4,8	13	23,4	22,5	2,2	34,2	100
Dentro de los contenidos metodológicos	2,6	16,9	24,2	19,5	3	33,8	100
Dentro de los contenidos temáticos	3,5	14,7	20,8	19,9	2,2	39	100

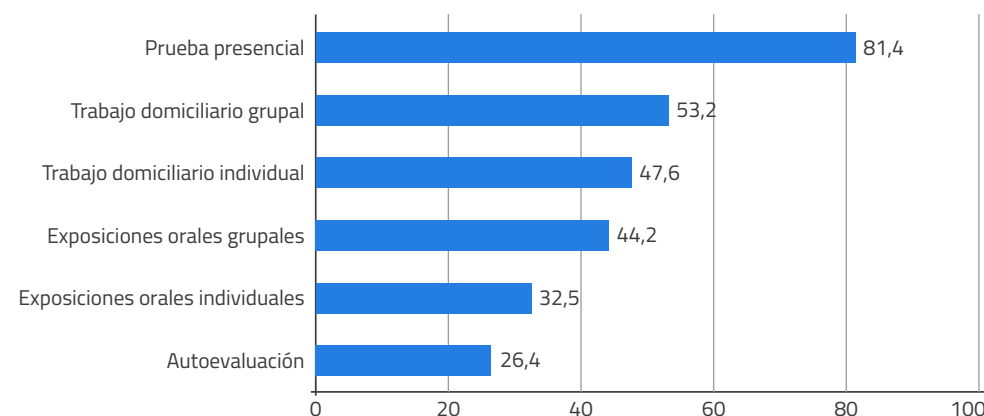
Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Las opiniones de los/las docentes acerca de las modalidades de enseñanza y evaluación más adecuadas para el Ciclo Inicial también fueron indagadas. En relación con las primeras se obtuvieron las siguientes

respuestas, ordenadas de mayor a menor según su frecuencia: teórico-práctica (52,4%); teórico y práctica (35,9%); taller (7,4%); otra (4,3%). Las respuestas dejan claramente en evidencia que, independientemente de las diferencias en la definición de la enseñanza teórico-práctica o teórico y práctica, una abrumadora mayoría de docentes (88,3%) considera que ambas son centrales para la enseñanza en el CI

En el caso de las modalidades de evaluación se utilizó un esquema de respuestas múltiples, a partir del cual se puede determinar el porcentaje de docentes que considera adecuada cada una de las modalidades predefinidas. Los resultados se observan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4.6. Modalidades más adecuadas de evaluación en el Ciclo Inicial, en porcentaje.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

La mayoría de los/las docentes (81,4%) considera adecuada la prueba presencial. Pero también son significativos los porcentajes de quienes reconocen el valor de las evaluaciones grupales, ya se trate de trabajos domiciliarios (53,2%) o de presentaciones orales (44,2%). En ambos casos, las modalidades grupales superaron a sus equivalentes individuales. La forma de evaluación que cosechó menos adhesiones fue la autoevaluación, solo elegida como apropiada por el 26,4% de los/las docentes.

Entre los años 2013 y 2015, tal como se ha señalado en el Capítulo 2, se realizaron diversas modificaciones al CI. La valoración de los/las docentes acerca de los cambios presenta variaciones sustantivas. En

general, un porcentaje atendible, que oscila entre 29,4% y 45% —según la modificación que se considere—, no emitió opinión al respecto, mientras que entre un 8,7% y un 16,9% declaró que su impacto ha sido indiferente. Más allá de esto, entre quienes emitieron una opinión favorable o contraria al impacto de las modificaciones realizadas, se observó que el juicio positivo supera ampliamente al negativo, con la excepción de la no eliminatoriedad de las pruebas parciales por calificación menor a 3 puntos, cuyo impacto fue considerado negativo (33,3%) en mayor proporción que positivo (27,7%). En particular, se definió como altamente positivo el impacto de la adopción de la modalidad teórico-práctica en los cursos (57,6%) y del ajuste de la malla curricular (32,5%). El detalle de los resultados se observa en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5. Opinión de docentes sobre el impacto de las modificaciones del Ciclo Inicial, en porcentajes.

	Negativo	Indiferente	Positivo	No sabe	Total
Ajuste de la malla curricular: cambios en la ubicación de las asignaturas	6,5	16	32,5	45	100
Disminución de créditos para inscribirse al Ciclo Avanzado	18,6	16,9	25,1	39,4	100
Sugerencia de adoptar la modalidad Teórico-Práctico en los cursos	3	8,7	57,6	30,7	100
No eliminatoriedad de las pruebas parciales por calificación menor a 3	33,3	9,5	27,7	29,4	100

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Independientemente del juicio sobre el impacto positivo o negativo de las modificaciones, también se preguntó si el CI requeriría cambios o ajustes adicionales. El 30,3% respondió que sí y el 6,5% que no, y el restante 63,2% dijo no saber. Las sugerencias de cambio fueron enormemente variadas, virtualmente diferentes para cada uno de los 96 docentes que respondieron de modo afirmativo. Sin embargo, se las puede nuclear en una decena de postulados sobre la base de su afinidad. Los

cambios más radicales, como anular el CI y volver al plan 1992, fueron sostenidos muy minoritariamente. En cambio, otras propuestas de ajuste tuvieron mayor cantidad de propulsores, como acortar la duración del CI; mejorar la articulación entre contenidos, materias y docentes; brindar mayor apoyo y seguimiento a los/las estudiantes; profundizar la formación docente; incrementar el número de ayudantes/asistentes; elevar el nivel de exigencia (incluso reponiendo el 3 como calificación para la aprobación de parciales); revisar contenidos de asignaturas; trabajar sobre los problemas formativos de base de los/as alumnos/as.

Por otra parte, también se analizaron las opiniones de los/las docentes sobre el Ciclo Avanzado (CA). En cuanto a su duración, el 80,6% la consideró adecuada, mientras que el 19% la juzgó insuficiente y el 0,4% excesiva. Las percepciones acerca de la articulación de entre los módulos y contenidos de este ciclo presentaron patrones algo diferentes de lo observado en el caso del CI. En primer lugar se verificó un menor porcentaje de docentes que no tomó una postura definida y, salvo en el caso de la articulación *entre* contenidos temáticos, la mayoría de los/las docentes —entre el 23,8% y el 27,7%, según el tipo de articulación analizada— declaró que su nivel es regular. Además, quienes tomaron una postura crítica (poca o ninguna articulación) superaron en dos casos a los que se inclinaron por una mirada favorable (bastante o mucha): se trata de la articulación *entre* los módulos que componen el CA (30,8% frente a 20,3%) y *entre* los contenidos teóricos, metodológicos y temáticos (30,3% frente a 19,9%). En cambio, las opiniones favorables superaron a las negativas en la evaluación de la articulación *dentro* de los contenidos teóricos (31,2% frente a 21,6%), metodológicos (28,1% frente a 22,1%) y temáticos (25,5% frente a 22,5%). En la Tabla 4.6 se reportan los resultados.

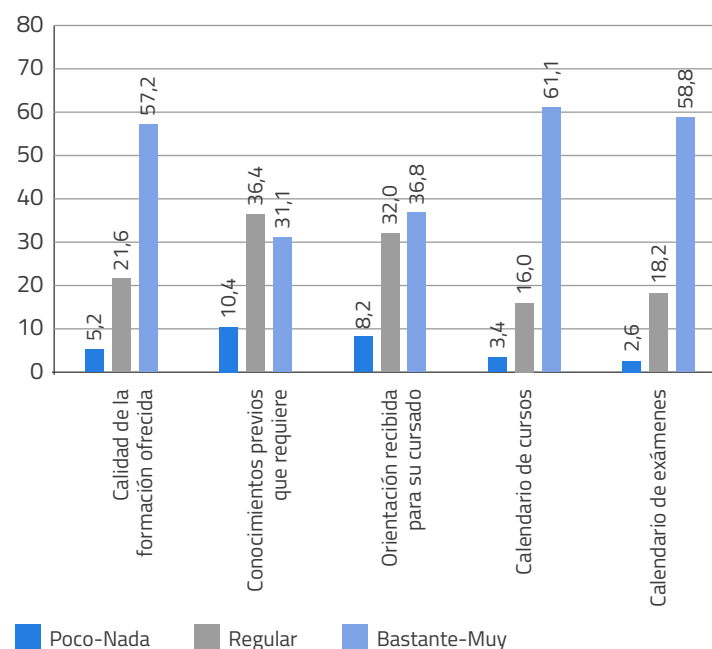
Tabla 4.6. Opinión sobre la articulación de módulos y contenidos en el Ciclo Avanzado, en porcentajes.

	Ninguna	Poca	Regular	Bastante	Mucha	No sabe	Total
Entre los distintos módulos que componen el Ciclo Avanzado	4,8	26	25,5	18,6	1,7	23,4	100
Entre los contenidos teórico, metodológico y temático	6,5	23,8	27,7	18,6	1,3	22,1	100
Dentro de los contenidos teóricos	3,9	17,7	23,8	28,6	2,6	23,4	100
Dentro de los contenidos metodológicos	3,9	18,2	27,3	22,9	5,2	22,5	100
Dentro de los contenidos temáticos	4,8	17,7	24,7	21,6	3,9	27,3	100

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Otro aspecto relevante de la evaluación se relaciona con la valoración general de ciertas dimensiones clave del CA. Al respecto, se destaca la significativa mayoría de apreciaciones favorables. Por ejemplo, el 57,2% cree que la calidad de la formación ofrecida es bastante o muy adecuada (frente al 5,2% que la consideró poco o nada adecuada); y el 61,1% opinó que el calendario de cursos es bastante o muy adecuado (frente al 3,4% que lo definió como poco o nada adecuado). En el gráfico siguiente se incluyen las cinco cuestiones valoradas. Los porcentajes faltantes para completar el 100%, que varían entre 16% y 22,9% corresponden a la respuesta «no sabe».

Gráfico 4.7. Opiniones de docentes sobre la adecuación de dimensiones clave del Ciclo Avanzado, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

En relación con las modalidades de enseñanza para el CA, los/las docentes privilegiaron el teórico (41,1%) y teórico y práctico (33,3%) como las más adecuadas. El taller, con 18,6% de las opciones, aumentó en su consideración respecto de lo registrado para el CI, mientras que las otras modalidades de enseñanza tuvieron 6,9% de las preferencias. En relación con las formas de evaluación, la opción de respuesta múltiple arrojó resultados diferentes de los del CI. En primer lugar, la prueba pre-sencial (69,3%) no fue considerada como la forma de evaluación más apropiada para este ciclo, ya que resultó desplazada al segundo lugar por detrás del trabajo domiciliario individual (74,5%). Los trabajos domiciliarios grupales (53,7%) y las exposiciones orales individuales (52,8%) y grupales (47,6%) también fueron reconocidos como válidos. A diferencia del caso del CI, para el ciclo avanzado los/las docentes consideraron más adecuadas las evaluaciones individuales. La autoevaluación, votada por 28,1% de los/las docentes, volvió a ser la modalidad menos elegida y se mantuvo en valores similares a los obtenidos para el caso del CI.

El 41,6% de los/las docentes consultados consideró que el CA requiere cambios o ajustes, frente al 5,2% que no los supone necesarios. El restante 53,2% no se manifestó al respecto. Entre los cambios más frecuentemente propuestos se destacaron: mejorar la articulación con el CI; implementar mecanismos de formación docente; aumentar el número de ayudantes/asistentes; promover mayor articulación entre materias, contenidos y docentes; revisar las materias de formación metodológica; aumentar el peso de la formación teórica; reforzar las modalidades de conocimiento aplicado; rever el esquema de previaturas o correlatividades.

Un punto de gran importancia para la evaluación integral del Plan 2009 surge de su comparación con el Plan 1992. Al respecto, se consultó a los/las docentes que dictaron clases con ambos planes —56,7% del total— sobre eventuales mejoras producidas en relación con catorce ítems relevantes. Los resultados se consignan en la Tabla 4.7, y los ítems evaluados fueron:

- > Desarrollo de habilidades y competencias acordes a las demandas actuales del mercado de trabajo
- > Continuidad en la formación académica y profesional
- > Orientación y seguimiento de estudiantes en sus trayectorias formativas
- > Conformación de perfiles formativos específicos
- > Formación disciplinaria-profesional específica
- > Promoción de la integralidad de las funciones universitarias
- > Promoción de la interdisciplina
- > Definición de la elección de licenciatura dentro de la FCS
- > Inserción laboral de egresados/as
- > Oferta formativa
- > Dedicación estudiantil
- > Flexibilidad para conformar el trayecto académico por parte de cada estudiante
- > Coherencia entre tiempo teórico del plan y los tránsitos estudiantiles reales
- > Rezago
- > Egreso

Tabla 4.7. Valoraciones de resultados del Plan 2009 en comparación con el Plan 1992, en porcentajes.

	Empeoró mucho	Empeoró algo	Ni empeoró ni mejoró	Mejóro algo	Mejóro mucho	Total
Desarrollo de habilidades y competencias acordes a las demandas actuales del mercado de trabajo	5,3	10,7	36,6	43,5	3,8	100
Continuidad en la formación académica y profesional	3,1	6,1	38,9	44,3	7,6	100
Orientación y seguimiento de estudiantes en sus trayectorias formativas	4,6	13	39,7	33,6	9,2	100
Conformación de perfiles formativos específicos	4,6	13,7	38,2	36,6	6,9	100
Formación disciplinaria-profesional específica	7,6	16	45,8	26	4,6	100
Promoción de la integralidad de las funciones universitarias	2,3	3,1	42,7	41,2	10,7	100
Promoción de la interdisciplina	3,1	3,1	38,9	47,3	7,6	100
Definición de la elección de licenciatura dentro de la FCS	5,3	6,9	46,6	36,6	4,6	100
Inserción laboral de egresados/as	1,5	5,3	62,6	26,7	3,8	100
Oferta formativa	1,5	4,6	19,1	58,8	16	100

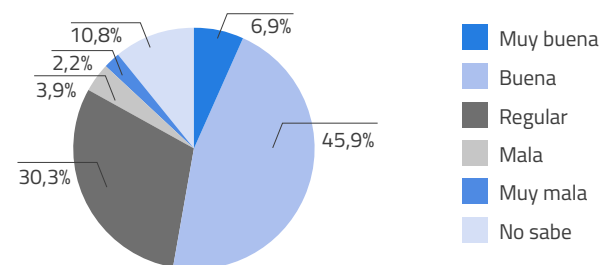
	Empeoró mucho	Empeoró algo	Ni empeoró ni mejoró	Mejóro algo	Mejóro mucho	Total
Dedicación estudiantil	11,5	23,7	42,7	21,4	0,8	100
Flexibilidad para conformar el trayecto académico por parte de cada estudiante	3,1	2,3	19,1	54,2	21,4	100
Coherencia entre tiempo teórico del plan y los tránsitos estudiantiles reales	12,2	14,5	47,3	23,7	2,3	100
Rezago	9,2	10,7	59,5	20,6		100
Egreso	4,6	8,4	51,9	29	6,1	100

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

En líneas generales, y sin bien un porcentaje no menor de docentes, que varía entre el 19,1% y el 59,5% según el ítem, consideró que el Plan 2009 no produjo mejoras ni retrocesos con respecto al Plan 1992, el balance entre avances y deterioro es favorable a los primeros en casi todos los casos, salvo en lo relativo a la dedicación estudiantil, que según el 35,2% de los/las docentes empeoró mucho o bastante. Esto bien podría estar relacionado con la percepción de algunos docentes, ya señalada en el analizar las propuestas de ajustes, acerca de la necesidad de aumentar el nivel de exigencia. En todas los otros ítems fueron más los/las docentes que reconocieron mejoras luego de la implementación del Plan 2009, y esto es especialmente significativo en los casos de la mayor flexibilidad para definir trayectos formativos, la amplitud de la oferta formativa y la promoción de la interdisciplina.

Como balance general, se pudo establecer que la mayoría de los/las docentes (52,8%) cree que la formación impartida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, en el marco del Plan 2009, es buena o muy buena, a la vez que solo un 6,1% la consideró mala o muy mala, tal como se observa en el gráfico a continuación.

Gráfico 4.8. Valoración general de la calidad de la formación brindada en la FCS según docentes, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Con el fin de profundizar este balance general acerca del plan de estudio y de la calidad formativa, también se consultó a los/las docentes —a través de preguntas abiertas— sobre sus fortalezas y debilidades, y sobre los cambios generales que sugerirían. Un primer dato llamativo fue que la «articulación» fue definida, a la vez y por distintos actores, como una de las mayores fortalezas del plan, como su punto más débil y como el principal aspecto a tener en cuenta en futuros ajustes. Es evidente que «articulación» tiene diversos significados e implicancias, por lo que resulta pertinente señalar que su valoración negativa aludió en general a dificultades de gestión e implementación. Entre las fortalezas se destacó, en orden de importancia relativa, la flexibilidad, la oferta de materias electivas, la selección de contenidos, y el diseño y la estructura curricular. Entre las debilidades se consignó, además de la ya señalada articulación, la malla curricular, la selección de contenidos, la práctica docente y el ciclo inicial. Y las propuestas más recurrentes de cambios versaron sobre estas mismas dimensiones.

A continuación se presentan tres nubes de palabras que ilustran los términos utilizados por los/las docentes, así como sus respectivas intensidades relativas, para referirse a las fortalezas y debilidades del Plan 2009, y a las propuestas de modificaciones.

Cuadro 4.1. Fortalezas, debilidades y propuestas de cambios al Plan 2009. Nubes de palabras empleadas por docentes.

Fortalezas	Debilidades	Propuestas de cambio
<p>Flexibilidad, Articulación</p> <p>Estructura y diseño curricular</p> <p>Ciclo inicial, actividades curriculares, Optativas/Electivas, Selección de contenidos,</p> <p>Malla curricular, Administración de la enseñanza, Calendarios, Práctica docente, Orientación de trayectoria, Apoyo al cursado, Formación y mercado de trabajo</p>	<p>Articulación</p> <p>Malla curricular, Selección de contenidos, Práctica docente</p> <p>Estructura y diseño curricular, Ciclo inicial, Orientación de trayectoria, Apoyo al cursado, Formación y mercado de trabajo, Presupuestales</p> <p>Flexibilidad, Actividades curriculares, Administración de la enseñanza</p>	<p>Articulación</p> <p>Malla curricular, Selección de contenidos</p> <p>Ciclo inicial</p> <p>Optativas electivas, Práctica docente, Orientación de trayectoria, Apoyo al cursado, Formación y mercado de trabajos</p> <p>Flexibilidad, Estructura y diseño curricular, Actividades curriculares, Administración de la enseñanza, calendarios, presupuestales</p>

Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Los resultados expuestos hasta aquí presentan variaciones significativas si se tienen en cuenta diferentes variables de corte, como ser la unidad académica de pertenencia, el grado, la dedicación o la antigüedad docente, entre otras. En lo que sigue nos dedicaremos a analizarlas, comenzando con la unidad académica de pertenencia, que será tratada con mayor nivel de profundidad.

En líneas generales, las respuestas sobre la importancia de los principios rectores para la enseñanza de las ciencias sociales que se han relevado en este estudio siguen tendencias similares independientemente de la unidad académica de pertenencia. Sin embargo, se constataron algunas diferencias, especialmente en relación con la intensidad de la importancia otorgada a diferentes principios. Así, por ejemplo, los/las docentes de Trabajo Social son los que en mayor proporción le asignan más importancia a la formación teórica, aunque si se agregan las respuestas «importante» y «muy importante», en todos los subgrupos se obtienen registros que superan el 93%, siendo el más bajo el de los/las docentes del Departamento de Economía (93,1%). A la variedad de opciones de egreso le reconoce relevancia el 100% de los/las docentes de la UAE, frente al 63,3% de los de Trabajo Social y el 65,5% de los de Sociología. La rápida inserción en el mercado de trabajo es un aspecto que valoran más docentes de Economía y Ciencia Política: en todos los casos, cerca del 80% de ellos se manifestaron en ese sentido. El cursado

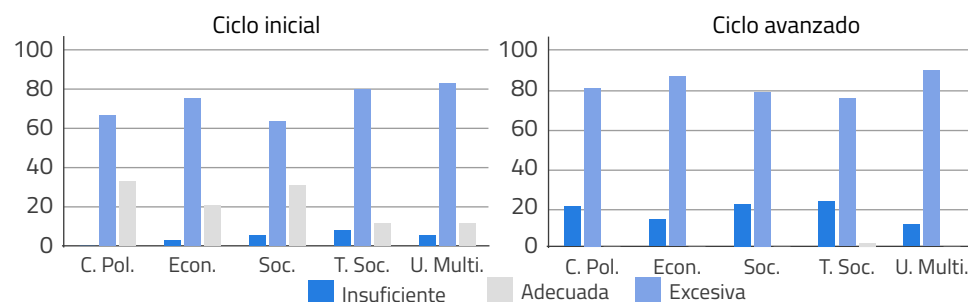
opcional le parece particularmente importante a cerca del 85% de los profesores de la Unidad Multidisciplinaria, frente al 58,7% de los Ciencia Política y el 65,5% de los de Economía. La articulación entre teoría y práctica es significativa para los/las docentes de todas las unidades, con porcentajes que en ningún caso bajan del 88,9% (Ciencia Política). Las actividades de investigación con carácter formativo son reconocidas por amplias mayorías de docentes de Sociología (más del 98%), así como por una mayoría menos holgada entre los/las docentes de Economía (75,9%). La importancia de la formación metodológica es unánimemente reconocida: en todos los casos superó el 93% de los/las docentes. La valoración de las actividades de extensión con carácter formativo es mucho más dispar: las consideran importantes alrededor del 93% de los/las docentes de Trabajo Social, frente al 48,9% de los/las de Ciencia Política, el 55,2% de los/las de Economía y el 61,8% de los/las de Sociología. La flexibilidad para definir las trayectorias formativas resultó relevante para los/las docentes de Unidad Multidisciplinaria y el Departamento de Economía, pero menos importante para los/las de los restantes departamentos disciplinarios: en todos ellos se registró entre un 57,8% y 65,5% de docentes que le reconocieron valor. Como era de esperar, la amplia mayoría de profesores de todas las unidades avaló la importancia de la formación disciplinaria específica, aunque en menor proporción en Ciencia Política (91,1%) y en Economía (93,1%). El desarrollo de habilidades para el trabajo interdisciplinario fue reconocido como importante por más del 80% de los/las docentes.

Ahora bien, ¿en qué medida creen los/las docentes de las diferentes unidades que estos principios se han materializado a través de la implementación del Plan 2009? Ya se había consignado a partir del análisis integral que la adhesión a los principios, en abstracto, resultó —en todos los casos— mayor que la valoración de su implementación, a pesar de que ella también se juzgó como moderadamente aceptable. Sin embargo, en este punto se registraron contrastes marcados entre los/las docentes de las diferentes unidades. Por ejemplo, la formación teórica se encuentra adecuadamente materializada para un porcentaje de docentes que supera en todos los casos el 50%. La variedad de opciones de egreso, en cambio, solo se ha concretado apropiadamente para el 35% de los/las docentes de Trabajo Social y el 47,3% de los/las de Sociología, frente al 77,8% de los/las de Ciencia Política. Con relación al grado en que el Plan 2009 logró implementar la formación para una rápida inserción en el mercado de trabajo se mostraron especialmente escépticos los/las docentes de Sociología (solo 9% cree que este principio se cumple mucho o bastante). En cambio, ellos/ellas están entre quienes en mayor proporción reconocen la concreción de la formación metodológico-técnica (58,2%, frente al 21,4% entre los/las de Economía y 37,8%

entre los/las de Ciencia Política). Con la excepción de los/las profesores/as de esta última disciplina, y de los/las de Trabajo Social, los/las docentes de todas las unidades son en cierta medida críticos con relación al grado en que el plan vigente logra implementar una formación disciplinaria actualizada: entre los/las docentes de Sociología las categorías bastante y mucho fueron escogidas por apenas el 25,5%, frente al 68,9% de los/las de Ciencia Política. Finalmente, con la excepción de Trabajo Social, se constataron bajos niveles de reconocimiento de la concreción del principio vinculado al desarrollo de habilidades para el trabajo interdisciplinario: solo se obtuvo un 14,5% de respuestas favorables entre los/las de Sociología y un 20% entre los/las de Ciencia Política.

En cuanto a la duración de los ciclos, tal como se observa el Gráfico 4.9, la del CI le pareció adecuada a un mayor porcentaje de docentes de la Unidad Multidisciplinaria y de Trabajo Social, y a uno menor de los/las de Sociología. En cambio, su duración fue considerada excesiva por más de un 30% de los de Ciencia Política y Sociología. Por su parte, la duración del CA le pareció adecuada a una mayoría de docentes de todas las unidades, y en especial a una alta proporción de los de la Unidad Multidisciplinaria y de los Departamentos de Economía y de Ciencia Política. Los/las de Trabajo Social y Sociología fueron quienes en mayor porcentaje (entre 21,8% y 25%) consideraron que su duración es insuficiente.

Gráfico 4.9. Valoración de docentes sobre la duración del CI y del CA por unidad de pertenencia, en porcentajes.



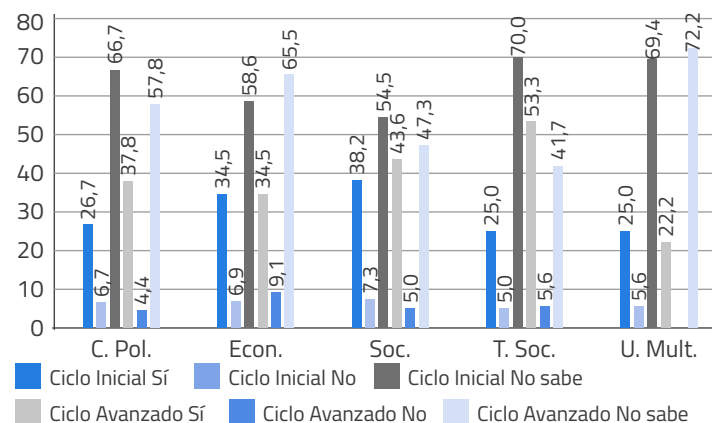
Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Los ajustes realizados en el CI entre 2013 y 2015 fueron evaluados favorablemente en casi todos los casos, y por proporciones similares de docentes de todas las unidades. La única excepción fue la no eliminación por pruebas parciales con nota inferior a 3 puntos, que fue considerado un cambio positivo por la totalidad de los/las docentes con-

sultados de la Unidad de Extensión y el 44,8% de los/las de Economía, mientras que fue evaluado en forma negativa por el 43,6% de los/las docentes de Sociología y el 43,3% de los/las de Trabajo Social.

Más allá de estas consideraciones sobre los ajustes puntuales que ya fueron realizados en el CI, muchos docentes creen que tanto el CI como el CA requieren ajustes adicionales. En el primer caso, las proporciones más altas de docentes que los demandan pertenecen a los departamentos de Sociología y de Economía. En relación con el CA esta demanda alcanza altos porcentajes de docentes en el Departamento de Trabajo Social. En todos los casos, salvo en el Departamento de Economía y en la Unidad Multidisciplinaria, es mayor el porcentaje de docentes que considera necesarios cambios en el CA con respecto a los del CI, tal como lo muestra el siguiente gráfico.

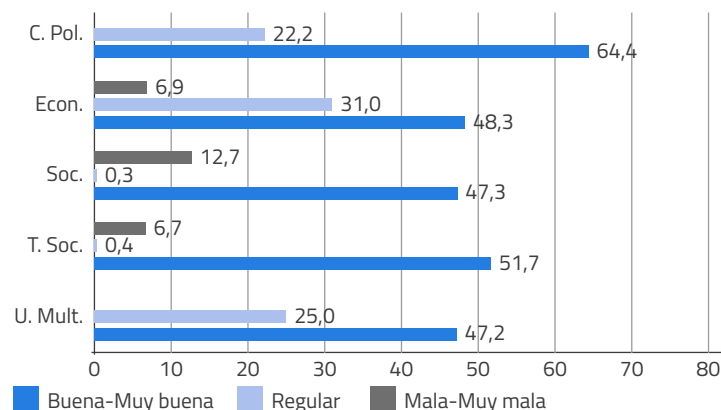
Gráfico 4.10. Necesidad de cambios en el CI y el CA según docentes por unidad de pertenencia, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

En cuanto a la calidad general de la formación que brinda la Facultad de Ciencias Sociales a través del Plan 2009, la mayoría de los/las docentes, de todas las unidades, la consideró buena o muy buena. Esta valoración favorable fue más extendida en el Departamento de Ciencia Política (64,4%). La percepción crítica (mala o muy mala formación), si bien es minoritaria, alcanzó porcentajes más altos entre los/las docentes de los Departamentos de Sociología (12,7%), Economía (6,9%) y Trabajo Social (6,7%).

Gráfico 4.11. Valoración de la calidad de la formación según docentes por unidad de pertenencia, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base al Censo Docente 2018

Para finalizar el análisis de las diferencias según la unidad de pertenencia, se considerarán las respuestas de los/las docentes que dictaron clase con ambos planes de estudio —1992 y 2009— en relación con las mejoras, o no, producidas a partir de la implementación del plan vigente sobre una serie de aspectos relevantes.

Ya se ha señalado que un porcentaje no menor respondió que, en general, la mayoría de los aspectos no mejoraron ni empeoraron. Pero entre quienes sí tomaron una postura a favor o en contra de los cambios, la percepción de mejora fue ampliamente mayoritaria, salvo en el caso de la dedicación estudiantil. Al analizar los resultados por unidad académica los patrones observados fueron los siguientes:

- Oferta formativa: en el balance son más, y en todas las unidades, los que consideran que este aspecto mejoró significativamente.
- Promoción de la interdisciplina: en general se considera que se produjeron avances en este sentido, aunque entre los/las docentes de Sociología esto se reporta con menor intensidad.
- Formación disciplinaria específica: los/las docentes de la mayoría de las unidades cree que ella mejoró (aunque moderadamente), salvo para los de la Unidad Multidisciplinaria y, especialmente, para los/las de Sociología.
- Orientación y seguimiento de estudiantes: hay coincidencia generalizada en torno de una clara mejoría.

- Competencias para el mercado de trabajo: los/las docentes de todas las unidades consideran que se produjeron avances moderados en esta dirección, aunque en menor proporción entre los/las del Departamento de Sociología.
- Dedicación estudiantil: como ya se ha indicado, este fue el punto más crítico, en particular entre los/las docentes de Sociología y Trabajo Social. Únicamente los/las de Economía consideraron que este aspecto mejoró.
- Flexibilidad: la percepción de mejoras significativas fue reportada por una importante proporción de docentes de todas las unidades.
- Rezago: un porcentaje no menor de docentes de Ciencia Política y de Economía declaró mejoras en este aspecto, mientras que para los/las de Sociología la situación empeoró.
- Egreso: con la excepción de los/las de Sociología, para los/las profesores/as de todas las unidades mejoraron los resultados de egreso.

Otras variables de corte relevantes, que exploraremos de modo más somero, son el grado, la dedicación y la antigüedad docente.

En líneas generales, la valoración de los principios rectores y de su grado de implementación a través del Plan 2009 no presenta diferencias significativas según el grado docente. Algunas excepciones son, en términos comparativos, que una proporción más baja de docentes grado 4 y 5 le asignó importancia a las actividades de investigación y de extensión con carácter formativo. En cuanto a la implementación, más docentes de grado 1 y 2 fueron críticos acerca de la formación metodológica y de la actualización del conocimiento disciplinario. Por otra parte, los/las docentes de grado 4 y 5 fueron quienes en mayor proporción (34,9%) consideraron excesiva la duración del CI, frente al 17,1% de los/las grado 1 y 2. Y, por contrapartida, fueron también los que más frecuentemente definieron como insuficiente la duración del CA (30,2%, frente a 16,3% entre los/las docentes grado 1 y 2). Si bien todos/as indicaron que el CI requiere ajustes, esta opinión fue sostenida en mayor medida por los/las docentes grado 1 y 2. No obstante, fueron también ellos/ellas que consideraron en mayor proporción (54,3%), que la calidad general de la formación brindada por la FCS en el marco del Plan 2009 es buena o muy buena, frente al 54,2% de los/las de grado 3 y el 46,5% de los/las de grado 4 y 5.

Teniendo en cuenta la dedicación docente, no se encontraron diferencias importantes en la valoración de los principios para la enseñanza de las ciencias sociales, pero sí en relación con su grado de implementación en el Plan 2009. Tendencialmente, un mayor número de docentes que no tienen dedicación total fue algo más crítico sobre el grado en que se

logra concretar la flexibilidad de las trayectorias formativas y la actualización del conocimiento disciplinario específico, mientras que entre los/las de dedicación total hubo más críticos/as en relación con la formación interdisciplinaria. Si bien todos consideraron, mayoritariamente, que el CI tiene una duración adecuada, 7,1% entre los/las de dedicación parcial la definieron como insuficiente y 16,7% como excesiva, frente a 33,3% de los/las de dedicación total que también la consideraron excesiva. Una mayor proporción de docentes de dedicación total valoró positivamente las modificaciones realizadas entre 2013 y 2015 al CI. No obstante, fue también más alto entre ellos/ellas el porcentaje de quienes consideraron necesarios ajustes o cambios adicionales, y en ambos ciclos. Aunque la valoración de la calidad formativa del Plan 2009 fue en general positiva, un 10,7% de los/las docentes con dedicación total la consideró mala o muy mala, frente al 3,9% de los/las de dedicación parcial.

Al analizar los resultados a partir de la antigüedad docente, se constató que las diferencias de valoración entre los/las que cuentan con hasta 15 años de antigüedad y los/las que tienen 16 años o más, son mínimas. Entre las pocas diferencias dignas de mención se detectó que, si bien todos/as —en general— percibieron de modo positivo los fundamentos del plan de estudios y su implementación, una mayor proporción de los/las docentes de menor antigüedad fue crítica con respecto a la actualización del conocimiento disciplinario, el grado de materialización de la flexibilidad para la definición de trayectorias y el nivel de implementación de la interdisciplina. Los/las docentes de mayor antigüedad, por su parte, consideraron en mayor proporción que el CI tiene una duración excesiva y que el CA requiere cambios y ajustes, y también fueron algo más críticos/as —aunque se trate de una posición muy minoritaria— con respecto a la calidad formativa que brinda el Plan 2009.

4.2. Valoraciones de los/las estudiantes

Al igual que en el caso de los/las docentes, se comenzará esta sección con una descripción general del perfil de los/las estudiantes que respondieron la encuesta, dado que de 2.651 estudiantes activos identificados/as, completaron el cuestionario 992 (37,4% del total). Por lo tanto, es fundamental contar con un marco de referencia que permita contextualizar los resultados que se presentan.

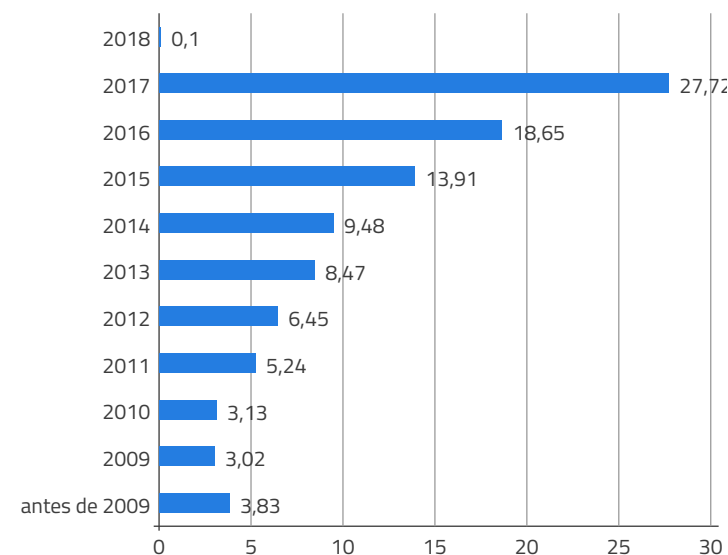
En primer lugar, si se tiene en cuenta el año de ingreso a FCS se constata que el 60,3% de ellos/as lo hizo en los 3 años anteriores al relevamiento (2015, 2016 y 2017). Tal como se muestra en el Gráfico 4.12, el porcentaje de estudiantes de cada año de ingreso incluidos/as en la muestra

disminuye progresivamente, como era de esperar por motivos de egreso o abandono, entre otros, a medida que nos distanciamos temporalmente del año en que se llevó a cabo la evaluación.

Las mujeres representan el 76,6% de los/las estudiantes que respondieron la encuesta. Del total de ellos (mujeres y varones), 30,8% estaba comprendido en la franja etaria de 18 a 21 años; 31,5% en la de 22 a 25 años; 18,9% en la de 26 a 30 años y el restante 18,8% en la de más de 30 años.

La mayoría realizó sus estudios de ciclo básico y de bachillerato en el sistema público: 70,7% en el caso del primero y 82,7% en el del segundo. Cerca del 45% cursó sus estudios en Montevideo, mientras que un poco más del 50% lo hizo en el interior del país y una fracción menor, apenas superior al 1%, lo hizo en el exterior.

Gráfico 4.12. Año de ingreso de estudiantes que completaron la encuesta, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Al momento de hacer la encuesta, la situación de los/las estudiantes en FCS con respecto al cursado era el que se reporta en la Tabla 4.8. El 31,7% de ellos se encontraba cursando el Ciclo Inicial, mientras que

los/las restantes estaban en el Ciclo Avanzado, aunque solo el 12,7% se encontraba en este ciclo sin adeudar créditos del CI.

Tabla 4.8. Situación de estudiantes en FCS, en porcentajes.

Ciclo Inicial (aún no alcanzó los créditos para iniciar el Ciclo Avanzado)	31,7
Ciclo Avanzado con créditos obligatorios y optativos pendientes del Ciclo Inicial	18,9
Ciclo Avanzado con créditos obligatorios pendientes del Ciclo Inicial	17,4
Ciclo Avanzado con créditos optativos pendientes del Ciclo Inicial	19,4
Ciclo Avanzado sin créditos pendientes del Ciclo Inicial	12,7
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Con respecto a la carrera en curso —o que tenían programado cursar al concluir el CI— 55,9% estaba en la de Trabajo Social, 18,9% en la de Sociología, 14% en la de Ciencia Política y 11,2% en la de Desarrollo.

Un aspecto no menor, ya que incide en el desarrollo de la carrera universitaria, es que el 84% de los/las estudiantes encuestados formaba parte de la Población Económicamente Activa (PEA): 45,6% se encontraba ocupado a tiempo completo (más de 20 horas semanales), 14,4% estaba ocupado a tiempo parcial (menos de 20 horas semanales) y 24,1% se encontraba desocupado. Sólo el 10,7% se declaró inactivo. Además, 40% de los/las estudiantes realizaba tareas de cuidado y, en no pocos casos (más del 12% de ellos) por más de 20 horas semanales.

El grado de conocimiento y familiaridad con el Plan 2009, relevado a partir de las propias declaraciones de los/las estudiantes, presentó una distribución normal, con un 38,7% que consideró tener conocimientos intermedios, un 23,3% que indicó conocerlo poco, frente a un 26,4% que sostuvo conocerlo bastante y, finalmente un 8,9% que indicó no conocerlo para nada en contraposición a un 2,7% que dijo conocerlo mucho.

Pasando ahora a los aspectos valorativos, comenzaremos con las opiniones de los/las estudiantes en relación con el conjunto de principios rectores de la formación universitaria en ciencias sociales que fue pues-

to a consideración de los actores institucionales de la FCS. La tabla que se presenta a continuación resume las valoraciones según el nivel de importancia asignada a cada ítem.

Tabla 4.9. Nivel de importancia asignada por estudiantes a principios rectores en los que se basa el Plan de Estudios, en porcentajes.

	Nada importante	Poco importante	Indiferente	Importante	Muy importante	Total
Formación teórica	0,3	2,1	3,6	50,0	44,0	100
Variedad de opciones de egreso (monografías, pasantías, etc.)	0,5	2,9	8,3	44,0	44,4	100
Inserción en el mercado de trabajo	0,4	1,2	9,5	36,3	52,6	100
Cursado opcional en distintas Facultades	2,7	6,8	30,4	40,9	19,2	100
Articulación entre teoría y práctica	0,3	0,7	2,9	31,6	64,5	100
Actividades de investigación como parte de la formación	0,7	2,0	8,6	44,8	44,0	100
Formación metodológica/técnica	0,5	1,4	7,4	47,3	43,4	100
Actividades de extensión como parte de la formación	1,0	4,9	23,2	45,5	25,4	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	0,5	1,2	5,7	41,2	51,3	100

	Nada importante	Poco importante	Indiferente	Importante	Muy importante	Total
Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa	0,3	1,2	11,8	49,2	37,5	100
Actualización del conocimiento en la disciplina	0,5	0,5	5,8	42,1	51,0	100
Formación para continuar aprendiendo	0,4	0,6	5,6	48,0	45,4	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	0,4	1,0	8,9	42,6	47,1	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Al igual que en el caso de los/las docentes, se constató que la mayoría de los/las estudiantes encuestados, en general, le asigna mucha importancia a todos los principios relevados. Más allá de ello, se puede establecer un orden relativo, o jerarquía, combinando las respuestas «importante» y «muy importante». Como resultado de este ejercicio se determinó que entre 85% y 95% reconoce la relevancia de todos los principios, con la excepción de dos: actualización del conocimiento en la disciplina, que con un 60,1% quedó en el último lugar y que, en cambio, ocupaba uno de los primeros lugares en la valoración de los/las docentes, y aplicabilidad del conocimiento al desempeño laboral (70,9%). En los primeros lugares, en cuanto al porcentaje de estudiantes que les reconocen significación, se ubicaron el desarrollo de habilidades para el aprendizaje continuo, la formación teórica, las actividades de extensión con carácter formativo, el cursado opcional en distintas facultades y la variedad de opciones de egreso. Es interesante hacer notar que solo en uno de estos principios, formación teórica, hubo coincidencia con la apreciación de los/las docentes. En cambio, varios de los que aparecieron muy valorados por las mayorías estudiantiles, como la formación en extensión o la opción de cursado en distintas facultades de la universidad, estuvieron entre los menos valorados por los/las docentes. En el siguiente gráfico se pueden observar los resultados completos.

Gráfico 4.13. Ordenamiento de los principios rectores del Plan de Estudios según porcentaje de estudiantes que les asignaron importancia.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

También se indagó acerca del grado de concreción que, según los/las estudiantes, han alcanzado estos principios mediante el Plan 2009. Tal como en el caso de los/las docentes, para la mayoría de ellos su materialización oscila entre el nivel medio (regular) o medio-alto (bastante), pero tampoco es despreciable, en particular en algunos ítems, el porcentaje que consideró que se ha logrado poco nivel de concreción (véase la Tabla 4.10).

Tabla 4.10. Nivel de concreción de principios rectores en el Plan 2009, en porcentajes.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Formación teórica	0,6	2,5	24,7	56,4	15,8	100
Variedad de opciones de egreso (monografías, pasantías, etc.)	8,8	16,8	40,4	28,8	5,1	100
Inserción en el mercado de trabajo	6,8	21,0	47,7	21,0	3,6	100
Cursado opcional en distintas Facultades	2,6	13,7	37,1	38,7	7,9	100
Articulación entre teoría y práctica	1,8	13,3	37,7	39,4	7,8	100
Actividades de investigación como parte de la formación	2,7	15,2	40,6	33,4	8,1	100
Formación metodológica/técnica	1,5	10,3	32,9	46,6	8,8	100
Actividades de extensión como parte de la formación	5,0	21,5	42,1	26,5	4,8	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	5,6	19,2	43,0	27,1	5,0	100
Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa	2,7	14,1	36,0	34,9	12,3	100
Actualización del conocimiento en la disciplina	1,6	9,7	38,5	42,8	7,4	100
Formación para continuar aprendiendo	1,3	9,4	37,3	43,5	8,5	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	3,4	12,6	39,4	37,0	7,6	100

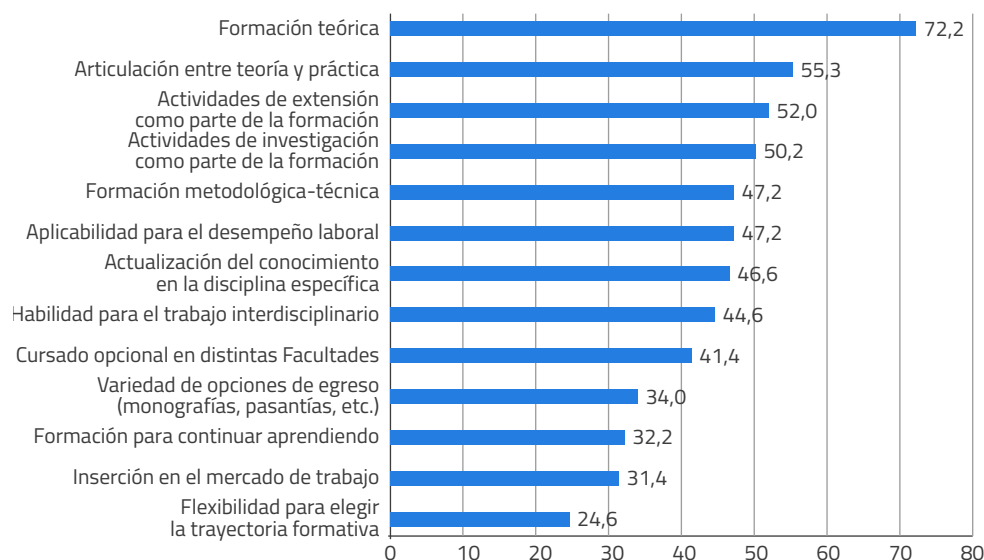
Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Al eliminar el punto medio (regular) se pueden confrontar los porcentajes de estudiantes que declararon que la implementación de los principios resulta ser moderada o baja (poco-nada), por un lado, o medio-alta o alta (bastante-mucho), por el otro. En todos los casos, con excepción

de la formación para la rápida inserción en el mercado de trabajo, se registró un balance favorable, ya que fue mayor el porcentaje de estudiantes que cree que la implementación ha tenido un grado de concreción medio-alta o alta que la de quienes señalaron que fue baja o nula. Dicho balance positivo es especialmente significativo en los casos de la formación teórica, la formación metodológica-técnica y la formación para continuar aprendiendo. Por el contrario, aún siendo positivo fue menos neto en los siguientes ítems: variedad de opciones de egreso, aplicabilidad para el desempeño laboral y actividades de extensión con carácter formativo.

Al igual que para las percepciones sobre la importancia de estos principios en abstracto, también se puede establecer un orden de acuerdo con el porcentaje de estudiantes que considera que su nivel de materialización es positivo, combinando los porcentajes obtenidos en las categorías bastante y mucho. Como se observa en el Gráfico 4.14, los principios que más estudiantes consideran implementados en grado medio-alto o alto, en todos los casos con más del 50% de las respuestas, son: formación teórica; articulación entre teoría y práctica; y actividades de extensión como parte de la formación. Por otro lado, los principios que menor proporción de estudiantes cree que han alcanzado un buen nivel de concreción en el Plan 2009, siempre con menos del 35% de las respuestas, son: variedad de opciones de egreso; formación para continuar aprendiendo; inserción en el mercado de trabajo; y flexibilidad para elegir la trayectoria formativa.

Gráfico 4.14. Porcentaje de estudiantes que considera aceptable el nivel de implementación de los siguientes principios en el Plan 2009.



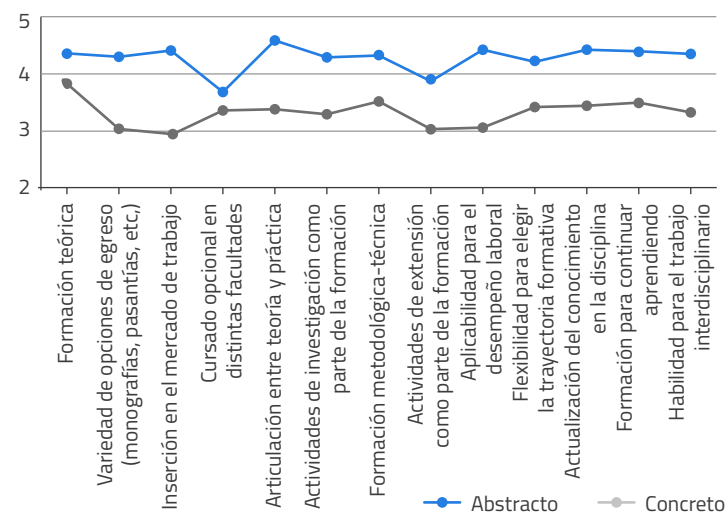
Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Estos dos aspectos, la valoración de un conjunto de principios o fundamentos por parte de una muestra de estudiantes, por un lado, y de su materialización en un contexto específico como la FCS, por el otro, pueden analizarse desde el punto de vista de su convergencia o divergencia. Esto permite agregar un elemento más a los argumentos hasta ahora planteados, ya que aporta indicios de cuáles son, dentro de los aspectos que se consideran más importantes para la formación en ciencias sociales, los que han tenido mayor o menor concreción según la mirada de los/las estudiantes.

Para ello se consideró cada uno de los ítems por separado, asumiendo una escala de 5 puntos, en la que 1 representa el desacuerdo con la importancia del principio o su nulo nivel de implementación en el Plan 2009, y 5 significa alto nivel de acuerdo o de implementación, según corresponda. En el marco de este esquema, se observó que, tomando las respuestas de los/las estudiantes en su conjunto, la valoración abstracta de todos los principios supera a la de su implementación, aunque en ambos casos casi todos los valores están por encima —o al menos alcanzan— el valor medio de la escala. Tal como se muestra en el

Gráfico 4.15, las mayores convergencias entre la valoración del principio (abstracto) y su implementación (concreta) se registran en el cursado opcional en distintas facultades y en la formación teórica. Por su parte, las mayores divergencias se observan en la formación para la rápida inserción en el mercado de trabajo, la variedad de opciones de egreso, la aplicabilidad para el desempeño laboral y la articulación entre teoría y práctica.

Gráfico 4.15. Diferencias entre la valoración de estudiantes de principios rectores de la enseñanza y su implementación en el Plan 2009.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Los/las estudiantes también fueron consultados acerca de los ciclos inicial y avanzado. Específicamente, se les preguntó sobre la articulación de contenidos, la duración y la necesidad de cambios o ajustes.

Con respecto al Ciclo Inicial, un 73,2% consideró que su duración es adecuada — porcentaje idéntico al de docentes—, mientras que un 2,4% la definió como insuficiente y un 24,4% como excesiva. En relación con el grado de articulación *entre* los contenidos teóricos, metodológicos y temáticos, y *dentro* de cada uno de ellos, se registró diversidad de opiniones. En neto contraste con los/las docentes, en el caso de los/las estudiantes el porcentaje de quienes no emitieron opinión específica es

relativamente bajo, y varía entre 4,6% y 6,8%. En general consideraron que existe bastante articulación, siendo esta la categoría con mayor frecuencia en todos los casos (entre 38,1% y 44,5%), seguida de regular (entre 29,7% y 36,8% según el caso). La proporción de estudiantes que definieron la articulación como alta oscila entre 7% y 10%, mientras que, por contrapartida, la de quienes la consideraron nula varía entre 1,1% y 2,5%. En la Tabla 4.11 se presentan los resultados completos.

Tabla 4.11. Opinión de estudiantes sobre la articulación de contenidos en el Ciclo Inicial, en porcentajes.

	Ninguna	Poca	Regular	Bastante	Mucha	No sabe	Total
Entre los distintos módulos que componen el Ciclo Inicial	2,5	16,4	29,7	38,9	7,8	4,6	100
Entre los contenidos teórico, metodológico y temático	1,1	11,6	36,8	38,1	7,0	5,4	100
Dentro de los contenidos teóricos	1,3	8,3	30,7	44,5	10,0	5,2	100
Dentro de los contenidos metodológicos	1,5	8,7	34,8	40,8	7,4	6,9	100
Dentro de los contenidos temáticos	1,8	8,7	33,6	41,2	8,6	6,1	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

En relación con el Ciclo Inicial, también se indagó acerca de otros aspectos clave, como la calidad de la formación recibida, los conocimientos previos que requiere, la orientación para el cursado y el calendario de cursos y exámenes. La mayoría de los/las estudiantes expresó una valoración positiva sobre estos aspectos, con porcentajes que rondaron aproximadamente entre 45% y 70% en las categorías bueno y muy bueno. Los posicionamientos menos favorables —siempre en térmi-

nos relativos—, tal como se muestra en la Tabla 4.12, se registraron en los ítems «conocimientos previos que requiere» y «orientación recibida para el cursado».

Tabla 4.12. Opinión de estudiantes sobre aspectos clave del Ciclo Inicial, en porcentajes.

	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Total
Calidad de la formación recibida	0,6	4,0	23,4	59,5	12,5	100
Conocimientos previos que requiere	1,7	7,4	46,7	38,2	6,0	100
Orientación recibida para su cursado	2,6	8,7	37,9	41,8	9,0	100
Calendario de cursos	1,4	6,0	29,6	50,2	12,7	100
Calendario de exámenes	3,3	7,0	28,6	49,1	12,0	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Por otra parte, también se analizaron las opiniones de los/las estudiantes sobre el Ciclo Avanzado. En cuanto a su duración, 82,3% la consideró adecuada, mientras que 7,4% la juzgó insuficiente y 10,3% excesiva. A pesar de que estos dos últimos porcentajes no expresan posiciones de mayoría, sí dan cuenta de una diferencia atendible en comparación con los/las docentes, que casi en ningún caso consideraron excesiva la duración del CA, mientras que el 19% de ellos/as la calificó como insuficiente. Las percepciones sobre la articulación *entre* módulos y contenidos en este ciclo presentaron patrones similares a lo observado en el caso del CI, aunque con porcentajes algo mayores de estudiantes que declararon una valoración positiva. A su vez, se verificó un contraste claro con los posicionamientos de los/las docentes, que en proporciones bastante más altas se inclinaron por las valoraciones negativas. Partiendo de un panorama general favorable, el aspecto en el que se encontraron porcentajes algo más altos de valoración negativa entre los/las estudiantes refieren a la articulación *entre* los distintos módulos que componen el CA. En todos los otros casos la combinación de las dos categorías del polo positivo (bastante o mucha articulación) superaron el 45%, e incluso llegaron a cerca del 65%, mientras que las dos categorías del polo negativo (poca o ninguna articulación) estuvieron por debajo del 10%, tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 4.13. Opinión de estudiantes sobre la articulación de módulos y contenidos en el Ciclo Avanzado, en porcentajes.

	Ninguna	Poca	Regular	Bastante	Mucha	No sabe	Total
Entre los distintos módulos que componen el Ciclo Avanzado	1,6	9,7	27,6	46,6	8,3	6,2	100
Entre los contenidos teórico, metodológico y temático	1,8	8,1	26,3	46,2	10,8	6,9	100
Dentro de los contenidos teóricos	1,5	5,3	22,6	50,0	14,6	6,0	100
Dentro de los contenidos metodológicos	2,2	6,9	27,1	44,1	11,9	7,7	100
Dentro de los contenidos temáticos	1,3	4,9	25,5	47,3	12,4	8,6	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Las mismas dimensiones clave que fueron relevadas con respecto del Ciclo Inicial —calidad de la formación recibida; conocimientos previos que requiere,; orientación para el cursado; y calendario de cursos y exámenes— también fueron evaluadas para el Ciclo Avanzado. En general, como se muestra en la Tabla 4.14, la mayoría de los/las estudiantes ponderó positivamente dichas dimensiones: en todos los casos la categoría «buena» resultó ser la de mayor frecuencia, con porcentajes que oscilaron entre 39,1% y 61,7%, seguida de la categoría «regular» (entre 17,7% y 36,9%). Especialmente alta fue la proporción de estudiantes que valoró la alta calidad de la formación recibida: 79,8% la calificó como buena o muy buena. En comparación con el CI, se destacan porcentajes algo mayores de estudiantes que valoraron positivamente no sólo la formación, sino también los conocimientos previos requeridos y la orientación para el cursado, pero también fueron mayores los porcentajes de quienes juzgaron negativamente el calendario de cursos y exámenes.

Tabla 4.14. Opinión de estudiantes sobre aspectos clave del Ciclo Avanzado, en porcentajes.

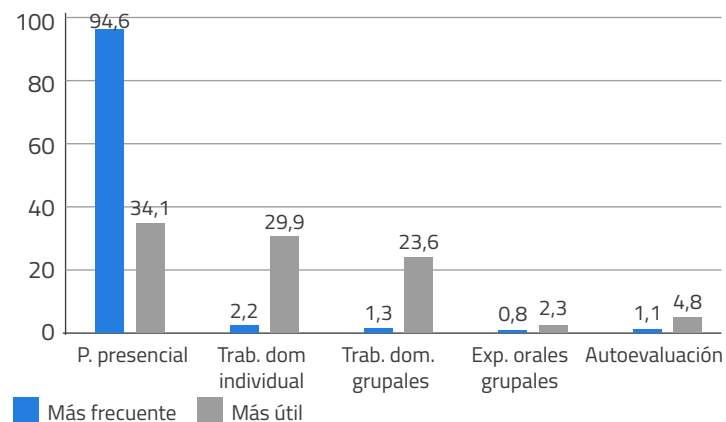
	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Total
Calidad de la formación recibida	0,4	2,1	17,7	61,7	18,1	100
Conocimientos previos que requiere	0,4	4,3	36,9	50,9	7,5	100
Orientación recibida para su cursado	1,6	6,2	36,1	46,9	9,1	100
Calendario de cursos	3,1	14,5	36,4	39,1	6,9	100
Calendario de exámenes	2,9	9,9	36,1	44,2	6,8	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Los/las estudiantes también fueron consultados acerca de las modalidades de enseñanza y evaluación. Con respecto a las primeras, se puso el foco en aquellas que, a su entender, les resultaron más útiles para el aprendizaje. Al respecto, el 52,8% señaló que la modalidad más ventajosa fue la teórico-práctica, seguida por la teórica y práctica (32,4%) y por el taller (14%).

En relación con la evaluación, se contrastaron las formas más habitualmente utilizadas durante sus trayectos formativos con las que a su juicio tuvieron carácter formativo, es decir, que más contribuyeron a su proceso de aprendizaje. En ese sentido, resulta interesante señalar que, de acuerdo con más del 90% de los/las estudiantes, la forma de evaluación más habitual es la prueba presencial, y si bien más del 30% le reconoce utilidad para el aprendizaje, también hubo proporciones no menores de estudiantes que destacaron, en cambio, el beneficio del trabajo domiciliario individual (29,9%) y del trabajo domiciliario grupal (23,6%). La autoevaluación fue reconocida como la mejor forma de evaluación, en cuanto a su carácter formativo, solo por el 4,8% de los/las estudiantes.

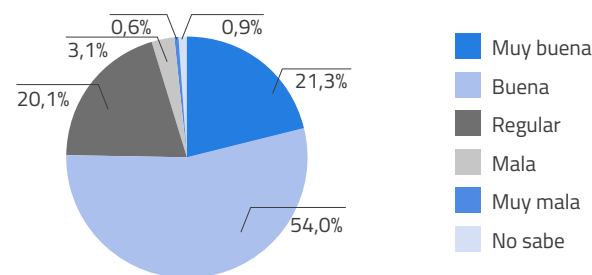
Gráfico 4.16. Formas de evaluación más frecuentes y más útiles según estudiantes, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Por otra parte, los/las estudiantes manifestaron su balance en torno de la calidad general de la formación recibida en la Facultad de Ciencias Sociales en el marco del Plan 2009. Como se observa en el Gráfico 4.17, la amplia mayoría de ellos (75,3%) consideró que su formación es buena o muy buena, mientras que solo 3,7% la consideró mala o muy mala. El 20% la calificó como regular, y el restante 0,9% no emitió opinión al respecto. Cabe señalar que estas valoraciones estudiantiles sobre la formación siguen los mismos patrones generales observados entre los/las docentes, pero con diferentes intensidades: la calificación positiva estuvo bastante más extendida entre los/las estudiantes y la negativa resultó algo menos presente. Además, entre los/las estudiantes casi no se registraron casos de no respuesta, frente a cerca del 10% entre los/las docentes.

Gráfico 4.17. Valoración general de la calidad de la formación brindada en la FCS según estudiantes, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

Finalmente, los/las estudiantes también respondieron preguntas abiertas sobre las fortalezas y debilidades del Plan 2009, y sobre eventuales ajustes que consideran pertinentes. Una primera cuestión a señalar es que cerca del 30% no indicó fortalezas ni debilidades, y más del 67% no propuso cambios. Entre quienes sí se posicionaron, las respuestas, como era de esperar, presentaron infinidad de matices. No obstante, una agrupación basada en criterios de afinidad permite señalar que, entre las fortalezas se destacaron, en este orden: selección de contenidos; flexibilidad; articulación entre disciplinas, carreras y asignaturas; práctica docente; administración de la enseñanza; oferta de materias optativas/electivas y malla curricular. Entre las principales debilidades señalaron: administración de la enseñanza; malla curricular; práctica docente; articulación; selección de contenidos y ciclo inicial. Al igual que en el caso de los/las docentes, con frecuencia un mismo aspecto se señala como fortaleza o debilidad. Esto se debe, en parte, a que distintos actores dentro de un conjunto heterogéneo, pueden tener, alternativamente, posiciones favorables o negativas en torno de una misma cuestión. Pero también podría deberse —hipotéticamente— a que a la hora de responder sobre fortalezas se haya puesto el foco en principios o cometidos, y al momento de señalar las debilidades se haya hecho hincapié en su grado de implementación. Los cambios propuestos, en la mayoría de casos, apuntan en la misma dirección que las debilidades señaladas.

A continuación se presentan tres nubes de palabras que ilustran los términos utilizados por los/las estudiantes, así como sus respectivas intensidades relativas, para referirse a las fortalezas y debilidades del Plan 2009, y a las propuestas de modificaciones.

Cuadro 4.2. Fortalezas, debilidades y propuestas de cambios al Plan 2009. Nubes de palabras empleadas por estudiantes.

Fortalezas	Debilidades	Propuestas de cambio
<p>Selección de contenidos</p> <p>Flexibilidad, Articulación</p> <p>Práctica docente, no se entiende, Administración de la enseñanza/calendarios, Optativas/electivas, Malla curricular, Estructura y diseño curricular, Ciclo inicial</p> <p>Actividades curriculares, Otros, Orientación de trayectoria/Apoyo al cursado</p>	<p>Administración de la enseñanza/Calendarios</p> <p>Malla curricular, Articulación, Práctica docente</p> <p>Selección de contenidos, Ciclo inicial, Actividades curriculares</p> <p>Orientación de trayectoria/Apoyo al cursado, Estructura y diseño curricular, Optativas/Electivas, Presupuestales, Formación y mercado de trabajo, Flexibilidad</p>	<p>Práctica docente, Malla curricular, Articulación de la enseñanza/Calendarios</p> <p>Actividades curriculares, Selección de contenidos</p> <p>Optativas/electivas, Estructura y diseño curricular</p> <p>Orientación de trayectoria/Apoyo al cursado</p> <p>Flexibilidad, Formación y mercado de trabajo, Presupuestales</p>

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Estudiantes 2018

En otro orden de cosas, las valoraciones de los/las estudiantes también se pueden analizar a partir de variables de corte tales como el ciclo en curso o la carrera de pertenencia. Comenzando con la primera, se pueden establecer las siguientes caracterizaciones:

- Teniendo en cuenta el ciclo en curso al momento del relevamiento —y la situación con respecto al Ciclo Inicial entre los cursantes del Ciclo Avanzado—, no se detectaron variaciones muy relevantes en relación con la valoración de los fundamentos o cometidos de la formación en ciencias sociales. Entre las pocas excepciones a esta regla general, se puede señalar que un mayor porcentaje entre los/las estudiantes del Ciclo Avanzado que no adeudaban materias del Ciclo Inicial le otorgó importancia a la posibilidad de cursar materias en otras facultades de la Udelar.
- En cuanto al grado de implementación de los cometidos, entre los/las estudiantes del CI se detectó un menor porcentaje que se manifestó crítico frente a la concreción de la variedad de opciones de egreso, así como una mayor proporción que valoró la articulación entre teoría y práctica. Entre los/las estudiantes del CA que no adeudaban créditos del CI, en cambio, se encontró un mayor porcentaje relativo de críticos frente al grado de implementación de la investigación con carácter formativo, y del desarrollo de competen-

- para la formación continua y para el trabajo interdisciplinario.
- Entre los/las estudiantes del CA sin deuda de créditos iniciales se registró mayor proporción que consideró bajo el nivel de articulación entre módulos y contenidos, a pesar de que, en general, en todos los subgrupos estudiantiles la mayoría adoptó posicionamientos favorables en relación con este tema.
- Sobre la duración del CI, y aunque los/las estudiantes de todos los subgrupos la consideró en general adecuada, en términos comparativos se constató una mayor proporción de estudiantes de dicho ciclo que la definió como excesiva, y una menor que la calificó como insuficiente. En cambio, entre los/las estudiantes del CA sin deuda de créditos del CI hubo menor proporción que la consideró excesiva y mayor que la calificó como insuficiente.
- En cuanto a la duración del CA no se registraron diferencias notorias entre las proporciones de estudiantes, dentro de cada subgrupo, que la consideraron adecuada, excesiva o insuficiente. Pero sí se detectó un mayor porcentaje de estudiantes del CA que aún debían créditos del Ciclo Inicial que se manifestó crítico con respecto a las orientaciones recibidas para el cursado del Ciclo Avanzado.
- A medida que se avanza en el trayecto formativo aumenta la proporción de estudiantes que le asigna importancia a la modalidad taller para la enseñanza. Y también se incrementa el porcentaje de los que le atribuyeron valor formativo a la evaluación a través de trabajos domiciliarios, en detrimento de las pruebas presenciales. Los/las estudiantes del CI son los que en mayor medida valoraron las pruebas presenciales y los que, en términos comparativos, menos destacaron el papel de los trabajos domiciliarios individuales.
- La valoración general de la formación recibida, aun siendo positiva en todos los subgrupos, tuvo una proporción mucho más alta entre los/las estudiantes del CA sin deudas de materias iniciales, y una menor proporción entre los del CI, entre quienes también se observó el porcentaje más alto de los que manifestaron recibir una formación de mala calidad.

Si se tiene en cuenta la carrera que se está cursando —o se desea cursar una vez finalizado el CI—, también se registraron algunos contrastes dignos de mención. Se los compila a continuación:

- Con respecto a los fundamentos o cometidos analizados, y sin bien su valoración positiva es mayoritaria en todos los subgrupos definidos con este criterio, se registró un mayor porcentaje de estudiantes de Sociología que le otorgaron importancia a la formación teórica. Entre los/las de esta carrera, y los/las de Ciencia Política, se detectó una (leve) mayor proporción que manifestó indiferencia frente a la varie-

dad de opciones de egreso y la rápida inserción laboral. Y entre los/las de Ciencia Política también se encontraron los porcentajes más bajos de reconocimiento de importancia a las actividades de extensión y a las habilidades para el trabajo interdisciplinario. Entre los/las estudiantes de la licenciatura en Desarrollo se registró menor proporción comparativa que le otorga relevancia a la posibilidad de cursar materias en otras facultades, pero el mayor porcentaje que valoró la flexibilidad para definir la trayectoria formativa. Entre los de Trabajo Social hubo menor reconocimiento de la importancia de la investigación formativa. La mayor proporción de estudiantes que resaltaron la significación de la formación metodológica se encontró en la carrera de Sociología, y la menor en la de Ciencia Política.

- En cuanto a la concreción de estos cometidos, entre los/las estudiantes de Ciencia Política y de Desarrollo hubo mayor proporción que avaló el alto grado de implementación de la variedad de opciones de egreso. Los de Sociología fueron los que, en mayor porcentaje, reconocieron la satisfactoria materialización de la formación metodológico-técnica y, a su vez, los que en menor proporción concibieron como apropiadamente alcanzado el objetivo de actualización del conocimiento disciplinario. Los/las estudiantes de Desarrollo, por su parte, destacaron en mayor medida el grado de implementación de la flexibilidad para elegir la trayectoria formativa y de las competencias para el trabajo interdisciplinario.
- Si se considera la articulación de módulos y contenidos en el CI, resalta el mayor porcentaje de estudiantes de Ciencia Política que consideró buena o muy buena la articulación entre los módulos del ciclo, pero también fueron quienes, en menor proporción, reconocieron la articulación adecuada dentro de los contenidos metodológicos. Los/las de Desarrollo, en cambio, fueron quienes en mayor medida declararon que la formación recibida durante este ciclo fue buena o muy buena. Y en cuanto a su duración, la proporción de quienes la consideraron excesiva fue más alta entre los/las estudiantes de Sociología y de Trabajo Social.
- Sobre la valoración del CA se destaca el mayor porcentaje de estudiantes de Trabajo Social que consideró buena o muy buena la articulación entre contenidos teóricos, metodológicos y temáticos y dentro de los contenidos metodológicos. Los/las de Sociología, por su parte, presentaron los menores porcentajes de reconocimiento de la adecuada articulación dentro de los contenidos teóricos; y los de Desarrollo fueron los que en mayor proporción avalaron la articulación *dentro* de los contenidos temáticos. En cuanto a la calidad de la formación recibida en este ciclo, aunque todos/as la consideraron en general buena, fueron los/las estudiantes de Sociología los que en menor porcentaje se posicionaron de esta forma. La orientación recibida

para el cursado fue destacada favorablemente por más estudiantes de Trabajo Social, mientras que los/las de Desarrollo y Ciencia Política fueron quienes más declararon satisfacción por los calendarios de cursos y exámenes. En cuanto a la duración del ciclo, cerca del 80% de los/las estudiantes de todas las carreras la consideraron adecuada, pero la distribución del 20% restante fue dispar, siendo el alumnado de Sociología el que más adujo que es insuficiente.

- Al considerar las modalidades de enseñanza y evaluación sobresalieron el mayor porcentaje relativo de estudiantes de Sociología que valoraron el taller, y la menor proporción de estudiantes de Ciencia Política que consideró útil, desde el punto de vista formativo, la evaluación mediante trabajos domiciliarios grupales.
- Finalmente, a pesar de que todos/as destacaron la calidad general de la formación recibida en el marco del Plan 2009, los mayores porcentajes de satisfacción se verificaron entre los/las estudiantes de Desarrollo, mientras que la más alta proporción entre quienes adujeron que la formación es mala se verificó entre los de Sociología.

4.3. Valoraciones de los/las egresados/as

Tal como en el caso de los/las docentes y los/las estudiantes, se iniciará esta sección con una descripción general del perfil de los/las egresados/as que respondieron el cuestionario. Esto es relevante como marco contextual dado que de los/as 404 egresados/as del Plan 2009 de la FCS, 25 (6,2%) no pudieron ser contactados/as, 180 (44,6%) completaron la encuesta en su totalidad, 45 (11,1%) lo hicieron en forma parcial y 154 (38,1%) no la respondieron.

De los que respondieron, 72,9% son mujeres; 28,3% tenían hasta 25 años; 62,8% entre 26 y 30 años, y 8,9% eran mayores de 30 años. El 54,4% nació en Montevideo, y casi el 65% residía en la ciudad capital al momento de hacerse el relevamiento. El 61,7% y el 74,4%, respectivamente, hicieron el ciclo básico y el bachillerato en la escuela pública, con egreso hasta el año 2007 (21,7%), 2008 (23,3%), 2009 (22,8%), 2010 (18,3%), 2011 (11,1%) y 2012 (2,8%). El 80,6% cursó bachillerato con orientación Social-Humanística (65,6%) o Social-Económica (15%).

La mayoría de los/las que respondieron el cuestionario hizo su ingreso a la Facultad de Ciencias Sociales en los años 2009 (30,6%), 2010 (24,4%), 2011 (23,3%) y 2012 (13,9%). Sólo 2,8% lo hizo hasta 2008 y 5% después de 2012. El 47,8% de ellos cursó la carrera de Trabajo Social; 24,4% la de Sociología; 14,4% la de Ciencia Política y 13,3% la de Desarrollo.

Durante el cursado de sus respectivas carreras el 68,9% no trabajaba, mientras que en la actualidad —ya recibidos/as—, el 89,4% trabaja a tiempo completo, el 8,9% a tiempo parcial y el 1,7% lo hace de manera esporádica. Sin embargo, resulta pertinente señalar que sólo el 50% de los trabajos que realizan está directamente relacionado con la carrera universitaria, mientras que el 15,6% está poco o nada relacionado. Los que trabajan en cuestiones no vinculadas con sus carreras declararon hacerlo porque no consiguieron otro empleo (64,3%), porque a pesar de todo el trabajo en curso les brinda seguridad (28,6%) o porque garantiza mejores ingresos (17,9%), entre otras razones.

En relación con el Plan 2009, 10% declaró conocerlo poco o muy poco, frente a 65% que dijo estar bastante o muy familiarizado/a con él, y 25% que adujo un conocimiento intermedio.

Pasando ahora a las valoraciones sobre dicho plan, comenzaremos, al igual que en las secciones dedicadas a docentes y estudiantes, con las respuestas que se obtuvieron acerca del grado de importancia de un conjunto de fundamentos, principios rectores o cometidos de la enseñanza en ciencias sociales, que se reportan en la Tabla 4.15.

Tabla 4.15. Nivel de importancia asignada por egresados/as a principios rectores en los que se basa el Plan de Estudios en ciencias sociales, en porcentajes.

	Nada importante	Poco importante	Indiferente	Importante	Muy importante	Total
Formación teórica	0	1,1	0	30,6	68,3	100
Variedad de opciones de egreso monografías, pasantías, etc	0,6	4,4	12,2	44,4	38,3	100
inserción rápida en el mercado de trabajo	0	1,7	7,8	36,7	53,9	100
Cursado opcional en distintas Facultades	2,2	6,7	26,1	48,9	16,1	100
Articulación entre teoría y práctica	0	1,1	1,1	18,3	79,4	100
Actividades de investigación como parte de la formación	0	2,2	3,9	45	48,9	100

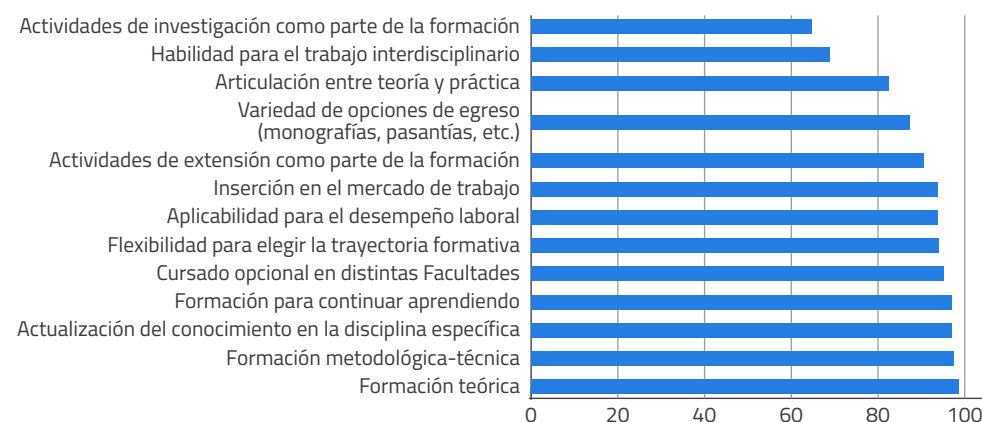
	Nada importante	Poco importante	Indiferente	Importante	Muy importante	Total
Formación metodológica-técnica	0	0	2,8	32,8	64,4	100
Actividades de extensión como parte de la formación	4,4	6,6	20	42,8	26,1	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	0	0	4,4	34,4	61,1	100
Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa	0	2,2	10	54,4	33,3	100
Actualización del conocimiento en la disciplina	0	1	2,2	37,8	59,4	100
Formación para continuar aprendiendo	0	0,6	5,6	38,3	55,6	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	0	0,6	5	31,1	63,3	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Al igual que los otros actores institucionales ya analizados, la mayoría de los/las egresados/as le atribuyó importancia a este conjunto de principios. En particular se destaca el alto porcentaje que consideró muy importante la articulación entre teoría y práctica (79,4%), la formación teórica (68,3%) y la preparación metodológico-técnica (64,4%). Este último cometido, junto con el de aplicabilidad para el desempeño laboral, fueron los únicos que no registraron ninguna respuesta en las categorías poca o nula importancia. Por otro lado, aunque también consideradas relevantes, en términos relativos resaltan las mayores proporciones de egresados/as que le asignaron poca o ninguna significación a las actividades de extensión formativa, al cursado opcional en distintas facultades o a la variedad de opciones de egreso.

Si se toman únicamente los porcentajes de quienes le asignaron bastante o mucha importancia a los principios analizados, se puede establecer un orden jerárquico que se ilustra en el Gráfico 4.18 y que tiene, en los lugares más bajos, a las actividades de investigación formativa y a la habilidad para el trabajo interdisciplinario, y en los más altos a la formación teórica y metodológica, y a la actualización disciplinaria.

Gráfico 4.18. Ordenamiento jerárquico de la importancia de los principios rectores del Plan de Estudios según egresados/as



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Ahora bien, ¿cuál es el posicionamiento de los/las egresados/as en relación con el grado de implementación de estos principios en el Plan 2009? Sus respuestas muestran disparidad de opiniones. Si bien tendencialmente, al igual que entre docentes y estudiantes, la categoría que representa el grado de implementación regular tuvo una considerable incidencia en el total de posicionamientos, se evidenciaron algunas diferencias significativas con las respuestas de los otros actores instituciones. Entre los/las docentes la categoría regular fue modal en todos menos en dos principios considerados bastante materializados por la mayoría: variedad de opciones de egreso; y flexibilidad para la definición de trayectorias formativas. Entre los/as alumnos/as, la categoría regular fue modal en ocho de los trece principios. En los otros seis —formación teórica; cursado opcional en distintas facultades; articulación entre teoría y práctica; formación metodológico-técnica; actualización del conocimiento disciplinario; y formación para el aprendizaje continuo— prevaleció la percepción de que se ha alcanzado un nivel bastante alto de concreción. En cuanto a los/las egresados/as, entre ellos se encontró que la categoría regular fue modal solo en seis de los trece principios relevados, mientras que en los restantes siete —formación teórica; actividades de investigación formativas; formación metodológico-técnica; flexibilidad para definir la trayectoria; actualización del conocimiento disciplinario; formación para el aprendizaje continuo; y habilidad para el trabajo interdisciplinario— la mayoría se inclinó, y en algunos casos en porcentajes altos (hasta 63,3%), por la opinión de que se ha logrado bastante materialización. Los ítems en los que

se encontró mayor número relativo de críticos/as en cuanto a su concreción fueron la inserción en el mercado laboral (51,7%), la aplicabilidad para el desempeño laboral (41,7%), la variedad de opciones de egreso (también 41,7%) y el desarrollo de actividades de extensión con carácter formativo (37,2%). Los resultados completos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4.16. Nivel de concreción de principios rectores en el Plan 2009 según egresados/as, en porcentajes.

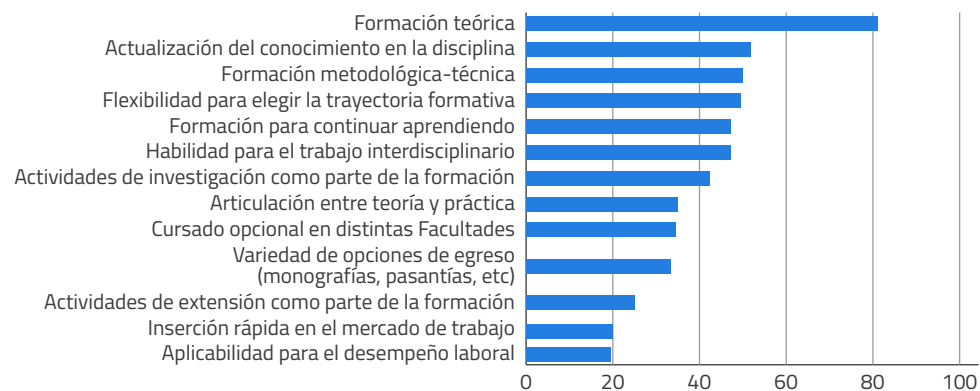
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Formación teórica	1,1	2,8	15,0	63,3	17,8	100
Variedad de opciones de egreso monografías, pasantías, etc.	18,3	23,3	25,0	25,0	8,3	100
inserción rápida en el mercado de trabajo	16,7	35,0	28,3	17,8	2,2	100
Cursado opcional en distintas Facultades	4,4	21,1	40,0	28,9	5,6	100
Articulación entre teoría y práctica	1,1	21,7	42,2	30,6	4,4	100
Actividades de investigación como parte de la formación	3,3	23,9	30,6	36,7	5,6	100
Formación metodológica-técnica	0,0	17,8	32,2	43,9	6,1	100
Actividades de extensión como parte de la formación	7,2	30,0	37,8	23,3	1,7	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	8,3	33,3	38,9	17,8	1,7	100
Flexibilidad para elegir la trayectoria formativa	2,2	18,9	29,4	37,8	11,7	100
Actualización del conocimiento en la disciplina	2,2	7,2	38,9	45,0	6,7	100
Formación para continuar aprendiendo	3,9	14,4	34,4	42,8	4,4	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	3,9	14,4	34,4	42,8	4,4	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Al eliminar el punto medio (regular) se pueden confrontar, como ya se hizo para docentes y estudiantes, los porcentajes de egresados/as que, para cada ítem, declararon que su implementación fue moderada o baja (poco-nada), por un lado, o medio-alta o alta (bastante-mucho), por el otro. El balance entre el porcentaje de quienes se inclinaron por una opinión positiva o negativa, en términos de materialización de los principios, fue favorable a los primeros en nueve principios, y especialmente en los casos de la formación teórica (81,1% frente a 3,9%), la actualización del conocimiento disciplinario (51,7% frente a 9,4%) y la formación metodológico-técnica (50% a 17,8%). En cambio, fue mayor el porcentaje de posicionamientos negativos en cuatro ítems, y con mayor intensidad en la formación para la inserción en el mercado de trabajo (51,7% frente a 20%) y su aplicabilidad para el desempeño laboral (41,7% frente a 19,5%).

Al igual que en el caso de las percepciones sobre la importancia de estos principios en abstracto, también se puede establecer un orden a partir del porcentaje de egresados/as que consideró que su nivel de materialización fue positivo, combinando los porcentajes obtenidos en las categorías bastante y mucho. Como se observa en el Gráfico 4.19, la formación teórica se encuentra en el primer lugar, y con mucha distancia, habiendo sido considerada bastante o muy implementada a lo largo de su formación universitaria por más del 80% de los/las egresados/as. En el extremo opuesto, con menos de 20%, se ubicaron la aplicabilidad para el desempeño laboral y la formación para la rápida inserción en el mercado laboral

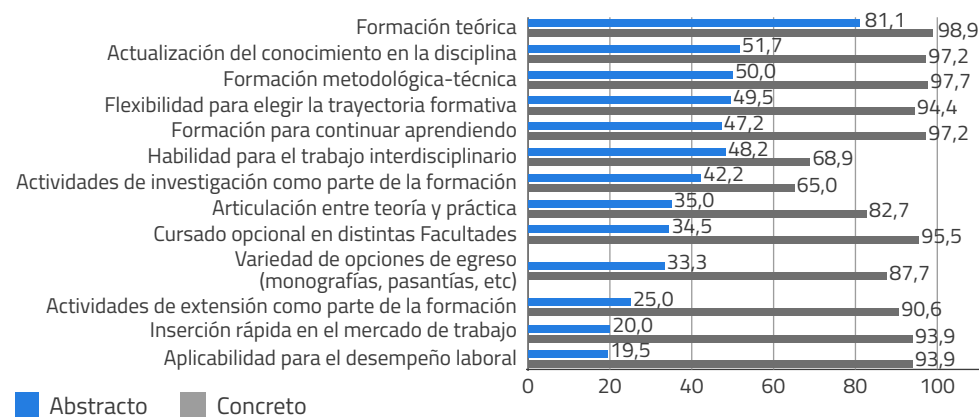
Gráfico 4.19. Porcentaje de egresados/as que considera buen nivel de implementación de los siguientes principios en el Plan 2009.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

El balance entre el porcentaje de egresados/as que le asignó bastante o mucha importancia a los principios en abstracto, y el de los que consideraron que se alcanzó bastante o mucha concreción durante su proceso formativo se observa en el Gráfico 4.20. En casi todos los casos se registraron brechas significativas, en particular en lo que respecta a la aplicabilidad de la formación para el desempeño laboral y la rápida inserción en el mercado de trabajo, o a la inclusión de actividades de extensión con carácter formativo y el cursado opcional en distintas facultades. La formación teórica, la habilidad para el trabajo interdisciplinario y las actividades de investigación formativas se destacan como los aspectos en los que los porcentajes de asignación de alta importancia y los de reconocimiento de alto nivel de implementación fueron más cercanos.

Gráfico 4.20. Brechas entre el porcentaje de egresados/as que asignó importancia a cada principio rector y el que consideró bueno su nivel de implementación.

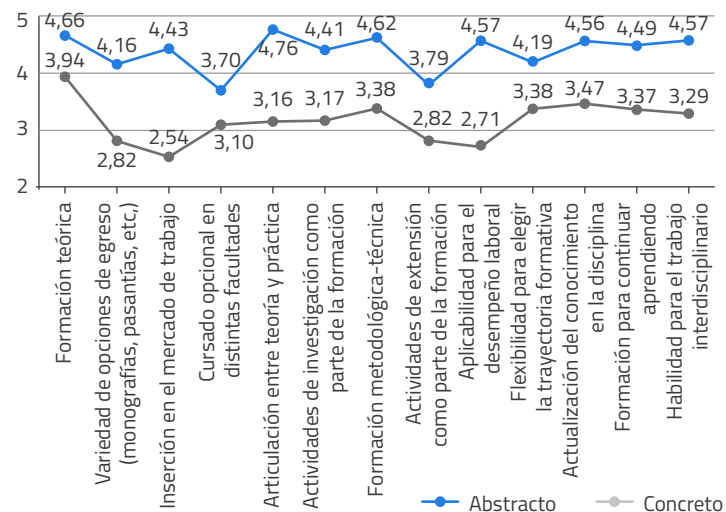


Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Ahora bien, si en lugar de tener únicamente en cuenta los porcentajes asignados a los polos positivos —bastante o mucha importancia de los principios rectores y bastante o mucha implementación— se considera el conjunto de las respuestas de los/las egresados/as, se puede determinar la convergencia o divergencia entre los promedios de su valoración abstracta y de su nivel de concreción percibida. Para ello, como ya se hizo en el caso de docentes y estudiantes, se consideró cada uno de los principios por separado, asumiendo una escala de 5 puntos en la que 1 representa el desacuerdo con la importancia del principio o su nulo nivel de implementación en el Plan 2009, y 5 significa alto nivel de acuerdo

o de implementación. Como resultado de este procedimiento, y una vez calculados los promedios para cada ítem, se observaron algunos aspectos relevantes. En primer lugar, y tal como se constatará para los otros actores institucionales, la valoración de los principios en abstracto superó a la de su implementación. Pero a diferencia de lo registrado en los casos de docentes y estudiantes, entre los/las egresados/as se encontró que los promedios de valoración del nivel de implementación de cuatro principios —inserción en el mercado de trabajo; variedad de opciones de egreso; aplicabilidad del conocimiento al desempeño laboral; y actividades de extensión formativa— quedaron por debajo del punto medio de la escala. Más allá de esto, las mayores convergencias entre reconocimiento de importancia y grado de implementación se registraron en la formación teórica, el cursado opcional en distintas facultades y la flexibilidad para elegir la trayectoria formativa, y las menores en la formación para la rápida inserción laboral, la aplicabilidad para el desempeño laboral, la variedad de opciones de egreso y la articulación entre teoría y práctica.

Gráfico 4.21. Diferencias entre la valoración de egresados/as de principios rectores de la enseñanza y su implementación en el Plan 2009.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Los/las egresados/as también fueron consultados/as acerca de los ciclos Inicial y Avanzado. Con respecto al primero, un 86,1% consideró que su duración es adecuada —un porcentaje mayor que el de docentes y

estudiantes—, mientras que un 0,6% la definió como insuficiente y un 13,3% como excesiva. En relación con el grado de articulación *entre* los contenidos teóricos, metodológicos y temáticos, y *dentro* de cada uno de ellos, se registró variedad de posicionamientos. Al igual que en el caso de los/las estudiantes, el porcentaje de quienes no emitieron opinión específica fue relativamente bajo, y varió entre 3,9% y 7,2%. En general los/las graduados/as consideraron que existe bastante articulación (entre 30,6% y 48,9%), siendo ésta la categoría con mayor frecuencia en tres de los cinco aspectos considerados: articulación *dentro* de los contenidos teóricos, *dentro* de los metodológicos y *dentro* de los temáticos. Para los otros dos aspectos analizados la categoría modal fue la que corresponde al regular nivel de articulación: *entre* los distintos módulos que componen el ciclo y *entre* los contenidos teóricos, metodológicos y temáticos (35,6%). La proporción de egresados/as que definió la articulación como alta osciló entre 0,5% y 2,8%, mientras que la de quienes la consideraron nula varió entre 1,1% y 5%. En la Tabla 4.17 se presentan los resultados completos.

Tabla 4.17. Opinión de egresados/as sobre la articulación de contenidos en el Ciclo Inicial, en porcentajes.

	Ninguna	Poca	Regular	Bastante	Mucha	No sabe	Total
Entre los distintos módulos que componen el Ciclo Inicial	3,9	25,6	35,6	30,6	0,5	3,9	100
Entre los contenidos teórico, metodológico y temático	3,9	25,6	35,6	30,6	0,5	3,9	100
Dentro de los contenidos teóricos	5,0	16,7	33,9	39,4	1,1	3,9	100
Dentro de los contenidos metodológicos	1,1	13,9	29,4	48,9	2,8	3,9	100
Dentro de los contenidos temáticos	1,7	16,1	31,1	42,2	1,7	7,2	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Las opiniones sobre otros aspectos clave del CI, como la calidad de la formación recibida, los conocimientos previos que requiere, la orientación para el cursado y el calendario de cursos y exámenes, también fueron relevadas. La mayoría de los/las egresados/as expresó una valoración positiva sobre estos aspectos, con porcentajes que rondaron entre 56,6% y 72,2% si se suman las categorías bueno y muy bueno. Los posicionamientos menos favorables —siempre en términos relativos—, tal como se muestra en la Tabla 4.18, se registraron en los ítems orientación recibida para el cursado, calendario de exámenes, calendario de cursos y conocimientos previos que requiere.

Tabla 4.18. Opinión de egresados/as sobre aspectos clave del Ciclo Inicial, en porcentajes.

	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	No sabe	Total
Calidad de la formación recibida	0,6	3,3	22,2	59,4	12,8	1,7	100
Conocimientos previos que requiere	2,2	7,2	28,9	45,0	12,2	4,4	100
Orientación recibida para su cursado	3,3	12,2	26,7	47,2	8,3	2,3	100
Calendario de cursos	1,7	7,2	27,8	47,8	14,4	1,1	100
Calendario de exámenes	2,8	7,8	20,0	48,3	19,5	1,7	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

En cuanto a la duración del Ciclo Avanzado, el 86,6% la consideró adecuada, mientras que el 10,6% la juzgó insuficiente y el 2,8% excesiva. Por otra parte, los porcentajes que representan percepciones positivas acerca de la articulación *entre* módulos y contenidos, en este ciclo, fueron considerablemente más altos (con valores agregados en las categorías buena y muy buena que oscilaron entre 60,6% y 71,1%). A su vez, se verificó un contraste claro con los posicionamientos de los/las docentes, que en proporciones bastante más altas se inclinaron por valoraciones negativas.

Tabla 4.19. Opinión de egresados/as sobre la articulación de módulos y contenidos en el Ciclo Avanzado, en porcentajes.

	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	No sabe	Total
Entre los distintos módulos que componen el Ciclo Avanzado	1,1	10,0	23,3	57,8	7,2	0,6	100
Entre los contenidos teórico, metodológico y temático	1,7	8,9	26,1	54,4	7,8	1,1	100
Dentro de los contenidos teóricos	2,2	6,7	19,4	58,3	12,8	0,6	100
Dentro de los contenidos metodológicos	2,8	11,1	25,0	50,6	10,0	0,6	100
Dentro de los contenidos temáticos	2,2	6,1	26,1	55,0	9,4	1,1	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Las mismas dimensiones clave que fueron relevadas con respecto del Ciclo Inicial —calidad de la formación recibida; conocimientos previos que requiere; orientación para el cursado; y calendario de cursos y exámenes— también fueron evaluadas para el Ciclo Avanzado. En general, como se muestra en la Tabla 4.20 la mayoría de los/las egresados/as ponderó positivamente dichas dimensiones: en todos los casos la categoría buena resultó ser modal, con porcentajes que variaron entre 48,9% y 58,9%, seguida de la categoría regular (entre 15% y 31,7%), salvo en relación con la calidad de la formación recibida, en cuyo caso el porcentaje de muy buena (21,7%) superó al de regular (15%). Este último ítem —calidad de formación— alcanzó un 80,7% de posicionamientos en las dos categorías del eje positivo (buena y muy buena) combinadas.

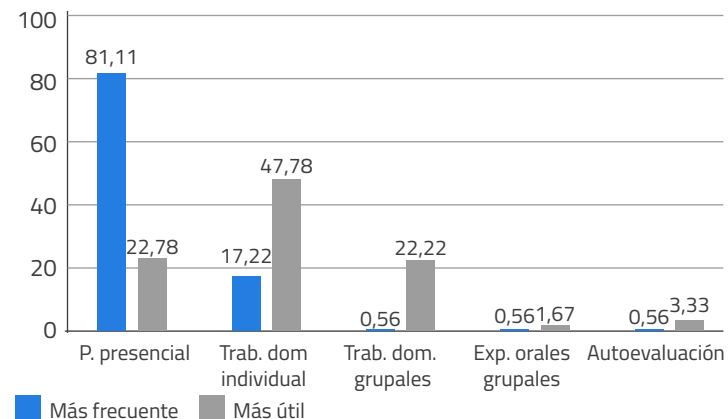
Tabla 4.20. Opinión de egresados/as sobre aspectos clave del Ciclo Avanzado, en porcentajes.

	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	No sabe	Total
Calidad de la formación recibida	1,1	3,3	15,0	58,9	21,7	0	100
Conocimientos previos que requiere	0,6	3,3	31,7	56,1	8,3	0	100
Orientación recibida para su cursado	2,8	7,8	28,3	48,9	12,2	0	100
Calendario de cursos	1,7	7,8	31,1	50,0	9,4	0	100
Calendario de exámenes	2,8	3,9	26,1	52,2	15,0	0	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Los/las egresados/as también fueron consultados acerca de las modalidades de enseñanza y evaluación. Con respecto a las primeras, y al igual que en el caso de los/las estudiantes, la mirada se centró en aquellas que, a su entender, les resultaron más útiles para el aprendizaje. El 43,2% señaló que la modalidad más ventajosa fue la teórico-práctica, seguida por la teórica y práctica (23,9%) y por el taller (31,7%), que en este caso obtuvo un porcentaje de preferencias mucho más alto que entre los/las estudiantes. En relación con la evaluación se contrastaron las formas que —de acuerdo con los/las /as— fueron más habituales durante sus trayectos formativos, con las que a su juicio resultaron más útiles para el proceso de aprendizaje. De acuerdo con más del 80% de los/las egresados/as la forma de evaluación más habitual fue la prueba presencial, pero no fue la más útil para su formación (sólo la consideró así el 22,8% de ellos). Una proporción mucho mayor (47,8%) señaló, en cambio, que la forma más provechosa para el aprendizaje fue el trabajo domiciliario individual.

Gráfico 4.22. Formas de evaluación más frecuentes y más útiles según egresados/as, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

En el caso de los/las egresados/as el relevamiento también incluyó cuestiones referidas a las licenciaturas, especialmente aquellas relacionadas con la valoración de la formación recibida. En un primer orden de cosas, combinando las dos categorías del polo positivo se puede señalar que para la amplia mayoría la formación tuvo solidez teórica (82,3%) y actualización del conocimiento disciplinario (60%). Asimismo, se destacan los porcentajes de quienes valoraron la solidez de la formación metodológico-técnica (55,6%), la formación para continuar aprendiendo (57,2%) y la habilidad para el trabajo interdisciplinario (59,5%). En cambio, en lo que respecta a la adquisición de conocimientos con aplicabilidad para el desempeño laboral, 40,6% consideró haber recibido una formación regular y 28,3% directamente mala o muy mala. Los resultados completos se reportan en la Tabla 4.21.

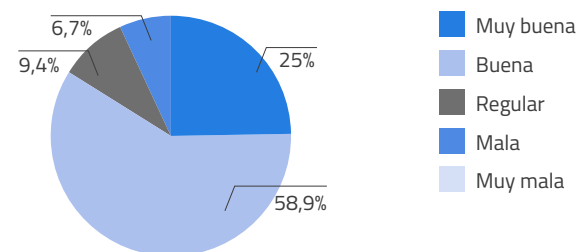
Tabla 4.21. Opinión de egresados/as sobre aspectos clave de la formación recibida en la licenciatura, en porcentajes.

	Muy Mala	Mala	Regular	Buena	Muy Buena	Total
Solidez teórica	1,1	3,3	13,3	60,6	21,7	100
Solidez metodológica/técnica	1,1	14,4	28,9	44,4	11,1	100
Aplicabilidad para el desempeño laboral	10,0	18,3	40,6	27,2	3,9	100
Actualización del conocimiento en la disciplina	0,6	5,6	33,9	47,2	12,8	100
Inserción rápida en el mercado de trabajo	18,3	23,9	28,9	20,6	8,3	100
Formación para continuar aprendiendo	1,1	6,7	35,0	47,8	9,4	100
Habilidad para el trabajo interdisciplinario	2,2	8,3	30,0	41,7	17,8	100

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Por otra parte, los/las estudiantes manifestaron su balance en torno de la calidad general de las licenciaturas cursadas en la Facultad de Ciencias Sociales en el marco del Plan 2009. Como se observa en el Gráfico 4.23, la amplia mayoría de ellos/as (83,9%) consideró que su formación fue buena o muy buena, mientras que solo el 6,7% la consideró mala y el 9,4% restante la calificó como regular.

Gráfico 4.23. Valoración general de la calidad de las licenciaturas de la FCS según egresados/as, en porcentajes.



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

Asimismo, se le preguntó a los/las egresados/as si volverían a elegir la misma carrera y a cursarla en la misma facultad, opción que fue respondida afirmativamente por el 74,4% de ellos. El 15,6%, en cambio, señaló que cursaría otra carrera y en otra facultad; 6,1% haría una carrera diferente en la FCS; 2,8% la misma carrera pero en otra universidad; y el 1,1% restante indicó que no estudiaría una carrera universitaria.

Finalmente, los/las egresados/as también señalaron —a través de respuestas a preguntas abiertas— las principales fortalezas y debilidades del Plan 2009, y además propusieron cambios o ajustes. A pesar de haberse registrado una enorme variedad de opiniones, las mayores fortalezas señaladas se relacionaron con la oferta de materias optativas/electivas, la selección de contenidos, las actividades curriculares y la articulación entre ciclos, módulos y contenidos. Entre las debilidades se indicaron la articulación (20% de las respuestas fueron nucleadas bajo este rótulo) —aunque en este caso el término hace referencia generalmente a cuestiones más bien operativas vinculadas con la gestión e implementación del plan—, la selección de contenidos y la malla curricular. Y como era de prever, los cambios propuestos también se concentraron en torno de estas tres dimensiones.

A continuación se presentan tres nubes de palabras que ilustran los términos utilizados por los/las egresados/as, así como sus respectivas intensidades relativas, para referirse a las fortalezas y debilidades del Plan 2009, y a las propuestas de modificaciones.

Cuadro 4.3. Fortalezas, debilidades y propuestas de cambios al Plan 2009. Nubes de palabras empleadas por egresados/as.

Fortalezas	Debilidades	Propuestas de cambio
<p>Optativas/Electivas</p> <p>Selección de contenidos, Actividades curriculares, Articulación</p> <p>Flexibilidad, Estructura y diseño curricular, Práctica docente</p> <p>Ciclo inicial, Malla curricular, Administración de la enseñanza Calendarios</p>	<p>Articulación</p> <p>Malla curricular, Selección de contenidos, Formación y mercado de trabajo</p> <p>Administración de la enseñanza/Calendarios, práctica docente</p> <p>Actividades curriculares, Optativas electivas, Ciclo inicial, Orientación de trayectoria/ Apoyo al cursado, Formación y mercado de trabajo, Presupuestales</p> <p>Flexibilidad, Actividades curriculares, Administración de la enseñanza</p>	<p>Articulación</p> <p>Malla curricular Selección de contenidos</p> <p>Ciclo inicial</p> <p>Optativas electivas, Práctica docente, Orientación de trayectoria, Apoyo al cursado, Formación y mercado de trabajos</p> <p>Flexibilidad, Estructura y diseño curricular, Actividades curriculares, Administración de la enseñanza, calendarios, presupuestales</p>

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Egresados/as 2018

En otro orden de cosas, las valoraciones de los/las egresados/as también se pueden analizar teniendo en cuenta la carrera cursada como variable de corte. En este sentido, se registraron las siguientes particularidades:

- En relación con los fundamentos de la formación en ciencias sociales, y en un contexto de posicionamientos favorables frente a todos ellos, se encontró entre los/las egresados/as de Ciencia Política que los mayores porcentajes de valoración positiva fueron los de la formación metodológica-técnica (100%) y teórica (99%), y los menores los del cursado opcional en distintas facultades (53,8%) y las actividades de extensión como parte de la formación (57,7%). Entre los/las de la licenciatura en Desarrollo los principios más unánimemente valorados fueron la formación teórica (100%) y la aplicabilidad para el desempeño laboral (95,8%), y los menos reconocidos fueron las actividades de extensión (75%) y el cursado opcional en distintas facultades (75%). Entre los/las egresados/as de Sociología las más altas proporciones de valoración positiva se encontraron en

actualización del conocimiento disciplinario (100%) y actividades de investigación formativa (100%), y las menores en el cursado opcional en distintas facultades (56,8%) y en las actividades de extensión como parte de la formación (68,2%). Entre los de Trabajo Social, los mayores porcentajes favorables se verificaron en formación teórica (100%) y articulación entre teoría y práctica (100%), y los menores en inserción rápida en el mercado de trabajo (55,7%) y cursado opcional en distintas facultades (69,7%).

- En cuanto al grado de implementación de los principios, se registraron más contrastes con oscilaciones entre visiones favorables y negativas según el ítem y la carrera cursada. Se verificó cierta convergencia en torno de los bajos niveles de implementación de la formación para el trabajo. En efecto, la inserción rápida en el mercado laboral y la aplicabilidad para el desempeño laboral fueron los ítems que cosecharon mayor proporción de respuestas negativas (hasta 84%), con la excepción de la aplicabilidad de los conocimientos para el desempeño laboral en el caso de los/las egresados/as de Trabajo Social que, por el contrario, se consideró razonablemente materializado. Por su parte, los principios que aglutinaron mayores proporciones de respuestas favorables acerca de su concreción fueron: entre los/las egresados/as de Ciencia Política la formación teórica (92,3%) y la variedad de opciones de egreso (65,4%); entre los de la licenciatura en Desarrollo la flexibilidad para elegir la trayectoria (87,4%) y la formación teórica (79,2%); entre los de Sociología la formación teórica (77,3%) y la metodológico-técnica (59,1%); y entre los de Trabajo Social la formación teórica (80,2%) y la actualización del conocimiento disciplinario (61,6%).
- Sobre la duración del CI, entre el 80,8% (Ciencia Política) y el 88,4% (Trabajo Social) de los/las egresados/as la consideraron adecuada. Solo un 1,2% de los/las /as de Trabajo Social la calificaron como insuficiente, mientras que entre un 10,5% de ellos/as y un 19,2% de los/las de Ciencia Política la juzgaron como excesiva. En general, los/las egresados/as de todas las carreras destacaron el buen nivel de articulación dentro de los contenidos teóricos y, aunque en menor medida, dentro de los metodológicos. Pero fueron relativamente altos, en todos los casos, los porcentajes de valoración negativa de la articulación entre los módulos del ciclo. A pesar de ello, la mayoría de los/las egresados/as de todas las carreras destacaron la calidad de la formación recibida en el CI.
- En cuanto a la duración del CA, tampoco se registraron diferencias muy notorias en los porcentajes de egresados/as de cada subgrupo que la consideraron adecuada, excesiva o insuficiente, siendo los de Sociología los que en mayor proporción (13,6%) la calificaron de esta última manera. La mayoría de los/las egresados/as de todas

las carreras remarcó los buenos niveles de articulación, entre y dentro de los módulos y contenidos de este ciclo. Los/las egresados/as de Trabajo Social lo hicieron así para todos los aspectos considerados. Los de Sociología señalaron, en proporciones particularmente altas, el buen nivel de articulación dentro de los contenidos teóricos y metodológicos. En términos relativos, los/las egresados/as de la licenciatura en Desarrollo fueron los que más se manifestaron satisfechos con todos los aspectos del CA (calidad formativa; conocimientos previos que requiere; orientación para el cursado; y calendario de cursos y exámenes). Los/las egresados/as de las otras carreras también declararon su satisfacción general en porcentajes considerables, pero fueron algo más críticos con respecto a los calendarios de cursos y exámenes, e incluso en relación con la orientación recibida para el cursado, especialmente los/las egresados/as de Ciencia Política.

- > La valoración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación más útiles y adecuadas presentó diferencias considerables. Más del 55% de los/las egresados/as de Sociología priorizaron el formato taller, mientras que una mayoría en las otras tres carreras prefirió el teórico-práctico. De acuerdo con la declaración de los/las egresados/as, la prueba presencial fue predominante como forma de evaluación, especialmente en las carreras de Desarrollo y Trabajo Social. En Ciencia Política y Sociología, si bien también mayoritaria, fue complementada con trabajos individuales domiciliarios. Más allá de esto, los/las egresados/as de todas las carreras destacaron esta última modalidad como la más útil para el aprendizaje, en mayor medida los de Ciencia Política (73,1%) y en menor medida los de Desarrollo (50%).
- > La mayoría de los/las egresados/as expresó una visión positiva de las licenciaturas cursadas. Los aspectos que recibieron mayor porcentaje de críticas son los que se relacionan con la formación para el desempeño laboral y la rápida inserción en el mercado de trabajo, con la excepción de Trabajo Social. En cambio, el aspecto más valorado fue la solidez de la formación teórica. No obstante, un porcentaje considerable de graduados/as de Ciencia Política calificó como regular, o incluso mala, la actualización del conocimiento disciplinario; y los de Desarrollo hicieron lo propio con la formación metodológico-técnica.
- > Las licenciaturas fueron calificadas como buenas o muy buenas por una proporción de egresados/as que varió entre el 76,9% (Ciencia Política) y algo más del 87% (Desarrollo y Trabajo Social). La valoración negativa, aunque minoritaria en todos los casos, fue algo mayor entre los/las egresados/as de Sociología (15,9%). A pesar de ser los que más calificaron positivamente su propia licenciatura, los/las

graduados/as de Desarrollo son los que menos volverían a cursar la misma carrera si tuviesen la posibilidad de elegir (58,3%). En contraste, más del 86% de los/las graduados/as de Trabajo Social repetiría la elección de carrera y de facultad. Y los/las de Ciencia Política son quienes en mayor proporción preferirían cursar otra carrera en otra facultad (26,9%).

4.4. Valoraciones de los/las funcionarios/as

Como se indicó al inicio de este capítulo, las valoraciones de los/las funcionarios/as y del personal administrativo de la FCS se relevaron a través de entrevistas semiestructuradas en las que se indagó, principalmente, acerca de las fortalezas y debilidades del Plan 2009, las dificultades en su implementación y los motivos de dichas dificultades.

Un conjunto importante de fortalezas detectadas por los/las funcionarios/as del DAE entrevistados son, en realidad, manifestaciones concretas de los aspectos considerados más innovadores del Plan 2009, a saber: la flexibilidad curricular y la diversificación del egreso.

En ese sentido, se destaca en todos los casos la posibilidad de conformar las trayectorias formativas en virtud de una oferta optativa y electiva, así como la movilidad posibilitada por el sistema de créditos y por la apertura curricular general en el contexto de la Udelar.

«Las principales características para mí son la apertura y la horizontalidad. Ha cambiado el concepto de cómo se operan las asignaturas. Los/las estudiantes no solo tienen una mayor movilidad sino también mayor intercambiabilidad, no solo en la facultad sino también en otras instituciones del sistema nacional público, e incluso, otras instituciones que no son el SNEP [Sistema Nacional de Educación Pública], con la figura nueva de que se acumulan créditos para el egreso» (Entrevistado DAE 1)

«La creditización creo que es lo más característico. Antes los planes eran más rígidos. Cualquiera de los dos cambios me parecen buenos. Como estudiante lo vi también, que puedes elegir tu trayectoria, no solo en tu facultad sino en otros servicios» (Entrevistado DAE 3)

Junto con este factor, si se quiere contextual, se destaca otro que si bien no corresponde al diseño curricular, potencia a través de su implementación algunos de sus principios fundamentales, como ser la adecuación del sistema informático de gestión de la enseñanza. Este

cambio, conocido como transformación SGB-SGAE (Sistema de Gestión de Bedelías - Sistema de Gestión de Actividades de Enseñanza) supone dos modificaciones sustantivas. Una es la consideración del/de la estudiante como unidad de registro y la consiguiente generación de datos asociados (antes eran las actividades). La otra, relacionada con ésta, es que el/la estudiante pertenece como tal a la Udelar como un todo y no a un solo servicio de referencia.

La otra fortaleza mencionada es la diversificación de las formas de egreso, concretada en la posibilidad de egresar mediante pasantías, que se implementó inicialmente en dos de las licenciaturas de la FCS —Ciencia Política y Desarrollo—, a las que recientemente se sumó la licenciatura en Sociología (2018).

Entre las debilidades más destacadas se mencionan tanto aspectos de diseño como de implementación. En el primer grupo se citan lo que consideran una suerte de «exageración de la apertura» y el peligro de «inespecificidad disciplinar» que esto conllevaría. En ese sentido, se entiende que la apertura y la interdisciplina podrían llegar a distorsionar, por falta de profundidad y especificidad, los objetos y contenidos de los diferentes campos, dando lugar a una licuefacción de contenidos.

«También esa apertura va en contra de la adquisición de un conocimiento profundo e importante del asunto de la profesión. Se está haciendo mucho hincapié en las materias optativas o de otros campos y se desdibuja un poco el campo disciplinar. Lo disciplinar no debe desaparecer nunca, sí la rigidez y el atesoramiento del conocimiento». (Entrevistado DAE 1)

Otra debilidad vinculada al diseño mencionada por los actores administrativos fue la de un supuesto cambio superficial de contenidos en la transformación curricular que transitaron las licenciaturas que existían en FCS, sobre todo en sus ciclos avanzados. De acuerdo con quienes fueron entrevistados, estos cambios habrían sido más nominales que sustantivos en lo que respecta al contenido específico que caracteriza las formaciones.

«Resultó que en las licenciaturas, las unidades curriculares cambiaban de nombre, pero eran lo mismo que en el Plan 92» (Entrevistado DAE 1)

Por otra parte, se señaló una importante dificultad que radica en no haber considerado la dimensión administrativa de la gestión de la enseñanza, en general, a efectos del diseño e implementación del Plan 2009. Esta es, quizá, la debilidad más acusada y en la que la mayoría de los

entrevistados, no solo funcionarios/as, sino también algunos docentes, coinciden.

En relación con esto se mencionó un conjunto de debilidades específicamente localizadas en la dimensión de implementación del plan. En efecto, los/las funcionarios/as del DAE encontraron, al igual que otros actores consultados, problemas vinculados con esta dimensión, diferenciándolos a partir del tipo y de las razones de la dificultad, y según la etapa de implementación.

Como dificultades de implementación en la etapa inicial indicaron:

- Falta de capacidad, por imprevisibilidad de las necesidades locativas que supuso la incorporación de una nueva licenciatura (LED) y el aumento de las actividades optativas y electivas;
- Falta de orientaciones y previsibilidad para los controles en los primeros cursos y exámenes ante la inexistencia y/o desactualización de aspectos reglamentarios, como reglamentos generales y planes de equivalencias;
- Aumento exponencial de la carga de trabajo por la multiplicación de unidades curriculares, sobre todo a raíz de la incorporación de una nueva licenciatura y la flexibilidad curricular traducida en mayor cantidad de actividades no obligatorias;
- Aumento añadido de la carga de trabajo en el período de convivencia de planes durante la implantación gradual del Plan 2009.
- Rigidez e inadecuación del sistema informático de gestión de la enseñanza (SGB), que además fue sobredemandado a causa de la incorporación de la LED;
- Escasez y alta rotación de recursos humanos formados que no permitió hacer frente a estas exigencias.

«Eran pocos funcionarios/as y muchos becarios con alta rotación, que dificultó la puesta en práctica del nuevo plan en el sistema viejo (que además en 2011 también cambió) y quien sostuviera la transición. Los nuevos funcionarios/as iban conociendo los detalles del plan 2009, pero no tenían idea del Plan 92. Toda la gestión de las equivalencias que se iban resolviendo sobre la marcha estuvo colocada en Bedelía y los que conocían el plan anterior». (Entrevistado DAE 1)

En cambio, las dificultades de implementación en la etapa reciente y actual se focalizaron en aspectos de gestión de la flexibilidad, puntualmente, en dos tipos de transformaciones necesarias pero especialmente complejas. La Udelar y la FCS, según los/as entrevistados/as, no han encontrado formas adecuadas de comunicar y transformar en

actividades concretas ciertas aspiraciones: una es la movilidad, tanto a nivel FCS como Udelar; y la otra es la traducción al sistema de gestión de los movimientos de apertura y cierre, necesarios pero opuestos, que implica que una actividad pertenezca a una oferta global (Área Social y Artística de Udelar) y, a su vez, sea imputable a una trayectoria específica (trayectos estudiantiles). Más allá de los ineludibles y efectivamente transitados aprendizajes institucionales en este sentido, las herramientas informáticas y los dispositivos de coordinación y comunicación de la información resultan aún insuficientes e inadecuados para esta exigencia compleja. Los/as entrevistados/as dan dos ejemplos que ilustran este desafío:

«Por ejemplo, la oferta de asignaturas del Área Social y Artística. Hay algunas nuestras que tienen previas y por lo tanto acá no las podrías hacer, sin embargo te inscribís por el área y después la reconoces acá, y sorteaste la previatura». (Entrevistado DAE 1)

«(...)después esa apertura hay que bajarla a lo específico de las carreras, hacer un montón de malabares para ajustar la flexibilidad a la especificidad de las carreras. El SGAE es un sistema que contempla al/a la estudiante como estudiante de la Udelar (...) toda esa flexibilidad hay que plasmarla en el sistema para que la realidad del/de la estudiante específico quede en su escolaridad de forma coherente. Eso que parece una lista de nombres, notas y fechas tiene detrás un mundo de trabajo que no se ve». (Entrevistado DAE 3)

Los/las funcionarios/as del DAE también ofrecieron explicaciones, desde el punto de vista administrativo, para las dificultades de implementación que, como se ha visto, son un señalamiento compartido por la totalidad de los actores. De acuerdo con ellos, los problemas de implementación se explican por dos factores.

En primer lugar, y para las etapas iniciales, se mencionó la incompletitud de una propuesta curricular que fue implementada sin tener definidos algunos de sus aspectos reglamentarios clave al momento de iniciar su funcionamiento en marzo de 2009. Concretamente, se señaló la reglamentación de las correlatividades y las equivalencias con el plan 1992, en un contexto de transformación curricular que obligaba a la convivencia de los dos planes. Tampoco estaba aprobado un nuevo reglamento general, ni fueron previstos aspectos básicos para la gestión administrativa como las mallas curriculares definitivas.

En efecto, las equivalencias entre los planes 1992 y 2009 se aprobaron en el mismo año 2009: en el mes de febrero para el Ciclo Inicial y en el

mes de diciembre para los ciclos avanzados de Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social.⁶⁴ No obstante la implementación gradual del plan, no se dispuso de tiempo administrativo para realizar los típicos ajustes de implantación. Algo similar ocurrió con el Reglamento General del Plan de Estudios 2009, que se aprobó en 2010, y con las normas regulatorias de los Ciclos Avanzados, que se aprobaron en febrero de 2011.⁶⁵

En segundo lugar, y éste fue el problema señalado con más énfasis, se encuentra la prescindencia de la dimensión administrativa en los procesos de diseño, desarrollo e implementación que requirió la transformación curricular, y que según los/las funcionarios/as afectó en la etapa de implementación inicial del plan y sigue afectando en la actualidad. En concreto, esto se traduce no solo en la ausencia de consideración de este factor a la hora de pensar los cambios y acciones, sino en la comunicación y consulta a destiempo y sobre la marcha —cuando ella existe— de decisiones que implican adecuaciones y/o modificaciones o, directamente, la generación de nuevos procesos de administración de la enseñanza. Resulta ilustrativo el señalamiento de una de las funcionarias respecto del inicio del Plan 2009:

«En marzo 2009 empezaba el Plan nuevo y nosotros tuvimos la noticia en diciembre de 2008... y esto implicó un estrés al DAE. Por ejemplo, se codificaron las materias hablando por teléfono por Seciu (...) Teníamos que ingresarlos al sistema porque en marzo había que inscribirse». (Entrevistado DAE 1)

En contraste temporal, pero coincidiendo en la apreciación, los/las funcionarios/as actuales manifestaron que las decisiones y modificaciones se realizan desconociendo las implicancias administrativas en términos de tiempo, recursos técnicos y/o humanos. Este desconocimiento obedece, según ellos/as, a la inexistente o tardía consulta a quienes manejan esa dimensión de la enseñanza. Y ello llega a dificultar, entretener o hasta imposibilitar cambios o adecuaciones.

«[El problema] (...)es la falta de incorporar a la gestión administrativa. Lo que pasa es que el cogobierno no tiene en cuenta la parte de gestión administrativa. No tiene en cuenta a los/las funcionarios/as porque no pertenecemos a los órdenes (...). Tenemos mucho para decir nosotros

⁶⁴ Resolución 49 del 2/02/2009, modificada el 2/10/2009 para la aprobación de las equivalencias entre Ciclo Básico del Plan 1992 y Ciclo Inicial 2009. Resolución 1695 del 23/12/2009 para las equivalencias entre los ciclos profesionales del Plan 1992 y los ciclos avanzados del Plan 2009.

⁶⁵ Resolución 144 del 17/02/2011 (Exp. N° 231900-000558-10)

de las exigencias que tiene este plan desde lo administrativo. De pronto pensamos una cosa y no nos damos cuenta de todo lo que implica, a veces ni nosotros mismos, pero no se nos consulta». (Entrevistado DAE 2).

Los/las funcionarios/as de administración de la enseñanza identificaron esta falta de participación, y la consecuente carencia de información de quienes toman las decisiones, como una de las dos dimensiones del problema fundamental de la implementación de todas las acciones de enseñanza en la FCS: la falta de coordinación entre los planos administrativos y académicos para la gestión de la enseñanza. La otra cara, complementaria de esto, es la inconsistencia entre las funciones de asesoramiento y decisión de los ámbitos académicos (coordinaciones, comisiones asesoras y Consejo de facultad).

«Un problema fundamental que hay para la coordinación es la discordancia y diferencias que existen entre el Consejo de facultad, lo que discute y termina aprobando y cuánto conoce de los temas, y lo que se discute en los otros ámbitos de coordinación, por ejemplo en las comisiones asesoras. No se entiende cómo en el Consejo se terminan aprobando cosas opuestas a las que se discuten y se acuerdan en los espacios de gestión y coordinación. (...) Eso es una gran debilidad para la coordinación de la enseñanza y afecta mucho nuestro trabajo, y el de todos creo». (Entrevistado DAE 2)

Esto redundaba en contradicción, inconsistencia e incompletitud de la información que debe circular para la organización del trabajo del DAE, a lo que se suma que la misma llega a destiempo o es inadecuada e insuficiente. Sin duda, este es el problema acerca del cual se verificó mayor consenso entre los/las funcionarios/as vinculados/as a la enseñanza, y podría ser una de las posibles explicaciones para algunos de los puntos débiles de la implementación del Plan 2009 que señalaron otros actores institucionales.

Conclusiones

El proceso de reforma del plan de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, que dio lugar al diseño e implementación del Plan 2009, se inscribe en un contexto caracterizado, por un lado, por un conjunto de debates sobre educación superior que trasciende el ámbito de la institución, e incluso del Uruguay, y que se relaciona con nuevas tendencias que, más allá de los juicios críticos que se recogen en parte de la literatura especializada, permearon con diferente intensidad los sistemas universitarios en todo el mundo. Y, por otro lado, con dinámicas internas vinculadas a la maduración de ciertos acuerdos en torno de la necesidad de actualizar el Plan 1992, ajustándolo a las nuevas realidades sociales y educativas del país y de la región, y respondiendo, además, a los resultados críticos de las autoevaluaciones de dicho plan que la misma facultad había llevado a cabo en forma sistemática (véase Capítulo 2).

Como todo proceso de cambio institucional, el diseño e implementación del Plan 2009 requirió la construcción de acuerdos internos que no implicaron una completa unanimidad acerca de las visiones, las perspectivas y las líneas de acción a seguir. No obstante, un primer elemento a destacar es que la reforma —en la misma línea de las reformas de la enseñanza de las ciencias sociales llevadas a cabo en otras universidades de la región— contó con la amplia participación de diferentes actores, en particular autoridades, docentes, estudiantes y egresados/as, y puso en movimiento una compleja arquitectura institucional que permitió elaborar diagnósticos, discutir diversos posicionamientos y acordar aspectos sustantivos y operativos. De los resultados de la evaluación surge, sin embargo, que los/las funcionarios/as tuvieron menor nivel de involucramiento, y esto conllevó problemas en torno a la implementación del Plan 2009 y a la gestión de la enseñanza que todavía no se han logrado superar plenamente.

En una institución compleja y heterogénea, como la FCS, constituida por actores que tienen diferentes perfiles, intereses y motivaciones, resulta virtualmente imposible llevar a cabo una reforma curricular que satisfaga la totalidad de los aspectos y de las miradas en juego. En este sentido, las entrevistas realizadas permitieron reconocer tensiones y conflictos tanto en la fase de diseño del plan, como durante su implementación. Uno de los aspectos más discutidos de la reforma —e incluso cuestionado por algunos actores institucionales— fue, sin duda, la instauración del Ciclo Inicial. No obstante, la autoevaluación temprana

de las acciones desarrolladas a partir del año 2009 y de sus resultados permitió detectar algunos de los problemas iniciales más relevantes y poner en práctica ajustes paliativos significativos.

Si bien la evaluación muestra que aún persisten posicionamientos críticos, y de diverso tipo, en la mayoría de los casos no se pone en cuestión la legitimidad del plan vigente, aunque esto no signifique la ausencia de observaciones que, en muchas ocasiones, no son solo de forma o meramente marginales. Los posicionamientos más radicales, que podrían incluir la propuesta de sustitución total del Plan 2009 —y hasta la reinstauración del Plan 1992— fueron visibilizados durante el proceso de evaluación, pero siempre estuvieron acotados a una minoría.

En relación con la legitimidad que el Plan 2009 ha ido ganando progresivamente, y con los acuerdos que se fueron construyendo en torno a él, cabe hacer una distinción entre dos planos o niveles: el de los fundamentos y cometidos, por un lado, y el de su implementación y materialización, por el otro. La evaluación permitió detectar, de manera más bien concluyente, que los niveles de aceptación de los principios en los que se funda el plan son relativamente altos y cuentan con el aval —por supuesto no unánime— de una importante mayoría de docentes, estudiantes y graduados/as (véase Capítulo 4). Sin embargo, las opiniones sobre su grado de concreción en la FCS mediante el Plan 2009, aunque tendencialmente positivas, son mucho más moderadas. Asimismo, se registró un porcentaje atendible de actores institucionales de todos los órdenes que manifiestan percepciones negativas, a pesar de que en conjunto sean, en general, menos extendidas que las regulares y las positivas.

Los trece principios o fundamentos rectores en los que (explícitamente) se basa el Plan 2009, y que fueron analizados en esta evaluación —aunque dicho recuento no sea exhaustivo—, recibieron valoraciones promedio de entre 3,6 y 4,8 puntos, aproximadamente, en una escala de 1 a 5. Y este patrón se registró tanto entre docentes como entre estudiantes y egresados/as, aunque los primeros le asignaron una importancia algo menor que los segundos y terceros a cuestiones que tienen que ver con la flexibilidad curricular y las opciones de egreso, o con la formación acorde a las demandas del mercado de trabajo.

En cambio, los promedios que representan las percepciones de los actores institucionales acerca del grado de implementación de estos principios fueron más bajos: oscilaron entre 2,5 y 3,9 puntos en la escala de 1 a 5. Varios aspectos, tanto entre docentes como entre egresados/as, quedaron por debajo del punto medio de la escala, lo que da cuenta de

una valoración (tendencial) moderadamente negativa. Todos coinciden en que el más alto nivel de materialización se ha alcanzado en la formación teórica, y también hay convergencia en las percepciones positivas —aunque más acotadas— de implementación de aspectos como la formación metodológico-técnica, la flexibilidad para elegir la trayectoria formativa y la actualización del conocimiento disciplinario. Los/las egresados/as fueron particularmente críticos/as en relación con la concreción de los principios vinculados a la formación para el desempeño laboral, un punto que también había sido señalado como problemático en las evaluaciones del Plan 1992. Y los/las docentes valoraron algo más negativamente que los/las estudiantes y graduados/as el grado de materialización del desarrollo de competencias para la formación continua y para el trabajo interdisciplinario.

Estas consideraciones precedentes conectan con un aspecto central de la evaluación: la posibilidad de cotejar fundamentos con grados de concreción, resultados esperados con resultados efectivos. Y, a partir de ello, poder elaborar una serie de recomendaciones que operen como insumos relevantes para la institución.

Este cotejo no se basa únicamente en aspectos «subjetivos», como el análisis de valoraciones y percepciones (Capítulo 4), sino que se apoya también en elementos «objetivos», como ser los indicadores de rezago, abandono, egreso, desempeño académico, inserción en el mercado de trabajo, etc. (Capítulo 3).

En efecto, para poder operar esta contrastación se cuenta, por un lado, con dos insumos: los documentos institucionales relacionados con el Plan 2009, en particular sus fundamentos y resultados esperados, así como las conclusiones de las evaluaciones del Plan 1992 y, por el otro, con los resultados de los análisis de indicadores, del censo de docentes, de las encuestas con estudiantes activos/as, egresados/as y desvinculados/as, y con las entrevistas a autoridades, funcionarios/as y otros actores institucionales.

Tal como se detalló en el Capítulo 2, el Plan 2009 recogió una serie de orientaciones y tendencias en materia de educación superior tales como la creditización, la flexibilidad curricular, la formación continua, la formación interdisciplinaria, etc. Por otra parte, en los documentos del plan también se señala la importancia de una sólida formación teórica y metodológica, y la necesidad de preparar a los futuros egresados/as para el desempeño laboral de acuerdo con las cambiantes demandas del mercado de trabajo. Por su parte, las evaluaciones del Plan 1992 ya habían puesto en evidencia problemas en términos de rezago y aban-

dono, entre otros, supuestamente derivados de un *curriculum* relativamente rígido, así como la desconexión de la formación brindada con las competencias requeridas para el desempeño profesional. De acuerdo con algunas hipótesis, el alto porcentaje de graduados/as que no trabajaban en puestos relacionados con su formación podía ser un indicio de ello, aunque obviamente se podrían plantear explicaciones alternativas, o al menos complementarias.

Ahora bien, el análisis de la evidencia empírica producida, tanto por vía cuantitativa como cualitativa, permite hacer algunas consideraciones relevantes acerca de los cambios —mejora o deterioro— en relación con las cuestiones reseñadas precedentemente y con el grado de materialización de los fundamentos del Plan 2009.

En primer lugar, se constató que la flexibilidad curricular, en sentido amplio, sostenida en parte por la ampliación de la oferta de cursos optativos/electivos y por la posibilidad de cursar en otros servicios de la Udelar, se encuentra entre los aspectos del Plan 2009 que los actores institucionales, sin distinción, consideran implementados en niveles aceptables.⁶⁶ De todas formas, estos aspectos, aunque se estiman positivamente también en un plano abstracto, se encuentran entre los menos valorados del listado de trece principios rectores que fue puesto a consideración de docentes, estudiantes y graduados/as.

Además, en este punto surge con fuerza la pregunta acerca de si esta mayor flexibilidad curricular, como estaba previsto, redundó en una caída de las tasas de rezago y abandono, y en un aumento del egreso. Resulta arriesgado responder de manera concluyente, en especial con relación al abandono, debido a que las tasas presentan oscilaciones considerables a lo largo del tiempo. Por otra parte, debe considerarse que el Plan 2009, a través del CI, incorporó contenidos nuevos pero también reorganizó otros ya existentes e incluso mantuvo Unidades Curriculares (UC) previas que en no pocos casos presentan bajos rendimientos, tal como ya lo hacían en el marco del Plan 1992. Y en relación con las licenciaturas, cabe recordar que la aceptación del nuevo plan tuvo matices considerables en su aceptación, aplicación y/o resistencia. Tal como señala Mercedes Collazo⁶⁷, requiere especial cuidado la

⁶⁶ No así la variedad de opciones de egreso (al menos por parte de estudiantes y egresados/as), que en cierto sentido parecía ser algo más bien nominal ya que al momento de la evaluación aún no se había implementado para todas las carreras.

⁶⁷ Presentación en el marco del Taller de evaluación del Plan 2009, FCS, octubre de 2018.

distinción entre el cambio curricular pautado por el Plan 2009 y las tradiciones educativas de las carreras, ya que los planes son portadores de historia. Y, en este sentido, los elementos disponibles no son suficientes para aislar efectos «puros» del plan, independientemente de cuestiones relacionadas con el desarrollo curricular, la gestión de la enseñanza, los cambiantes perfiles de los ingresantes, etc. En todo caso, y esto podría ser la recomendación más general derivada de la presente evaluación, es fundamental contar con sistemas de información más eficaces y eficientes que permitan un seguimiento y diagnóstico comprensivo de los resultados educativos a los largo del tiempo.

No obstante esto, tal como se muestra en el Capítulo 2, la base empírica sí permite sostener que, más allá de las variaciones diacrónicas de las tasas en más o menos puntos porcentuales, y de la posibilidad/imposibilidad de imputarlas de forma directa a los efectos del nuevo plan, el rezago, el abandono y el egreso siguen siendo cuestiones que requieren una atención institucional prioritaria y la implementación de acciones que claramente exceden la flexibilidad curricular en sentido estricto. Por ejemplo, se pudo constatar que cuestiones relacionadas con la gestión de la enseñanza —como la distribución horaria de las actividades—, con la práctica docente, con la falta de preparación previa de los/las estudiantes —especialmente en matemática—, o con la debilidad de los mecanismos propedéuticos, de orientación, seguimiento y tutoría personalizada también inciden en el rezago, el abandono y el egreso.

Por otra parte, respecto de la formación para el desempeño laboral ya se ha indicado que éste es el aspecto que los/las egresados/as valoran más negativamente desde el punto de vista de su concreción, aun en un contexto de valoraciones en general (moderadamente) positivas. Y en relación con los indicadores disponibles, se pudo verificar, tal como ya se había hecho para el caso de los/las egresados/as del Plan 1992, que un porcentaje importante de los/las graduados/as no trabaja en puestos relacionados con su licenciatura. Por supuesto que esto no es atribuible única y directamente a déficits de formación, tal como se ha sugerido más arriba, pero ello no implica que no sea una fuente de preocupación y un área de posible intervención institucional.

En otro orden de cosas, la evaluación del Plan 2009 también prestó atención a las innovaciones que éste supuso para la estructura curricular, y a las formas en las que ellas fueron implementadas. En ese sentido, el foco principal se centró en el Ciclo Inicial y el Ciclo Avanzado. Al respecto, cabe señalar que en las entrevistas se mencionó, con cierta recurrencia, que la introducción del Ciclo Inicial fue uno de los aspectos más discutidos del plan. No obstante, los relevamientos cuantitativos

llevados a cabo muestran que la mayoría de docentes, estudiantes y graduados/as tienen una valoración relativamente positiva de este ciclo —y del avanzado también— y consideran que su duración —que fue un punto particularmente álgido— es adecuada. Se insiste en que se trata de un posicionamiento mayoritario, y no unánime, porque como se ha mostrado en el Capítulo 3, el análisis cualitativo mostró la vigencia de las propuestas que apuntan a acortar aún más la duración del Ciclo Inicial.

En líneas generales, todos los actores institucionales consultados consideran apropiado el nivel de articulación *dentro* de los contenidos teóricos, metodológicos y temáticos de cada ciclo. Pero se posicionan más críticamente en relación con la articulación *entre* los módulos y *entre* contenidos. Por otra parte, y a pesar de esta valoración moderadamente favorable, una abrumadora mayoría de actores institucionales cree que el Ciclo Inicial requiere ajustes, aun entre quienes reconocen el impacto positivo de los que ya se hicieron en 2013 y 2015 a partir de los resultados de las primeras evaluaciones sobre la implementación del plan. Este énfasis en el Ciclo Inicial no debe hacer perder de vista que también una mayoría, e incluso en algunos casos más amplia, considera necesario introducir cambios en el Ciclo Avanzado.

Los ajustes propuestos por los/las docentes, estudiantes y graduados/as en las entrevistas y las encuestas, en general, refieren a la necesidad de mejorar aspectos relacionados con la articulación, implementación y gestión del plan, igualmente señalados por los/las funcionarios/as. Pero la evaluación también permite pensar áreas de intervención específicas que apunten a lograr mayores niveles de materialización de los principios en los que se basa el Plan 2009 que, como se ha dicho, han alcanzado altos estándares de legitimidad en la comunidad académica de la FCS, aunque no se haya logrado aún su plena implementación.

A continuación se presenta un listado de recomendaciones de distinto tipo —curriculares, pedagógicas, operativas— que fueron compiladas a partir de las opiniones vertidas por los actores institucionales, o que surgieron del análisis de los materiales producidos y utilizados en la evaluación. Estas recomendaciones, por supuesto, deben ser jerarquizadas según distintos criterios, como ser el nivel de generalidad o especificidad de la intervención, su carácter inmediato o de largo plazo, etc. Asimismo, tienen que ser consideradas en los marcos institucionales correspondientes, con el fin de analizar su pertinencia y viabilidad, y de establecer un orden de prioridades, especialmente a partir de la ponderación de los recursos organizacionales, humanos y financieros disponibles.

Cabe aclarar que en consonancia con el carácter participativo del proceso de evaluación, tal como fuera planteado oportunamente en los órganos colegiados de la FCS, para la definición de las líneas de acción también se convocó a la comunidad académica de la facultad. Luego de la presentación de un informe preliminar y de un borrador de resumen ejecutivo, se convocó a los integrantes de la Comisión Político Técnica para que hicieran sus aportes críticos. Por otra parte, se realizaron consultas con dos reconocidas expertas —María Ester Mancebo y Mercedes Collazo— y se invitó a representantes de los diferentes órdenes a participar de un taller de discusión, que también contó con la presencia del decano y del prorector de Enseñanza de la Udelar.

En primer lugar se dará cuenta de posibles intervenciones que surgen *directamente* del proceso de evaluación, enriquecido con algunos de los comentarios y sugerencias propuestos durante el proceso participativo. Luego se presentarán de manera ordenada y sistemática los aportes realizados en el marco del taller de discusión. Como se verá, ambos conjuntos de recomendaciones son convergentes y, en algunos casos, incluso claramente coincidentes.

Un aspecto que generó significativo consenso se relaciona con los déficits de articulación. En el plano más general, esto tiene que ver con la propia historia de la facultad y su funcionamiento «federativo», que si bien garantiza altos niveles de autonomía, también puede afectar la unidad de criterios básicos o la coordinación de acciones comunes. Una primera línea de sugerencias, por lo tanto, apunta a diseñar e implementar los mecanismos que aseguren mayores niveles de coordinación general intrainstitucional (entre unidades y dependencias del servicio), sin que esto afecte las esferas de autonomía y especificidad.

En esta misma línea, pero desde un punto de vista curricular, se recomienda la revisión permanente de la articulación *entre* y *dentro* de los vectores, y de los módulos y contenidos de cada ciclo, al igual que *entre* ambos ciclos. Así como se creó una coordinación del Ciclo Inicial, que fue ampliamente valorada de manera positiva por parte de la comunidad académica, algunas voces reclaman reforzar las instancias de gestión de la enseñanza de grado a nivel general y en los departamentos. Y en relación con los vectores, se ha detectado la necesidad de mayor nivel de coordinación, especialmente en el metodológico (entre los/las docentes y unidades curriculares que lo componen).

En aras de potenciar la articulación también debería reconocerse el papel central que desempeña el área administrativa en el desarrollo curricular. La representación de los/las funcionarios/as en cuestiones que no

son estrictamente administrativas, pero que requieren de la administración para su plena materialización y adecuado funcionamiento, debería ser tenida en cuenta. En este sentido, vale recordar la visión crítica de muchos/as entrevistados/as —no sólo funcionarios/as— acerca de la escasa participación del sector administrativo en el proceso de reforma, así como en la coordinación y comunicación institucional interna.

A partir del análisis del rezago y el abandono queda en evidencia que la reforma curricular, por sí sola, no garantiza automáticamente cambios sustanciales frente a estas problemáticas. Por lo tanto, sería valioso analizar la instauración de mecanismos de acompañamiento y apoyo permanente al estudiantado, en particular en áreas en las que, como matemática, arrastran déficits desde la enseñanza de nivel medio, y que luego dificultan los trayectos formativos, generan cuellos de botella y desalientan a los/las estudiantes. Como indica la profesora Mancebo⁶⁸, «las tasas de rezago, superación del Ciclo Inicial, egreso (entre otros indicadores) son inadmisibles en términos de equidad educativa y ello debe ser visibilizado con contundencia en la facultad». Además, la mejora sustancial en estos indicadores a lo largo del tiempo estuvo asociada (y limitada) a un perfil particular de estudiantes: los más jóvenes, que no trabajan, que cursaron estudios secundarios en el sector privado y que provienen de hogares con mejor clima educativo. En consecuencia, la cuestión de la equidad no resulta menor, en la medida en que, en línea con tendencias mundiales, se fue ampliando la inclusión en el sistema universitario, pero también se fueron reforzando desigualdades sociales por otras vías, aún dentro de las instituciones de educación superior.

Si se concibe a la educación superior como un derecho, también sería importante implementar modalidades de cursado que faciliten la inclusión —o que en todo caso afronten el problema del abandono— de estudiantes que tienen dificultades para conciliar el trabajo con el cursado, o que se encuentran en situación de embarazo, o que tienen responsabilidades de cuidado, entre otras. Para ello se hace necesaria la revisión del esquema de calendarios y horarios, y el refuerzo de las modalidades de enseñanza semipresencial y a distancia, así como la instauración de diversos tipos de acompañamiento y tutorías.

Otro aspecto a considerar refiere a la revisión de las modalidades de enseñanza. La separación entre clases teóricas y prácticas presenta algunas dificultades, ya que muchas veces las clases teóricas cuentan con reducida asistencia estudiantil y sus contenidos deben reiterarse de

68 Presentación en el marco del Taller de evaluación del Plan 2009, FCS, octubre de 2018.

manera comprimida en los espacios de práctica. Esto no solo desdibuja la articulación de la modalidad como tal, sino que sobrecarga los recursos docentes menos experimentados y peor remunerados (grados 1 y 2 con baja asignación horaria por curso), a la vez que subutiliza a los/las docentes más experimentados y con alta dedicación. Por lo tanto, se sugiere revisar las modalidades de enseñanza, reforzar la estrategia teórico-práctica integral y los talleres en las instancias más avanzadas del cursado.

Como señala la profesora Mancebo⁶⁹, se sabe poco sobre cómo se enseña y cómo se evalúa a los/las estudiantes en el marco del Plan 2009 de la FCS: «respecto a la función de enseñanza de los/las docentes, se sabe su carga horaria y la evaluación que realizan los/las estudiantes; estos datos, si bien importantes, no son suficientes para promover el mejoramiento de la enseñanza» y, por lo tanto, sería importante implementar modalidades de análisis más focalizadas y específicas de estos aspectos clave.

La asignación horaria por curso merece un comentario aparte. Esta asignación deriva de contabilizar las horas-aula según el esquema teórico + práctico e implica, como tareas principales: planificación, asistencia y dictado de cursos, y exámenes y corrección. Dado que cada equipo docente resuelve de forma diferente esta distribución, no es posible describir un esquema común. No obstante, se ha hecho referencia en las consultas a profesores a la inadecuación y escaso incentivo que la enseñanza representa para el desarrollo de la tarea docente, sobre todo en lo que atañe a espacios de coordinación, planificación conjunta y mejora de la propuestas de enseñanza, incluyendo aquí el tiempo para posibles innovaciones como ser un mejor aprovechamiento de EVA o la apuesta a cursos multimodales, o a distancia. Estas son acciones que demandan tiempo adicional a la asignación de horas aula, generalmente no disponible para docentes con baja dedicación horaria, lo que impide un mayor involucramiento y participación en las tareas propias de esta función, así como en su articulación con otras en propuestas que aspiren a la integralidad de funciones. Este es un aspecto a revisar en función de las prerrogativas que el propio Plan 2009 plantea en cuanto a integralidad, enseñanza activa o innovaciones didácticas.

Pasando ahora a las recomendaciones propuestas en el taller de discusión, se las presentará ordenándolas a partir de un conjunto de cuestiones:

69 Ídem nota 71.

Egreso y egresados/as

El trabajo en taller reforzó la idea de que el egreso es un aspecto a atender en la FCS, pero de forma comprensiva e integral, ya que las preocupaciones y propuestas de acción abordan diferentes dimensiones.

Las preocupaciones aglutinan aspectos del egreso que se pueden ordenar en dos grandes áreas de desafíos: por una parte, hay un cúmulo de cuestiones que atañen a un tramo específico que se extiende desde los períodos finales de los tránsitos académicos hasta la titulación. Aquí es necesario trabajar para lograr una mejor preparación para la realización de los trabajos finales, tanto en lo que respecta a aspectos formativos, como también aspectos de gestión y administrativos. Especial atención merecen en este aspecto las habilidades metodológicas y aquellas vinculadas al manejo de información, incluyendo herramientas informáticas, así como aspectos relacionados con el apoyo específico para la escritura de monografías e informes. Esta última preocupación retoma un aspecto señalado en el informe preliminar del equipo de evaluación que fue utilizado como insumo para los talleres, en el que se señalaba que un área que requiere refuerzo, en relación con las competencias de los/as alumnos/as, es la escritura académica. En general, y esto es un rasgo compartido por las instituciones de la región, se tiende a pensar que las competencias en escritura no son algo que deba abordarse en la educación universitaria. Pero este posicionamiento olvida que, más allá de los déficits del bachillerato en esta materia, y que constituyen una realidad que se debe afrontar, la escritura académica en ciencias sociales tiene particularidades que requieren del desarrollo de competencias específicas.

Por otra parte, dentro de este mismo conjunto de desafíos se encuentra un tema de especial señalamiento en los distintos tipos de consulta en las que se apoyó la evaluación, que es la diversificación real de las opciones de egreso que el Plan 2009 maneja entre sus objetivos, y que a la vez suponía una de las apuestas fuertes de la transformación curricular. Para ello es preciso habilitar las pasantías como opción real para las cuatro carreras de la FCS Montevideo, además de ampliar la plataforma de convenios institucionales para su desarrollo, y aumentar la disponibilidad de docentes orientadores, tanto para pasantías como para monografías. Asimismo, es necesario avanzar en la unificación de algunos acuerdos en lo que respecta a la gestión y requerimientos administrativos. La orientación y apoyo para los/las estudiantes, así como mayor disponibilidad, oportunidad y confiabilidad de la información necesaria resultan claves.

Entre las acciones posibles para comenzar a trabajar en este sentido se mencionaron:

- Reforzar la producción de información en Ciclos Avanzados, focalizando en las etapas finales de las carreras, identificando y contactando específicamente con aquellos/as estudiantes que realizan trabajos finales (monografías y pasantías) en cada ciclo lectivo;
- Detectar y analizar en profundidad —con investigaciones delimitadas— los principales nudos curriculares en relación con aprendizajes que ralentizan y obstaculizan el egreso;
- Ampliar los espacios de apoyo para los requerimientos específicos de estos estudiantes, combinando oferta central (Taller de apoyo al egreso) con orientaciones específicas desde las licenciaturas;
- Producir y difundir, por distintas vías, información de interés para el pre-egreso.

El otro conjunto de desafíos se sitúa en el conocimiento, seguimiento e intercambio de aspectos inherentes al post-egreso, esto es: la trayectoria de los/las graduados/as de la FCS una vez que obtienen alguna de las cuatro titulaciones previstas en el Plan de Estudios 2009. En este sentido importa, en primer lugar, disponer de información sistemática respecto de las oportunidades, necesidades y dificultades de quienes egresan sobre la continuidad de sus proyectos de vida, ya sea en relación con el mercado laboral o la progresión de las trayectorias formativas. En este sentido, sería importante disponer del mapa de inserciones laborales y académicas enriquecido con las valoraciones de trayectorias de posgrado y laborales por parte de sus protagonistas: egresados/as y quienes los reciben (ya sea relevando la opinión de empleadores, como a través de evaluaciones de posgrado, becas, etc.). Además, resulta relevante la participación de egresados/as como orden no solo en el gobierno de la facultad sino también en el funcionamiento cotidiano del servicio, trascendiendo los espacios de representación formal hacia mayores canales y espacios de discusión e interacción que sostienen el carácter de comunidad educativa.

Para esta subdimensión de desafíos vinculados al egreso se propuso:

- Iniciar la producción sistemática de información respecto de quienes egresan de la FCS a través de la instalación de un programa de seguimiento de egresados/as, en línea con la acumulación existente en la Udelar —seguimiento de egresados/as de la Dirección General de Planeamiento (DGPLAN) y servicios que lo realizan— y en diálogo con avances que en este sentido se han realizado en la región (por ejemplo en la UNTREF);

- > Proyectar y realizar un relevamiento a empleadores reales y potenciales de egresados/as/as de la FCS;
- > Potenciar la sala de egresados/as de la facultad y diseñar una unidad o programa que nucleee estas y otras acciones, así como los aportes específicos del orden;
- > Mejorar la comunicación dirigida a egresados/as y propiciar espacios de encuentro más allá de los espacios de representación del orden.

Ciclo Inicial

Sin duda, uno de los espacios curriculares más observados y atendidos en lo que respecta al desarrollo curricular del Plan 2009 ha sido el Ciclo Inicial. En relación con esto, y antes de enumerar las recomendaciones que le son específicas, cabe señalar dos cuestiones que ayudan a enmarcar los nudos críticos y orientaciones. La primera es que los ciclos o tramos curriculares de ingreso al nivel universitario son un desafío por su propia definición como momentos bisagra o hitos de tránsito entre niveles y, por lo tanto, espacios de atención y problematización a nivel regional y mundial. La Udelar y la FCS no son la excepción, y de esto resulta una de las prioridades de la agenda universitaria. El ingreso a la Universidad, máxime en instituciones públicas de acceso abierto, es un evento crítico en aprendizajes de todo tipo en las biografías estudiantiles y un reto institucional en lo que respecta a la generación de condiciones de enseñanza igualitarias, diversas y de calidad acorde a las exigencias del nivel y del medio.

La segunda cuestión, ya propia de la institucionalidad de la FCS, es que a diferencia del egreso —ya presente como espacio de problematización y atención en el Plan 1992— el Ciclo Inicial fue el ámbito de localización de las principales innovaciones curriculares del Plan 2009. Por ello, y por su carácter de «espacio curricular común», ha sido uno de los nudos de mayor discusión en torno del Plan 2009, así como un punto de emergencia de las disputas de intereses y la confrontación entre distintas visiones sobre la formación universitaria. A este respecto cabe recordar la pretensión de la FCS de lograr espacios interdisciplinarios para la enseñanza, plasmada en los objetivos del propio Plan 2009. El CI se presenta entonces como un espacio curricular «interdisciplinar» desde lo teórico y aparentemente «neutral» desde la gestión académica y de recursos en relación con los departamentos históricos de la institución. Esto implica un desafío estructural no menor para un servicio que se constituye a través de la unión de disciplinas con trayectos e inserciones disímiles en lo que respecta a la arquitectura institucional y la historia de la propia Udelar.

En este sentido, la inauguración, con la transformación curricular, de un espacio integrador con el peso teórico y de diseño característico de un ciclo, resulta condicionante para el CI desde el punto de vista de la deliberación, diseño e implementación curricular. Como se señalara, esto se ve tanto en su diseño curricular como en sus objetivos, dado que estos últimos implican una tensión entre la introducción a las disciplinas que alberga la FCS y la formación común y básica en ciencias sociales.

Las preocupaciones y recomendaciones adquieren mayor sentido —y pueden orientarse mejor— desde este marco explicativo. Como ejemplo vale citar la disparidad de valoraciones que los aspectos introductorios y disciplinares del CI concitan entre los actores consultados. Es por esto que una de las preocupaciones que pareciera sobrevolar la problematización del CI, y que en algún caso ha tomado la forma de recomendación concreta, es la necesidad de «construir —y transmitir a los/las estudiantes— un sentido propio para este ciclo, considerando la tensión derivada de su doble objetivo: formación general y básica en ciencias sociales e introducción a las licenciaturas».⁷⁰ Esto junto con las continuas apelaciones a la articulación y las históricas dificultades para consolidar un espacio de coordinación del CI, aún reciente y en construcción, llaman a jerarquizar y priorizar las acciones que apuesten a continuar esta consolidación en proceso.

Huelga señalar que es preciso mantener —y aún fortalecer— los espacios de coordinación existentes (comisiones de Ciclo Inicial y Coordinación del CI), enfatizando más su carácter orientador, sobre todo en los ejes de gestión académica y pedagógica, tratando de definir un perfil propio para este ciclo desde varios ángulos:

- > Definición de un perfil de ingreso del CI, que puede desdoblarse en dos subperfiles:
 - a. Perfil de ingreso (teórico), que incluye los requerimientos y aprendizajes que subyacen a las exigencias y contenidos definidos en los módulos y asignaturas;
 - b. Perfil (real) del CI, o más bien de los/las estudiantes ingresantes en cada cohorte. Para ello, podría recurrirse a la aplicación de evaluaciones iniciales globales o diagnósticas por generación, que puedan aproximar las necesidades de apoyo académico específico. Esto tiene varios niveles de profundización y requiere de la concentración de tiempo y recursos particulares. Al mo-

⁷⁰ Taller de trabajo Conclusiones y recomendaciones. FCS, octubre de 2018.

mento, pueden iniciarse estas experiencias en el marco del trabajo que la Udelar viene adelantando a nivel central (CSE, 2018), a la par que la FCS define las especificidades de indagación en relación a los perfiles teóricos señalados.

- Definición de un perfil de egreso del CI, esto es, metas y objetivos de aprendizaje que determinen umbrales respecto de los aprendizajes imprescindibles, necesarios y deseables para la culminación del ciclo, a los que puedan referirse las orientaciones de las distintas actividades académicas que definen la oferta que la FCS pone en funcionamiento: desde cursos, proyectos y reconocimiento de créditos, hasta la evaluación y orientación para la actividades optativas y electivas. El Plan de estudios marca un rumbo en este sentido, pero éste debe traducirse en acciones y referencias concretas y conocidas por los/las docentes y estudiantes que le dan vida.

En función de los puntos anteriores resultaría útil definir *trayectorias tipo* que maximicen la continuidad entre contenidos, e informarlas con claridad a los/las estudiantes. Esto puede coadyuvar a una inserción en el propio ciclo y en las licenciaturas más acorde con la secuenciación que se pauta en el plan de estudios, además de contribuir a orientar a los/las estudiantes en aspectos de cursado y gestión.

Las trayectorias sugeridas deben pensarse como una solución de continuidad entre ciclos, y no solo para el tránsito del CI. Por ende, resultan una estrategia apropiada para avanzar en los desafíos de articulación. Tal como se señalara en el apartado de análisis curricular, y como surge de las actividades de revisión en comisiones y talleres, el propio plan de estudios presenta fortalezas en su diseño que deberían explotarse con mayor profundidad, como ser los módulos y vectores. La apuesta es trascender su formulación, confiriéndoles sentido mediante su traducción a contenidos y estrategias concretas y utilizables en la cotidianidad de los cursados. No obstante, la definición de objetivos, contenidos y acuerdos de enseñanza es una condición para ello y otro de los grandes desafíos que emergen de la evaluación.

También resulta oportuno fortalecer los espacios de apoyo existentes para estudiantes ingresantes, y habilitar nuevos, sobre todo en lo que respecta al apoyo académico y en contenidos transversales de interés para las ciencias sociales. La evaluación del plan de estudios muestra con claridad que existen dificultades de aprehensión de contenidos del vector metodológico en general, que en el caso del CI se expresan en el déficit de aprobación en los cursos de Fundamentos de Matemática y Estadística Social.

A este respecto, y en complemento con las orientaciones que puedan derivar de una evaluación inicial o diagnóstica, es posible que las dificultades sean de distinto tipo, y requieran estrategias diferenciadas. No obstante, parece imprescindible propiciar espacios destinados a la atención de dificultades específicas para estas asignaturas en dos sentidos: a) Para alcanzar los mínimos requeridos para el inicio y la participación efectiva en los cursos que se proponen (nivelación en función del perfil de ingreso del CI); y b) Para el tránsito y real aprovechamiento de los cursos mientras transcurren. Para ello hay experiencias que pueden reconsiderarse y evaluarse, como ser los grupos de estudio o grupos de apoyo o la diversificación de ritmos de cursado mediante más de una opción para el mismo curso, que incluya nivelación, o la oferta diversificada en dos niveles. Esto requiere la atención específica de la coordinación del CI y de los equipos docentes para la definición y propuesta de estrategias, pero involucra a los diferentes vectores metodológicos a fin de coordinar y articular contenidos y estrategias de enseñanza. Por tanto, es un desafío institucional localizado inicialmente en el CI, pero condicionante para todo el trayecto de aprendizajes. Trabajar en esta continuidad de forma explícita y comunicarla con claridad a los/las estudiantes es también una necesidad de cara a la apropiación y asignación de sentido a los aprendizajes.

Información sobre enseñanza

Varias de las acciones enumeradas en este apartado requieren disponer de información confiable, oportuna y sistemática respecto de algunos de los procesos vinculados a las acciones de enseñanza desarrolladas por la FCS. La información sobre enseñanza, sus procesos, sus estrategias y modalidades, así como su evaluación y, por otra parte, los tránsitos de los/las estudiantes por las actividades propuestas, así como sus distintos perfiles y necesidades, deben conocerse y estar al alcance de todos los actores. Algunas acciones en este sentido ya han sido señaladas en relación a los momentos de egreso e ingreso, dado su carácter de hitos significativos en estos tránsitos. No obstante, hay una noción que se ajusta mejor a su observación completa, aportando además a la necesaria visión articulada que supere la fragmentación en ciclos y unidades académicas, que es la de trayectoria estudiantil. La idea de trayectoria, más allá de que requiere definiciones operativas, admite vincularla al proceso de participación del/de la estudiante en la propuesta formativa desde el preingreso y hasta etapas posteriores al egreso. Su operativización mediante la identificación de hitos está necesariamente condicionada por la propuesta curricular, y es por ello una forma adecuada para concretar la producción de información que

habilite un seguimiento del plan (y del funcionamiento de algunos de sus dispositivos) en términos de la participación de los/las estudiantes. Algunas de las propuestas surgidas de la evaluación y sus intercambios anexos que se sitúan en este eje son:

- > Revisión y cotejo de tiempos de cursado (teóricos y reales);
- > Estrategias de cursado y aprobación de actividades curriculares;
- > Seguimiento de estudiantes rezagados/as y desvinculados/as.

Si bien se viene trabajando en esta línea desde la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), es preciso profundizar el análisis de hitos del Plan de Estudios 2009 para completar la etapa actual (CI, algunos indicadores del CA), sobre todo incorporando perfiles de ingreso y egreso, y complementando con enfoques cualitativos y focalizaciones en objetos concretos de estudio.

Por otra parte, y como se ha señalado más arriba, es preciso definir con claridad, pero también conocer con mayor profundidad, las estrategias y dispositivos de enseñanza que terminan de configurar la propuesta formativa, en las prácticas, en las aulas, en las evaluaciones. Para ello es preciso adoptar instrumentos y formas de acercamiento a las distintas actividades docentes, a fin de conocerlas y discutir las para profundizar y sostener acuerdos, sus alcances y su dinámica para cada uno de los ciclos. Desde la UAE se han intentado algunas iniciativas en este sentido que pueden resultar un punto de valoración y posible replicación.

Acuerdos de enseñanza

En relación con este punto se propuso:

- > Definir acuerdos de enseñanza generales (objetivos, contenidos transversales, definiciones pedagógicas);
- > Mejorar los canales de comunicación y flujo de información para la coordinación de la enseñanza (administración y gestión académica);
- > Focalizar la comunicación hacia estudiantes (información, diferentes medios);
- > Trabajar en potenciar la autoevaluación de los/las estudiantes (y formar a los/las docentes para esto);
- > Otorgar mayor reconocimiento a la enseñanza en los cargos docentes;
- > Definir objetivos educativos para las actividades y no rigidizar la noción de «cátedra»;
- > Mejorar la circulación de la información sobre enseñanza y su gestión

Reconocimiento de la labor docente

Sobre el reconocimiento de la labor docente se sugirió:

- > Profundizar el vínculo entre enseñanza y extensión;
- > Retomar la idea de los IFI (Itinerarios de Formación Integral);
- > Planificar oferta y cursos considerando las tres funciones en toda la trayectoria de enseñanza

Finalmente, cabe señalar que si se compara con la formación de grado en la región, se constata que la FCS es la única institución que no ha incorporado la enseñanza de idiomas como parte de la formación de grado en ciencias sociales. En la actualidad, las competencias lingüísticas han adquirido una gran centralidad, tanto para el exitoso tránsito por la universidad como para el desempeño profesional o en la vida académica. En este sentido, se sugiere la incorporación de idiomas, en particular del inglés.

Más allá de estas recomendaciones, y como corolario de la evaluación, se puede afirmar que no obstante las críticas relevadas y las propuestas planteadas, que obviamente requieren consideración por parte de la comunidad académica de la FCS, la mayoría de docentes, estudiantes y graduados/as cree que la formación general que brinda la institución es de calidad. Esto se refleja en los altos porcentajes de estudiantes y de graduados/as que declaran estar recibiendo, o haber recibido, una formación universitaria buena o muy buena durante su tránsito por la facultad.

Referencias institucionales.

SUBCOMISIÓN ARTICULACIÓN Y FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LAS CARRERAS TÉCNICAS, TECNOLÓGICAS Y DE GRADO, Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). (2007). *Documento N°2. Aportes para el debate de la agenda prioritaria en el tema de la diversificación y flexibilización de la enseñanza*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

FCS. (2015). *Evaluación del Ciclo Inicial. Síntesis y propuestas*.

FCS. (2009). Proyecto «Implementación y desarrollo del nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales», (Informe interno).

FCS. (2003-2018). Resoluciones de Consejo de FCS sobre Plan de Estudios y Enseñanza.

FCS. (2010). Reglamento General del Plan de Estudios 2009

Udelar. (2000). *Memoria de la Universidad 1999-2000*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

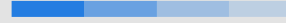
Udelar. (2000). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (Pledur) 2000-2004*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Udelar. (2005). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (Pledur) 2005-2009*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

FCS. (2009). *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales*.

Consejo Directivo Central. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*. Resoluciones 3 y 4. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Anexos



Anexos

Anexo 1. Glosario de términos

Las siguientes definiciones surgen del trabajo realizado por el equipo del Sistema de Indicadores para el Seguimiento y Evaluación (SISE) del Plan de Estudios 2009, dependiente de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

Abandono: Situación en la que se encuentra aquel o aquella estudiante que habiéndose matriculado en un determinado período curricular no lo hace en los dos períodos consecutivos, no habiendo egresado, y sin importar sus resultados académicos al interior del período curricular.

Abandono interanual: Situación en la que se encuentra aquel o aquella estudiante que habiéndose matriculado en un determinado período curricular no lo hace al siguiente período, no habiendo egresado, y sin importar sus resultados académicos al interior del período curricular.

Actividad curricular: Asignatura, pasantía, taller, seminario, monografía final, etc. Puede ser obligatoria u optativa.

Asignatura: Unidad básica de un plan de estudios que comprende uno o varios temas de una disciplina, del tratamiento de un problema o de una área de especialización (UNESCO, *Glosario de Términos de educación superior*). Puede ser de carácter obligatorio u optativo.

Certificación intermedia: Prueba oficial de las cualificaciones adquiridas por un/a estudiante tras haber superado el Ciclo Inicial (UNESCO, *Glosario de Términos de Educación Superior*).

Ciclo Avanzado: Tiene por finalidad brindar una formación académica y profesional que permita a los y las estudiantes acreditar la posesión de los conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio profesional. Se desarrollan ciclos avanzados para las licenciaturas en Ciencia Política, Desarrollo, Sociología y Trabajo Social. Está integrado por actividades obligatorias y optativas, que suman 240 créditos. Se desarrolla durante los semestres 3 a 8 de las carreras. (FCS, Udelar)

Ciclo Inicial: Etapa a la vez terminal y propedéutica del proceso formativo con una finalidad propia. Al aprobarlo se expide un certificado de Estu-

dios Iniciales en Ciencias Sociales. Permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el tránsito hacia los Ciclos Avanzados correspondientes a cada licenciatura. Está integrado por actividades obligatorias y optativas, que suman 120 créditos. Se desarrolla durante los semestre 1 y 2 (exclusivamente se cursa el Ciclo Inicial) y 3 y 4 (paralelamente a los Ciclos Avanzados) de las carreras. (FCS, Udelar)

Clima educativo: Se mide como el promedio entre los años de educación formal del padre y de la madre. La literatura coincide en señalar el clima educativo como un factor que influye sobre el rendimiento y los logros académicos.

Cohorte: Conjunto de todos los y las estudiantes que ingresan a una unidad educativa en el mismo período curricular.

Crédito: Es una unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el/la estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las actividades curriculares que componen el Plan de Estudios (*Ordenanza de Grado* de Udelar, 2011). Toma en cuenta tanto las horas de dedicación en el aula como fuera del aula. De acuerdo al Plan de Estudios 2009 (FCS) un crédito equivale a 15 horas de trabajo total.

Eficiencia terminal: Es el porcentaje de estudiantes de la cohorte de ingresantes a cada licenciatura (Ciclo Avanzado), que en un determinado período curricular obtiene el título de licenciado/a. Indica la proporción de los egresos de los y las estudiantes de la cohorte de ingresantes a cada licenciatura, teniendo en cuenta el abandono y el rezago.

Egresado/a: Estudiante que aprueba todas las actividades curriculares prescriptas por el plan de estudios vigente para obtener el título equivalente al nivel que está cursando (ciclo inicial o licenciatura).

Escolaridad: Es el promedio de notas de un/a estudiante entre las distintas actividades curriculares que ha aprobado o aplazado.

Estudiante: Toda persona inscrita en algún servicio universitario, que desea continuar con sus estudios y que aún no ha obtenido su título. (División Estadística de la Dirección General de Planeamiento. (Varios años). *Estadísticas Básicas de la Udelar*. Montevideo, Uruguay: Udelar.

Estudiante activo: Estudiante que reglamentó o promovió algún curso o rindió algún examen de cualquier asignatura en un determinado período curricular. Esta definición responde a la forma de registro del Sistema de Bedelías.

Estudiante cursante o efectivo/a: Aquel o aquella estudiante matriculado/a en un determinado período curricular que en el mismo período registra actuación en alguna actividad curricular. Se considera registrar actuación haber rendido al menos una de las pruebas obligatorias que se proponen en el curso. Sólo se consideran aquellas pruebas registradas en las actas de cursos.

Examen: Es un tipo de prueba final, para obtener la aprobación de una unidad curricular.

Estudiante ingresante: Aquel que en un determinado período curricular se matricula en la FCS por primera vez.

Estudiante libre con actuación: Se trata de los y las estudiantes que habiendo rendido una o más pruebas parciales obtuvieron una nota final menor a 3, ó superaron el límite de inasistencias previstas por el reglamento.

Estudiante libre sin actuación: Incluye a aquellos y aquellas estudiantes que habiendo sido inscriptos/a a la asignatura correspondiente, no asisten a clase y no alcanzan a rendir las evaluaciones obligatorias propuestas en el programa del curso.

Estudiante matriculado: Aquel que en un determinado período curricular se inscribe en al menos un curso o examen de una actividad curricular.

Estudiante que abandona los estudios: Estudiante que habiendo tenido actividad en un determinado período curricular no lo hace al siguiente período (abandono interanual) o a los siguientes dos periodos (abandono), no habiendo egresado y sin importar sus resultados académicos al interior del período curricular.

Estudiante reglamentado: Para esta categoría, se toma el criterio adoptado por el Consejo de la FCS: «Para mantener la condición de reglamentado, en el caso de la modalidad presencial, el/la estudiante deberá asistir al 75% de las clases obligatorias y obtener como mínimo Regular (03) como calificación final del curso. La calificación final del curso se obtendrá mediante el promedio de las instancias de evaluación señaladas con este fin, cuyo número y ponderación debe explicitarse en el programa de la actividad curricular», obteniendo en dichas instancias notas inferiores a las que conllevan la exoneración (9 o más). La condición de reglamentado garantiza un examen de menores exigencias que el de los y las estudiantes libres, al considerar que una parte del curso ya fue exonerada.

Exoneración: Refiere a la aprobación total del curso, sin necesidad de rendir examen final. Se presenta en los casos en que los y las estudiantes rindieron la totalidad de las pruebas obligatorias, obteniendo en dichas instancias notas aceptables (superiores a 3) y, que alcanzan en promedio un nivel de excelencia (9 o más). Asimismo han asistido al mínimo de clases obligatorias previstas en el programa.

Forma de administración: Refiere a la modalidad de administración de una unidad educativa; puede ser pública o privada.

Grupo: Conjunto de estudiantes que asisten al dictado de clases correspondientes a una actividad curricular bajo la modalidad teórico-práctica, práctica, seminario o taller, en un mismo horario de clases y salón.

Licenciatura: «Carrera universitaria a cuyo término se obtiene el título de licenciado, [...] que permite acceder a los estudios de posgrado y al ejercicio profesional» (UNESCO, *Glosario de Términos de educación superior*). En la FCS: licenciado en Ciencia Política, licenciado en Desarrollo, licenciado en Sociología y licenciado en Trabajo Social.

Período curricular: Período que transcurre entre el inicio y la finalización de una licenciatura, un ciclo o una actividad curricular. Puede ser un año, un semestre, etc.

Período curricular utilizado: Es aquel período curricular en el que el/la estudiante registró alguna actuación. Se considera registrar actuación, haber rendido al menos una de las pruebas obligatorias que se proponen en la actividad curricular, sea esta parcial, examen, monografía, etc.

Región: Región del país, Montevideo e Interior.

Rezago: Fenómeno que se presenta cuando los y las estudiantes desarrollan su trayecto educativo durante un periodo de tiempo superior a lo prescripto en el Plan de Estudios. Está particularmente asociado a tres causas principales: la repetición, la interrupción de estudios y la asunción de cargas académicas menores a las previstas en el Plan de Estudios (UNESCO, *Glosario de Términos de Educación Superior*).

Situación laboral: Es la condición de actividad actual. A los efectos del presente documento se considera en términos de «Trabaja» o «No trabaja», independientemente de la búsqueda o de las horas de trabajo.

Superación del Ciclo Inicial: Fenómeno que se presenta una vez que los y las estudiantes ingresantes se matriculan a los Ciclos Avanzados.

Tramo etario: Agrupación de edades en períodos, por lo general de cinco años. Es útil para agregar información y facilitar su análisis.

Unidad educativa: Institución donde se desarrollan proyectos educativos. Debe diferenciarse unidad educativa de edificio escolar. Una unidad educativa puede estar jerárquicamente inmersa en otra unidad educativa; por ejemplo la FCS en relación a la Udelar.

**Anexo 2. Cronología de ajustes en el Ciclo Inicial
(resoluciones y expedientes del Consejo
de FCS)**

Fecha	Resolución	Expediente
01/12/06	Desarrollo la elaboración y armonización de un Ciclo inicial para las cuatro Licenciaturas	N° 231160-000038-06 adjs. 230700-000433-06, 230100-000828-06 y 230200-001095-06)
01/05/07	Aprobar la propuesta de Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales	N° 231160-000038-06 adjs. 230100.000828-06 y 230700-000433-06)
01/11/07	Aprobar el nuevo Plan de Estudios elevado por la Asamblea del Claustro de la Facultad que luce en el distribuido N° 1040/2007,	
01/04/08	Establecer que se elaborará un Reglamento general para el nuevo Plan de Estudios. Como por otro lado, se establecerán reglamentaciones específicas para cada una de las Licenciaturas y para el Ciclo Inicial de la Facultad, no se deben incorporar temas reglamentarios en el formato B;	N° 231900-000067-08
01/02/09	Aprobar en general la propuesta de la Malla Curricular del Ciclo Inicial con las observaciones modificatorias que se introdujeron en sala, sujeta a posteriores ajustes que se pudieran realizar para lograr una adecuada articulación del Ciclo Inicial con los Ciclos Avanzados y las reglamentaciones posteriores; cuyos antecedentes figuran en los Distribuidos 624/2008 y 635/2008.	N° 231900-000067-08
01/10/09	Aprobar el Sistema de Equivalencias del Ciclo Básico del Plan 1992 y el primer año del Ciclo Inicial del Plan 2009, con las modificaciones efectuadas en sala incorporadas al expediente de autos de fojas 7 a 10 (distribuido 1588/08).	N° 231900-000470-08
01/04/10	Informe académico y presupuestal de la implementación del Ciclo Inicial del Nuevo Plan de Estudios, elevados por los asistentes académicos Héctor Perera y Horacio Pérez, cuyos textos figuran en los distribuidos N° 056/2010 y 054/2010 respectivamente.	N° 231160-000296-10
01/10/10	Solicitar a la Unidad de Asesoramiento y Evaluación, que en forma conjunta con la Comisión de Enseñanza, prepare un informe sucinto de los dos primeros años de la implementación del Ciclo Inicial, conteniendo los problemas detectados y proponiendo alternativas para solucionarlos.	N° 231160-000894-10
01/12/10	Aprobar el cambio del Seminario Multidisciplinario del primer al segundo semestre del Ciclo Inicial, modificando su malla curricular a partir del ciclo lectivo 2011	N° 231900-000507-10
01/03/12	Disposición transitoria que regirá para los cursos del Ciclo Inicial, correspondientes al semestre marzo - julio de 2012.	Exp. N° 231900-000119-12
	Agenda propuesta por los encargados/as de los cursos del Ciclo Inicial avalada por la Comisión de Enseñanza, que incluye los temas de diseño curricular y metodología, entre otros, y exhortar a la realización de propuestas a la brevedad posible	
01/12/12	Mantenimiento de la disposición transitoria Exp 231900-000119-12, para el primer semestre del CI 2013	N° 231900-000784-12

Fecha	Resolución	Expediente
01/12/13	Aprobar el informe en mayoría de la Comisión de Enseñanza, que contiene propuestas de reforma del Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales. Incorporar el informe en minoría del Departamento de Sociología, así como los documentos de las diferentes salas de los departamentos docentes, como insumos para el trabajo de la Comisión de Enseñanza. Encomendar a la Comisión de Enseñanza que eleve al Consejo un cronograma para la implementación de las reformas propuestas.	N° 231900-000463-13
01/03/14	Aprobar las propuestas de la Comisión de Enseñanza:	N° 23900-000463-13
	a) Exhortar a los equipos docentes del Ciclo Inicial a la implementación de la modalidad teórico - práctico de enseñanza, siempre que se entienda pertinente, en función de la evaluación que hagan de sus cursos y de la propuesta programática.	
	b) Modificar los artículos 4 y 7 del Reglamento del Plan de Estudios:	
	c) Crear una Comisión del Ciclo Inicial con la integración y los cometidos que se establecen en la Ordenanza de Estudios de Grado, Art. 20 y de acuerdo a las sugerencias de la Comisión de Enseñanza.	
01/04/14	Ratificar el literal C del numeral 2 de la Resolución N° 198 del Consejo de fecha 6 de marzo de 2014 y solicitar a la Comisión de Enseñanza que eleve propuestas, procedimientos y mecanismos para la creación y funcionamiento de la Comisión del Ciclo Inicial. Solicitar a los órdenes que propongan candidatos para la integración de la mencionada comisión.	N° 231160-000294-14
01/05/14	Integración de la Comisión del Ciclo Inicial (CI)	N° 231900-000206-14
01/05/14	Solicitud de propuestas de representantes, dependencia y coordinador de la Comisión del CI	N° 231900-000206-14
01/06/14	Cometidos de la Comisión del CI	N° 231900-000206-14
01/08/14	Encomendar a la UAE la gestión del Ciclo Inicial durante el segundo semestre de 2014	N° 231900-000265-14
01/12/14	Tomar conocimiento de la hoja de ruta del Sr. decano sobre la reformulación del Ciclo Inicial, que refiere al perfil del coordinador y la designación de un coordinador interino.	N° 231900-000425-14
01/12/14	Aprobar la propuesta de Hoja de Ruta para la discusión sobre la Reformulación del Ciclo Inicial, a tratarse en la sesión de fecha 26/02/15, según luce en el distribuido N° 2060/2014	N° 230010-001853-14
01/03/15	Presentación de los informes de las comisiones de enseñanza y del Ciclo Inicial sobre el tema «Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2009» y postergación, que luce en el distribuido 337/2015	N° 231900-000104-15
01/05/15	Aprobar en general el «Informe Resumen» presentado por Decanato que toma como base el informe de las Comisiones de Enseñanza y del Ciclo Inicial sobre el Plan de Estudios 2009 e incorpora la propuesta de alternativas presentadas por el Orden Docente	N° 231900-000104-15
01/07/15	Extender la responsabilidad de la gestión del Ciclo Inicial, hasta la asignación definitiva, a la UAE. Designar a las profesoras Mariángeles Caneiro (titular) y Natalia Moreira (alterna) como interlocutoras ante la Comisión del Ciclo Inicial	N° 231900-000147-15
01/07/15	Modificar la resolución N° 612 del Consejo de Facultad de Ciencias Sociales del día 7.05.2015 cuyo punto «d»	N° 231900-000104-15
	Solicitar al Decanato la versión del texto y la malla curricular definitiva del Ciclo Inicial para la sesión del 16 de julio.	

Fecha	Resolución	Expediente
	Solicitar a las comisiones de Ciclo Inicial y de Enseñanza que, establecidas ahora las modificaciones, definidas y acordadas por el Consejo, hagan una propuesta acerca de cómo procesarlas (que en algunos casos implican cambios en los reglamentos), de tal manera que puedan efectivizarse en el próximo año lectivo.	
	1- Realizar una evaluación externa del Plan de Estudios 2009 a los efectos de contar con insumos que permitan evaluar su funcionamiento y eventualmente sugerir modificaciones para mejorar su implementación.	
	2- La oferta para el Módulo de Actividades Curriculares Optativas del 3º y 4º. semestre permita acceder a parte de la oferta optativa de los Ciclos Avanzados	
	Mantener las denominaciones actuales de las asignaturas del Ciclo Inicial	
	3- Establecer un mínimo de 48 créditos para poder comenzar el Ciclo Avanzado (24 en el módulo de Introducción a las Ciencias Sociales, 16 en el vector Metodológico y 8 créditos a completar entre las opciones del Ciclo Inicial.	

Anexo 3. Estructura modular por ciclos y licenciaturas, según objetivos, contenidos y asignaturas¹

Ciclo Inicial

Módulos del CI, según objetivos, contenido, y asignaturas

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Introducción a las ciencias sociales 48 créditos 0.75 Teórico 0.75 Temático</p>	<p>Iniciar al estudiante en algunos de los posibles abordajes que se desarrollan en el campo de las Ciencias Sociales</p>	<p>Actividades formativas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> > introduzcan al estudiante en los abordajes teóricos y grandes paradigmas para la comprensión de la realidad social, y a los grandes tópicos de las ciencias sociales > introduzcan a los y las estudiantes en las distintas disciplinas de Facultad 	<p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > La cuestión social en la historia (8) > Problemas del desarrollo (8) > Principios de economía (8) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Poder, Estado y sistema político (8) > Sociedad moderna y desigualdades (8) <p>Tercer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Historia contemporánea de América Latina <p>Total créditos obligatorios: 48 Total créditos del módulo: 48</p>	
<p>Métodos aplicados a las ciencias sociales 26 créditos 1 Metodológico</p>	<p>Brindar al estudiante conocimientos sobre métodos y técnicas propias de la labor del cientista social</p>	<p>Conocimientos básicos en herramientas cuantitativas y cualitativas para el análisis social Ámbitos de reflexión sobre el objeto y método de las ciencias sociales</p>	<p>Primer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Fundamentos de matemática (8) <p>Segundo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Metodología de la investigación (10) > Estadística social (8) <p>Total créditos obligatorios: 26 Total créditos del módulo: 26</p>	

1 Extraído del Plan 2009 y de información disponible en Bedelía (página web)

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Temas básicos de ciencias sociales 8 créditos 1 Temático	Acercar al estudiante al conocimiento de los procesos determinantes de la realidad social contemporánea, teniendo como base una diversidad de enfoques teóricos	Espacio de abordaje de problemas específicos desde la perspectiva de las ciencias sociales, con un formato de seminario multidisciplinario cuyo fin es la articulación de saberes disciplinarios	Cuarto semestre > Seminario multidisciplinario (8) Total créditos obligatorios: 8 Total créditos del módulo: 8	
Actividades curriculares optativas 38 créditos 0,33 Teórico 0,33 Temático 0,33 Metodológico	Explorar temáticas de interés. Introducción al Ciclo Avanzado	Actividades curriculares ofrecidas por las unidades académicas de la FCS o por otras unidades académicas de la Udelar Cada licenciatura provee de actividades curriculares funcionales al enfoque específico de la problemática social de cada orientación	No hay Total créditos optativos específicos: 10 Total créditos optativos: 28 Total créditos del módulo: 38	Tercer y cuarto semestre: optativas (38)

Fuente: Elaboración propia

*Las asignaturas obligatorias y específicas corresponden al año curricular 2017

Ciclo Avanzado

Ciencia Política

Módulos del CA de Ciencia Política, según objetivos, contenido, y asignaturas

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Sistema político nacional 24 créditos 1 Temático</p>	<p>El enfoque académico se centra en el proceso político del Uruguay, recorriendo uno de los ejes estratégicos mayores en la configuración del plan de estudios, que engrana con las teorías políticas y las metodologías. En este marco se analiza el Estado y el sistema político, el régimen de gobierno y el estatuto electoral, los partidos y otros actores (empresarios, sindicatos, ONG, fuerzas armadas, iglesia, mujeres, movimientos sociales, etc.), las formas de democracia y el autoritarismo, los formatos de representación y de participación, la cultura política, etc.</p>	<p>Examen diacrónico de la construcción y funcionamiento del entramado institucional y organizacional del Estado nacional en relación a los problemas, fines y objetivos políticos predominantes que se reconocen en los dispares momentos de su trayectoria.</p> <p>Estudio del desarrollo evolutivo de los formatos de la organización política de la ciudadanía en el sistema de partidos uruguayo, atendiendo especialmente a su configuración, estructura y finalidades en el ordenamiento liberal democrático.</p> <p>Análisis de la constitución de actores políticos ligados a expresiones orgánicas de grupos de interés afincados en la sociedad civil, procurando establecer un marco comprensivo de su función como sujetos en la formulación e implementación de políticas públicas.</p>	<p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Sistema político nacional I (8) <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Sistema político nacional II (8) <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Sistema político nacional III (electivo: a, b, c) (8) <p>Total créditos obligatorios: 24 Total créditos del módulo: 24</p>	
<p>Instituciones políticas y actores 24 créditos 0,50 Teórico 0,25 Temático 0,25 Metodológico</p>	<p>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.</p>	<p>Los marcos institucionales que serán desarrollados en el módulo incluyen el régimen político (democracia-autoritarismo), el régimen de gobierno y el sistema electoral.</p> <p>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.</p>	<p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Instituciones, políticas y actores I (8) <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Instituciones, políticas y actores II (8) <p>Séptimo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Instituciones, políticas y actores III (electivo: a, b, c) (8) <p>Total créditos obligatorios: 24 Total créditos del módulo: 24</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Teoría política 24 créditos 1 Teórico	<p>Dar a conocer las principales líneas del pensamiento político, desde la Antigüedad Greco-Romana al siglo XX. Se pretende introducir a los y las estudiantes en el conocimiento de las teorías políticas que alentaron el surgimiento y el desarrollo de la ciencia política en sus diversas épocas, poniendo especial énfasis en las preguntas y respuestas fundamentales de la vida política. Se trata de impulsar un manejo adecuado de dichas teorías, tanto entre quienes tiendan a usarlas como un marco de referencia de sus investigaciones empíricas como entre quienes opten por discutir-las desde el punto de vista de sus valores intrínsecos, estableciendo un fructífero diálogo analítico entre ellas.</p>	<p>El módulo incluirá tópicos sobre teoría política antigua, teoría política del Renacimiento, el paradigma contractualista y la teoría política de la temprana Modernidad, la era Moderna, la teoría de la democracia y los debates recientes sobre vida pública y ciudadanía.</p>	<p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Teoría política I (8) <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Teoría política II (8) <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Teoría política III (8) <p>Total créditos obligatorios: 24 Total créditos del módulo: 24</p>	
Estado y políticas públicas 24 créditos 0,66 Teórico 0,34 Temático	<p>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.</p>	<p>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, orientado 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</p>	<p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Estado y políticas públicas I (8) <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Estado y políticas públicas II (6) <p>Séptimo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Estado y políticas públicas III (6) <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Estado y políticas públicas IV (electiva) (4) <p>Total créditos obligatorios: 24 Total créditos del módulo: 24</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Metodología de la investigación 39 créditos 1 Metodológico</p>	<p>El módulo proporcionará las herramientas conceptuales y prácticas imprescindibles para desarrollar un proceso de investigación (de corte académico o de naturaleza aplicada), que resalte la especificidad de la indagación politológica, así como su complementariedad con las otras disciplinas sociales.</p>	<p>Los énfasis principales de este módulo se concentran en: los diseños y modelos de investigación; las técnicas de recolección de información; las técnicas de análisis de los datos. Asimismo el módulo dedica también un espacio central a formar a los y las estudiantes para que puedan diseñar y desarrollar un proyecto de investigación, con el propósito de prepararlos para la elaboración y realización del trabajo final.</p>	<p>Cuarto semestre > Medición y diseño de la investigación(8) Quinto semestre > Técnicas cuantitativas (electiva) (8) Sexto semestre > Técnicas cualitativas para la investigación en CP (8) Séptimo semestre: > Análisis comparado y cuantitativo en CP (7) Octavo semestre > Comparaciones de «N» pequeño estudio de caso (8) Total créditos obligatorios: 39 Total créditos del módulo: 39</p>	
<p>Disciplinas complementarias 39 créditos 0,30 Teórico 0,50 Temático 0,20 Metodológico</p>	<p>Familiarizar a los y las estudiantes con elementos básicos de otras ciencias sociales de forma de identificar espacios de complementariedad con la ciencia política y desarrollar aptitudes para el trabajo inter y multidisciplinario.</p>	<p>Se incluirán contenidos de aquellas disciplinas con más fuerte articulación con la ciencia política como la historia, el derecho, la economía y la sociología, entre otros.</p>	<p>Tercer semestre: > Historia del U. contemporáneo (11) Quinto semestre: > Análisis económico (electiva) Anual (10) > Historia universal contemporánea (10) Séptimo semestre > Derecho público (8) Total créditos obligatorios: 39 Total créditos del módulo: 39</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Profundización temática 36 créditos 1 Temático	<p>Las actividades curriculares comprendidas en este módulo y los cursos más avanzados de la carrera permiten insinuar las orientaciones primarias de especialización.</p> <p>Los talleres de ciencia política apuntan a desarrollar esa línea, acudiendo a diversos campos temáticos, que recortan a su vez los espacios y suministran un arco de ofertas profesionales. El módulo Profundización Temática podrá ubicarse en tercer y cuarto año de la licenciatura y tendrán un formato multidisciplinario, de manera tal que nuestros estudiantes podrán optar por actividades ofrecidas por distintas unidades académicas de Facultad, o incluso por fuera de esta, en la Universidad de la República.</p>	<p>A modo de ejemplo: políticas sociales; política, gobierno y gestión pública municipal; comunicación y política; cultura política, género y política; procesos electorales; política internacional; fuerzas armadas, política y sociedad; globalización y desarrollo.</p>	<p>No hay</p> <p>Total créditos optativos: 36</p> <p>Total créditos del módulo: 36</p>	<p>Sextro semestre: optativas (18)</p> <p>Octavo semestre: optativas(18)</p>
Trabajo final 30 créditos 0,33 Teórico 0,33 Temático 0,33 Metodológico	<p>Que el/la estudiante desarrolle, a efectos de culminar la licenciatura, un trabajo final original, capaz de dar cuenta la aprehensión de contenidos y herramientas incorporadas durante la carrera y que demuestre con ello que adquirió una serie de destrezas necesarias para el trabajo profesional. Se intenta además que este trabajo se oriente de acuerdo con los intereses propios del/ de la estudiante y que contribuya, con esto, a la conformación de un perfil específico de egreso.</p>	<p>El trabajo final podrá consistir, o bien en la realización de una monografía, o bien, en el desarrollo de una pasantía.</p> <p>La instancia de una monografía final- tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología- pone en obra el acopio docente y propone la iniciación en el tratamiento sistemático de un objeto de estudio determinado. Se trata del estadio más complejo de la carrera, en el que se enlazan de manera orgánica, tres dimensiones que en la práctica científica no pueden ir separadas: el análisis concreto, los acopios teóricos y las experiencias metodológicas.</p> <p>La maduración de la profesión en el medio y las necesidades de la formación profesional hacen conveniente y posible la instrumentación de pasantías laborales dentro de la estructura curricular. Se instrumentará como una alternativa posible y optativa a la elaboración de la monografía final de naturaleza académica. Podrá consistir en una práctica profesional de tres o cuatro meses en una institución pública o privada con la que previamente se realice un convenio específico, orientada por un tutor con especialización en la materia y concluida con un informe final o relatoría a cargo del futuro egresado, a los efectos de monografía final.</p> <p>Se trata, entonces, de la incorporación de una modalidad de aprendizaje y de producción académica principalmente de «extra aula», en la que el/la estudiante entra en contacto directo con el medio social en el que habrá de desempeñarse profesionalmente.</p> <p>A los efectos de que la realización de la pasantía o de la monografía final de corte tradicional no se superponga con el cursado de las distintas asignaturas –con los consecuentes problemas que ello origina a los y las estudiantes- se procurará que dichos trabajos finales se realicen en instancias en las que el/la estudiante pueda hallarse exclusivamente dedicado a estas actividades.</p>		

Fuente: Elaboración propia

*Las asignaturas obligatorias y específicas corresponden al año curricular 2017

Desarrollo

Módulos del CA de la Licenciatura en Desarrollo (LED), según objetivos, contenido, y asignaturas

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Problemas del desarrollo 60 créditos 0,57 Teórico 0,29 Temático 0,14 Metodológico</p>		<p>Reúne un conjunto de contenidos teóricos, metodológicos y temáticos que definen y caracterizan los núcleos centrales de los estudios sobre desarrollo. Se trata, por lo tanto, de un módulo integral central de la LED, en el que se apoyarán luego los sucesivos avances. Este módulo deberá tener contenidos destacados en los siguientes aspectos: historia de las ideas sobre la problemática del desarrollo; teoría del desarrollo económico; abordajes teóricos sobre la relación entre desarrollo y ciencia, tecnología e innovación; sociología del desarrollo; política, instituciones y políticas públicas; técnicas de planificación y gestión; objeto y métodos de estudio en desarrollo; inserción internacional y desarrollo.</p>	<p>Tercer semestre: > Sistema internacional (6)</p> <p>Cuarto semestre: > El pensamiento sobre el desarrollo (antes del siglo XX) (6) > Objeto y método de los estudios para el desarrollo (8) > Ciencia, tecnología, innovación y desarrollo (6)</p> <p>Quinto semestre: > Teoría sociológica del desarrollo (8) > Estado, desarrollo y políticas públicas (8) > Población y desarrollo (6) > Teoría del desarrollo económico (8)</p> <p>Sexto semestre: > Planificación estratégica (4)</p> <p>Total créditos obligatorios: 60 Total créditos del módulo: 60</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Metodología de la investigación 30 créditos 1 Metodológico</p>		<p>Deberá estar compuesto por actividades que conduzcan a profundizar los conocimientos de los y las estudiantes en diferentes métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa.</p> <p>Si desea profundizar en el manejo de métodos y técnicas lógico-cuantitativas, podrá tomar créditos sobre técnicas estadísticas avanzadas, tipos de distribución y pruebas de error, análisis multivariado, análisis estadístico de series temporales y técnicas econométricas. Los créditos podrán obtenerse también mediante la profundización en el estudio de métodos y técnicas cualitativas, como la investigación fenomenológica de base hermenéutica y las diferentes técnicas como la entrevista en profundidad, las metodologías de discusión en grupos y estudios cualitativos longitudinales.</p>	<p>Tercer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Estadísticas y sus aplicaciones en las ciencias sociales (8) <p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Medición y diseño de la investigación (8) <p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Indicadores de desarrollo (6) <p>Total créditos obligatorios: 22 Total créditos optativos: 8 Total créditos del módulo: 30</p>	<p>Quinto semestre: optativas metodológicas (8)</p>
<p>Profundización teórica 30 créditos 1 Teórico</p>		<p>Deberá estar compuesto por actividades que conduzcan a profundizar los conocimientos teóricos de las y los estudiantes en relación con los diferentes contenidos relevantes para la problemática del desarrollo.</p> <p>Al igual que en el Módulo 5, podrán optar entre diferentes orientaciones, pudiendo profundizar en los aportes recientes de la economía, la sociología, la ciencia política, la demografía, la historia y otras ciencias sociales. En todos los casos la profundización deberá mantener una trayectoria de acumulación orientada a la reflexión teórica sobre los problemas de desarrollo.</p>	<p>Tercer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Análisis microeconómico (4) <p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Análisis macroeconómico (4) <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Teoría de las instituciones (8) <p>Total créditos obligatorios: 16 Total créditos optativos: 14 Total créditos del módulo: 30</p>	<p>Cuarto semestre: optativas teóricas (6) Sexto semestre: optativas teóricas (8)</p>

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Optativo integral</p> <p>35 créditos</p> <p>0,33 Teórico</p> <p>0,33 Temático</p> <p>0,33 Metodológico</p>		<p>El/la estudiante deberá optar por la profundización integral en un tópico relevante de la problemática del desarrollo (que incluso puede ser una profundización disciplinaria de dicha problemática) que ofrezca una suficiente acumulación académica, de forma tal de asegurar una oferta de conocimientos articulados de tipo teórico, metodológico y aplicado.</p> <p>Son posibles ejemplos de módulos optativos: ciencia, tecnología, innovación y desarrollo; historia económica y desarrollo social; desarrollo económico; democracia y desarrollo; desarrollo político; cooperativismo y desarrollo; desarrollo y medio ambiente; educación, políticas educativas y desarrollo; pobreza, distribución del ingreso y desarrollo; gestión empresarial para el desarrollo; etc.</p>	<p>No hay</p> <p>Total créditos optativos: 35</p> <p>Total créditos del módulo: 35</p>	<p>Sexto semestre: optativas específicas de los módulos integrales (17)</p> <p>Séptimo semestre: optativas específicas de los módulos integrales (18)</p>
<p>Taller de desarrollo</p> <p>30 Créditos</p> <p>0,25 Teórico</p> <p>0,25 Temático</p> <p>0,50 Metodológico</p>		<p>el/la estudiante deberá seguir, de manera fuertemente interactiva con sus compañeros/as y con los y las docentes a cargo, un proceso de aprendizaje sobre cómo movilizar los conceptos teóricos y las diversas herramientas y técnicas de análisis para producir conocimiento científico en torno a temas específicos. Si bien el taller será esencialmente integral, tendrá un carácter predominantemente metodológico. Tendrá dos posibles modalidades: orientado principalmente a la generación de conocimiento y a la práctica académica; o bien orientado a diversas formas de actividad profesional. En cualquiera de los dos casos este módulo se caracterizará por enfocarse sobre uno o una serie de problemas específicos en cada oferta del taller.</p>	<p>Séptimo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Taller de desarrollo (20) <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Taller de desarrollo (10) <p>Total créditos obligatorios: 30</p> <p>Total créditos del módulo: 30</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Práctica académico-profesional y trabajo final (integral) 55 Créditos 0,33 Teórico 0,33 Temático 0,33 Metodológico		La actividad central de este módulo será la realización de un trabajo académico o una práctica preprofesional, en la que el/la estudiante, con el apoyo de una supervisión docente o profesional, movilizará diversos instrumentos para la generación de conocimientos o la obtención de determinados resultados. El módulo se complementa con otras actividades que pueden consistir en cursos, talleres, seminarios, etc., cuya finalidad es contribuir específicamente a mejorar las condiciones para la realización de aquellos trabajos.	Octavo semestre: > Trabajo Final (30)	Sexto semestre: optativas metodológicas (10) Séptimo semestre: optativas libres (7) Octavo semestre: optativas libres (8)

Fuente: Elaboración propia

*Las asignaturas obligatorias y específicas corresponden al año curricular 2017

¹Los objetivos de los módulos de la LED no se explicitan en un apartado específico en el documento Plan 2009

Sociología

Módulos del CA de Sociología, según objetivos, contenido, y asignaturas

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Metodología de la investigación 40 Créditos 1 Metodológico	<p>Que el/la estudiante conozca los distintos métodos involucrados en la práctica científica de la disciplina, sus fundamentos, alcances, complementariedades, potencialidades y limitaciones.</p> <p>Que sea capaz de aplicar dichos métodos a través del uso crítico de técnicas - estadísticas, cuantitativas o cualitativas- específicas según el abordaje teórico, el problema a investigar o el objeto de estudio, y que llegue a lograr un dominio adecuado de las técnicas usuales utilizadas por la sociología.</p>	<p>Se entiende al módulo de Metodologías de la investigación en un sentido amplio de la expresión. Por lo tanto, quedan comprendidos, desde los aspectos más fundamentales y generales que sirven de sustento epistemológico al método de la sociología como ciencia, hasta las herramientas de carácter más claramente instrumental, de tipo estadístico e informático por ejemplo, pasando por distintas técnicas cuantitativas, cualitativas y estadísticas y sus distintas formas de aplicación.</p> <p>Asimismo, la secuenciación de contenidos a través y a lo largo de las distintas asignaturas y actividades del módulo irá dando cuenta de los distintos aspectos y momentos del trabajo mismo de investigación, que más tarde serán integrados en el taller central y en otras actividades integrales: la revisión teórica y la formulación del problema de investigación, la definición del diseño y su lógica, la formulación de hipótesis y de la estrategia, la recolección de información, su sistematización y análisis, así como la presentación de los resultados de investigación y su comunicación. Así concebido, el módulo introduce contenidos acerca de los conocimientos metodológicos, estadísticos y técnicos básicos necesarios para el desempeño profesional y académico de el/la estudiante. Adicionalmente, el Departamento ofrecerá otras asignaturas y actividades optativas de carácter más avanzado, a fin de que, según sus necesidades y preferencias, el/la estudiante pueda ir construyendo su perfil a través de la profundización en los métodos y técnicas de su elección.</p>	<p>Tercer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Metodología cuantitativa I: medición y diseño de la investigación (8) Metodología cualitativa I: diseños cualitativos de investigación (8) <p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Metodología cuantitativa II: probabilidad, muestreo y técnicas de investigación (8) Metodología cualitativa II: técnicas y modalidades de análisis cualitativo (8) <p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Metodología cuantitativa III: análisis bivariado, asociación, correlación e inferencia (8) <p>Total créditos obligatorios: 40 Total créditos del módulo: 40</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Teorías sociológicas 40 Créditos 0,75 Teórico 0,25 Temático	<p>Que el/la estudiante conozca las grandes perspectivas teóricas que han constituido a la sociología como ciencia, que comprenda los supuestos básicos de cada una de las teorías, identifique las tradiciones filosóficas en las cuales se inscriben, y sea capaz de relacionarlas con los intereses prácticos de sus autoras o autores en el contexto particular de la circunstancia histórica en la que fueron formuladas. Que conozca y comprenda los aspectos centrales de las principales teorías que han constituido y vienen constituyendo la sociología como ciencia, a través de la lectura directa de textos, que relacione dichos aspectos con las implicaciones metodológicas y epistémicas ligadas a cada teoría y sea capaz de realizar una lectura crítica de aquellos textos, según un nivel esperable para el grado de licenciatura.</p>	<p>Se entiende que una de las principales fortalezas de la formación profesional y académica en sociología del Departamento, consiste en la solidez conceptual de sus egresadas y egresados, y este módulo pretende continuar en esta dirección. Buscando reforzar este aspecto, la enseñanza de la teoría tendrá lugar a través de una selección de contenidos, autores y textos que resulten significativos para la comprensión y análisis de la sociedad nacional, regional y mundial según criterios de su pertinencia, su relevancia y su actualidad.</p> <p>Se entiende al módulo de Teorías sociológicas en un sentido amplio. Quedan comprendidas acá las dos principales vertientes en las cuales se viene desarrollando el estudio de la teoría sociológica según la tradición de la enseñanza de la sociología en el Departamento de Sociología, vale decir, en una perspectiva más bien diacrónica por un lado a través de la secuenciación de las distintas teorías mediante un enfoque centrado en el eje temporal que enfatiza el desarrollo teórico, y sincrónica o sistemática por otro centrada en los grandes núcleos problemáticos de la teoría sociológica, tales como las cuestiones de la acción social, la estructura, el cambio, etcétera. Adicionalmente, se ofrecerán otras asignaturas y actividades optativas de carácter más avanzado o especializado, a fin de que, según sus necesidades y preferencias, el/la estudiante pueda ir construyendo su perfil a través de la profundización en corrientes, teorías, o autores de su elección.</p>	<p>Tercer semestre: > Teoría sociológica I (10)</p> <p>Cuarto semestre: > Teoría sociológica II (10)</p> <p>Quinto semestre: > Teoría sociológica III (10)</p> <p>Sexto semestre: > Teoría sociológica IV (10)</p> <p>Total créditos obligatorios: 40 Total créditos del módulo: 40</p>	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Sociologías especiales y temáticas</p> <p>40 Créditos</p> <p>0,25 Teórico</p> <p>0,50 Temático</p> <p>0,25 Metodológico</p>	<p>Que el/la estudiante conozca los problemas específicos de las distintas especializaciones disciplinares dentro del trabajo de generación y aplicación práctica del trabajo sociológico, la acumulación teórica dentro de cada una de ellas y las metodologías usualmente aplicadas para la respuesta a las preguntas específicas.</p> <p>Que el/la estudiante se ponga al tanto del estado actual de cada una de las especializaciones y temáticas disciplinares y con el grado actual de desarrollo dentro del Departamento, y que a partir de allí obtenga elementos para la formación de sus preferencias con vistas a su futura especialización.</p>	<p>A pesar de la centralidad que sigue teniendo el debate teórico general y los desarrollos metodológicos, la mayor parte de la producción sociológica tiene lugar a partir de especializaciones disciplinares y dentro del marco de referencias teóricas y de preocupaciones prácticas características de cada una de las temáticas y problemáticas que se abordan. Es bien sabido que además de conocer las grandes corrientes teóricas y los grandes problemas de la sociología, el/la profesional deben adquirir un considerable bagaje conceptual y operativo para encarar el trabajo académico o profesional concreto. Este módulo es un paso en esa dirección. Se pretende además, que al introducir a los y las estudiantes a las distintas temáticas y especialidades, en el contexto más concreto del desarrollo de las mismas en el Departamento, obtengan elementos concretos para conformar sus preferencias y sus opciones con vistas a su especialización futura.</p> <p>Optativas A. Sin pretender realizar una enumeración taxativa de las ofertas de asignaturas, seminarios y actividades comprendidos en este módulo, se señalan algunos de los campos de investigación que pueden alimentar estas actividades: sociología agraria, de la cultura, de la educación, de las edades, de las relaciones de género, del desarrollo, del trabajo, económica, latinoamericana, nacional, política, urbana, entre otras. Todas las sociologías especiales y temáticas serán optativas.</p> <p>Optativas B. Podrán tomarse fuera de la oferta del Departamento y de la Facultad de Ciencias Sociales, en otras licenciaturas de la Udelar que también serán acreditables.</p>	<p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Análisis sociológico I (electivo el grupo práctico) (8) > Sociedad y pensamiento sociológico latinoamericano (8) <p>Séptimo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Análisis sociológico II (electivo) (8) > Esquema de análisis cualitativo > Investigación Evaluativa > Sociología especial (8) > Territorios Rurales, Actores y Educación > Sociología de la Solidaridad <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Sociedad y pensamiento sociológico del Uruguay (8) <p>Total créditos obligatorios: 40</p> <p>Total créditos del módulo: 40</p>	
<p>Otras ciencias sociales</p> <p>30 créditos</p> <p>0,33 Teórico</p> <p>0,34 Temático</p> <p>0,33 Metodológico</p>	<p>Que el/la estudiante conozca los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos más relevantes de distintas ciencias sociales, a fin de familiarizarse con las problemáticas abordadas por éstas, con sus preocupaciones teóricas y metodológicas, con el estado actual de las disciplinas, y con el vocabulario propio de cada una de ellas.</p> <p>Que sean capaces de identificar áreas de complementariedad entre el trabajo sociológico y el de las otras ciencias sociales, y de desarrollar competencias comunicativas adecuadas para el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario.</p>	<p>Se entiende que como disciplina científica y general que es, la sociología debe necesariamente incorporar de modo activo insumos, conceptos, y métodos generados por otras ciencias sociales, tales como la antropología, la ciencia política, la demografía, la economía, la historia, la lingüística, la psicología social, el trabajo social, entre varias otras. Se incluyen acá, por tanto, asignaturas ofrecidas por la propia Facultad de Ciencias Sociales, pero también asignaturas que podrán ser tomadas por el/la estudiante en otros ámbitos universitarios, de acuerdo a los créditos necesarios.</p>	<p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Epistemología (6) <p>Total créditos obligatorios: 6</p> <p>Total créditos optativos: 24</p> <p>Total créditos del módulo: 30</p>	<p>Séptimo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Temáticas en otras CCSS I (8)¹ > Seminarios Temáticos I (8)² <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Temáticas en otras CCSS II (8)³

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Talleres y actividades integrales 60 Créditos 0,33 Teórico 0,33 Temático 0,34 Metodológico	Que el/la estudiante logre, a través de una actividad de investigación concreta, llevar a cabo un proceso completo de generación de conocimiento sociológico, en términos de lo razonablemente esperable a nivel de licenciatura, en el área de la sociología, aplicando de modo integrado conocimiento metodológico, teórico y específico al campo o subcampo disciplinar en el cual se encuadre la actividad. Que bajo la supervisión y la orientación de un docente responsable, el/la estudiante logre sortear por sí mismo los distintos problemas y dificultades que son normales en todo proceso de investigación, de modo de que como resultado de este proceso, hayan adquirido no sólo los conocimientos y las competencias necesarios para emprender trabajos académicos y profesionales, sino también una confianza adecuada en las propias capacidades para hacerlo. Plantear la posibilidad de realización de una «práctica profesional» en un ámbito externo al Departamento de Sociología, siempre y cuando se proceda a una reglamentación y control de su seguimiento, para permitir la homologación de los créditos otorgados al Taller central de investigación.	Una de las mayores dificultades que tradicionalmente han enfrentado las y los estudiantes de sociología consiste en la integración de los conocimientos adquiridos en los distintos vectores de la licenciatura. En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de 1992 se pretendió saldar dicha dificultad a través de la instalación de talleres centrales de dos años de duración, en el transcurso de los cuales los y las estudiantes llevarían a cabo, bajo la orientación de un docente, un proceso completo de investigación enmarcado en una especialidad, desde la formulación del problema hasta la redacción del informe final. Esta experiencia es unánimemente valorada como uno de los aspectos más positivos de aquel plan. Sin embargo, se vuelve necesario adecuar dicho taller teniendo en cuenta que los objetivos del mismo son la integración del conocimiento y no el mantenimiento de un determinado formato dentro del cual dicha integración deba hacerse. Por lo tanto, hemos optado por incluir dentro del módulo de Talleres y actividades integrales, no sólo los talleres centrales, cuya duración podrá ser variable, y oscilar entre un mínimo de dos y un máximo de cuatro semestres sino además otras actividades, tales como seminarios centrados en actividades de investigación, talleres de práctica profesional, u otras modalidades que tengan en común la característica de integrar en una misma actividad, preocupaciones y prácticas metodológicas, teóricas y específicas a uno o varios campos disciplinares. A través de estas modalidades se procura proveer al plan de mayor flexibilidad y eliminar algunas de las rigideces que obstaculizan de modo artificial el progreso de los y las estudiantes hacia la finalización de la licenciatura.	Quinto semestre: > Seminario-taller (8) > Seminario-taller (8) > Relaciones de poder y estados de dominación > Violencia y criminalidad > Movimientos sociales y acción colectiva > Sociología de la salud Sexto semestre: > Taller central de investigación (15) > Sociología rural > Taller: juventud, violencia y sociedad > Taller: desigualdades sociales > Taller: drogas, cultura, crimen y salud Séptimo semestre: > Taller central de investigación (15) Octavo semestre: > Taller central de investigación (14) Total créditos obligatorios: 60 Total créditos del módulo: 60	

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Trabajo final 30 Créditos 0,34 Teórico 0,33 Temático 0,33 Metodológico	Objetivos: 1. Que el/la estudiante logre sistematizar los resultados de una actividad propia del trabajo profesional y académico como socióloga o sociólogo, mostrando no sólo la capacidad de poner en juego las competencias adecuadas para llevarlo a cabo, sino, según los casos, la capacidad de reflexión y crítica sobre el propio proceso de realización de la investigación, de la práctica profesional o del trabajo práctico del que se trate. 2. Que muestre con ello, que se ha convertido, durante el proceso en una o un Socióloga/o competente de acuerdo al grado de una Licenciatura, y formada/o para enfrentar los problemas más usuales del trabajo profesional y académico en sus distintos perfiles.	Contenido: Se trata de que, previamente a su egreso, el/la estudiante elaboren una monografía o desarrollen una pasantía; que puede ser resultado de algunas de las siguientes experiencias: a) su actuación en las tareas de investigación de una de las actividades del módulo «Talleres y Actividades Integrales»; b) su actuación como ayudante o asistente de investigación en pasantías en una institución pública o privada, en las condiciones reglamentarias que se especifiquen; c) otras actividades relacionadas directamente con la práctica académica y profesional en el campo de la Sociología, siempre que queden comprendidas en las futuras especificaciones de este Plan de Estudios.		

Fuente: Elaboración propia

*Las asignaturas obligatorias y específicas corresponden al año curricular 2017

1 Políticas sociales; Estado y políticas públicas I; Desarrollo económico en el Uruguay contemporáneo; Educación y desarrollo; Estado, desarrollo y políticas públicas; Psicología social; Historia universal contemporánea; Historia del Uruguay contemporáneo.

2 (Socio)Lógica urbana; Emociones, sentimientos y afectividad en las ciencias sociales y del comportamiento; Política latinoamericana contemporánea; Reforma del Estado, Descentralización y participación ciudadana; Alexis de Tocqueville ante los problemas actuales de la ciencia política; Introducción a la ecología política; Introducción a la evaluación de políticas públicas; Pensamiento crítico, epistemología y voz narrativa en ciencias sociales hoy; Asuntos de seguridad internacional: Política exterior y defensa.

3 Teoría lingüística IV; Antropología cultural; Sociodemografía: conceptos y técnicas; Introducción a las escuelas de pensamiento económico; Pensamiento sobre el desarrollo antes del Siglo XX; Teoría política I; Teoría política II; Teoría política III; Educación en contextos de encierro. I censo educativo en la Unidad N° ; Política, género y diversidad sexual; Desarrollo político en el territorio; Teoría de juegos; Política y emociones; Sistema político nacional II; Desarrollo económico territorial; Conocimiento científico, poder social y desarrollo humano; Herramientas para el trabajo interdisciplinario; Planificación estratégica.

Trabajo Social

Módulos del CA de TS, según objetivos, contenido, y asignaturas

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
<p>Fundamentos teórico metodológico del trabajo Social</p> <p>81 Créditos 0,36 Teórico 0,36 Temático 0,28 Metodológico</p>	<p>Iniciar a el/la estudiante en distintas perspectivas teórico-metodológicas desde el trabajo social y sus debates contemporáneos a fin de que sea capaz de analizar críticamente la construcción y devenir del espacio disciplinario y las prácticas profesionales.</p> <p>Realizar la práctica preprofesional en el marco de proyecto de enseñanza- extensión e investigación integrales optativos.</p> <p>Reflexionar sistemáticamente sobre la práctica preprofesional respecto a las vinculaciones entre saber y posicionamiento, estimulando la capacidad de los y las estudiantes para relacionar creativamente capacitación y compromiso.</p> <p>Formar a los y las estudiantes en los aspectos técnico-operativos que les permita realizar acciones profesionales tanto a los niveles de asesoramiento, planificación, negociación, investigación e implementación de políticas sociales, así como la formulación, gestión y evaluación de programas y servicios sociales.</p>	<p>En este módulo se concentra la formación específica a nivel disciplinar. Consta de diferentes modalidades de enseñanza entre las cuales se encuentran: materias de modalidad teórico- práctica, laboratorios de técnicas, seminarios y talleres.</p> <p>La práctica preprofesional, cuyo aprendizaje se incluye en este módulo, se desarrolla a través de la inclusión de los y las estudiantes en equipos docentes responsables de un proyecto que articula enseñanza, investigación y extensión. Cada proyecto debe asegurar un funcionamiento mínimo de dos años que es el tiempo requerido para la práctica preprofesional. Existirá una oferta de proyectos suficientes para incluir a todos/as los y las estudiantes de la generación.</p>	<p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Trabajo Social I (6) > Introducción a los proyectos integrales (3) > Laboratorio (6) <p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Trabajo social II (6) > Proyectos integrales I <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Trabajo social III (6) > Proyectos integrales I (cont.) (24) <p>Séptimo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Trabajo social IV (6) > Proyectos integrales II <p>Octavo semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Proyectos integrales II (cont.) (24) <p>Total créditos obligatorios: 81 Total créditos del módulo: 81</p>	
<p>Políticas públicas, planificación y gestión</p> <p>30 Créditos 0,33 Teórico 0,34 Temático 0,33 Metodológico</p>	<p>Brindar la formación que le permitirá a el/la estudiante manejar elementos respecto a los procesos históricos y debates actuales en relación a las políticas públicas, así como a la elaboración de diagnósticos asociados a la formulación de proyectos; la elaboración, monitoreo y evaluación de proyectos y programas sociales a partir de poder aplicar diferentes formas de planificación y gestión de proyectos y servicios sociales.</p>	<p>Se trata de un módulo con asignaturas teórico-prácticas donde se abordan aspectos conceptuales respecto a las políticas sociales y aspectos técnico-operativos referidos a la planificación, gestión y evaluación de políticas.</p>	<p>Tercer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Planificación y gestión I (6) <p>Quinto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> > Planificación y gestión II (6) <p>Políticas Sociales (8)</p> <p>Total créditos obligatorios: 20 Total créditos optativos: 10 Total créditos del módulo: 30</p>	<p>Séptimo semestre: optativas (5) Octavo semestre: optativas (5)⁴</p>

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Componentes psicosociales y pedagógicos de la intervención profesional 14 Créditos 0,35 Teórico 0,35 Temático 0,30 Metodológico	<p>Brindar la formación para que los y las estudiantes dominen los aspectos teóricos y metodológicos provenientes del campo de la psicología, la pedagogía y la psicología social, relevantes para enriquecer la intervención profesional.</p> <p>Proveer información y desarrollar habilidades básicas para el manejo de fuentes teórico-metodológicas provenientes de la psicología, la pedagogía y la psicología social que enriquezcan la práctica del trabajador social. Del mismo modo se aporta tanto a la dimensión socio-educativa del trabajo social, como a la incorporación de la reflexión y acción pedagógica en el quehacer profesional.</p>	<p>Este módulo aborda los aspectos psicosociales y pedagógicos necesarios para el abordaje de problemas sociales que enfrenta la disciplina. Se desarrollará en diferentes modalidades de enseñanza que permitan tanto la apropiación teórica como técnico instrumental de los contenidos abordados.</p>	<p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Psicología (4) > Sexto semestre: > Psicología Social (6) <p>Total créditos obligatorios: 10 Total créditos optativos: 4 Total créditos del módulo: 14</p>	<p>Séptimo semestre: optativas (4)⁵</p>
Teorías sociales 30 Créditos 1 Teórico	<p>Introducir a el/la estudiante en la interpretación teórica de los debates sociales, políticos y culturales tanto desde la perspectiva de los clásicos como de autores contemporáneos.</p> <p>Ejercitar la mirada teóricamente fundada de los asuntos socio-culturales en el ejercicio profesional, planteando el problema de la producción de conocimientos en las ciencias sociales y discutiendo las implicancias en el trabajo social.</p>	<p>Se trata de un módulo básicamente de asignaturas teóricas que aportan a la formación general en ciencias sociales y a la construcción de diálogos interdisciplinarios.</p>	<p>Cuarto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Teoría sociales I (6) <p>Quinto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Teorías sociales II (8) <p>Sexto semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Antropología cultural (6) <p>Total créditos obligatorios: 20 Total créditos optativos: 10 Total créditos del módulo: 30</p>	<p>Séptimo semestre: optativas (4) Octavo semestre: optativas(6)⁶</p>
Metodología de la investigación 27 Créditos 1 Metodológico	<p>Permitir la incorporación crítica de la metodología de la investigación aplicada a las ciencias sociales, problematizando la articulación entre inducción-deducción y profundizando en modelos, métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos.</p>	<p>Se desarrollarán tanto asignaturas teórico-prácticas como otras modalidades de enseñanza que permitan la apropiación de los contenidos.</p>	<p>Tercer semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Metodología cuantitativa I (8) > Metodología cualitativa I (8) <p>Total créditos obligatorios: 16 Total créditos optativos: 11 Total créditos del módulo: 27</p>	<p>Sexto semestre: optativas(6) Octavo semestre: optativas (5)⁷</p>

Módulo	Objetivos	Contenidos	Asignaturas obligatorias*	Asignaturas optativas*
Introducción al pensamiento filosófico 16 créditos 0,70 Teórico 0,30 Temático	Formar y orientar a el/la estudiante en la aproximación a las grandes corrientes del pensamiento filosófico y a los debates actuales acerca del estatuto de las ciencias sociales. Realizar una articulación entre la reflexión filosófica y las ciencias sociales y humanas, destacando los puntos múltiples de diálogo y sostén mutuo, tratando de aprehender los fundamentos éticos, lógicos, epistemológicos y ontológicos de la teoría social, que permiten una mayor aprehensión de sus supuestos y principios fundamentales.	A través de diversas modalidades –cursos teóricos, seminarios y talleres – se intenta una formación cercana a la de la filosofía de la práctica, acorde con los requerimientos de la formación profesional, enfatizando en la filosofía moral, la filosofía política y la ética profesional.	Sexto semestre: > Ética filosófica (6) Octavo semestre: > Epistemología (6) Total créditos obligatorios: 12 Total créditos optativos: 4 Total créditos del módulo: 16	Séptimo semestre: Optativa (4) ⁸
Análisis de los procesos históricos 12 Créditos 1 Temático	Teniendo en cuenta que la formación inicial incluye una aproximación a los conocimientos de la historia universal, latinoamericana y nacional, este módulo tendrá como objetivos: Profundizar y complementar en la formación en los niveles nacional, latinoamericano y universal. Incorporar la mirada histórica al análisis de los procesos sociales, políticos y culturales.	A definir en acuerdo con el conjunto de licenciaturas.	Tercer semestre: > Historia del Uruguay (7) Cuarto semestre: Historia contemporánea (5) Total créditos obligatorios: 12 Total créditos del módulo: 12	
Trabajo final 30 Créditos 0,33 Teórico 0,34 Temático 0,33 Metodológico	Objetivo: Que el/la estudiante elabore y someta a evaluación una monografía final que de cuenta de la apropiación y dominio de conocimientos y habilidades necesarias y suficientes para alcanzar el título de grado, según los criterios emanados de la comunidad académica de trabajo social.	Contenido: La presentación de la monografía final en los y las estudiantes de Trabajo Social se articula al proceso desarrollado en el marco del proyecto donde el/la estudiante realiza su práctica preprofesional. Lo cual no inhibe la elección de un tutor externo al equipo docente de acompañamiento de ese espacio de práctica.		

Fuente: Elaboración propia

*Las asignaturas obligatorias y específicas corresponden al año curricular 2017

4 Saberes y prácticas profesionales en el campo de la protección y el control social; Protección social a inicios del siglo XXI: debates y desarrollo; Estado, desarrollo y políticas públicas; Estado y políticas públicas I; Estado y políticas públicas III; Desarrollo económico en el Uruguay contemporáneo; Pensamiento crítico, epistemología y voz narrativa en ciencias sociales hoy; Cooperativas de vivienda; Poblaciones migrantes; Derecho social; Estado y políticas públicas II; Política, género y diversidad sexual; Teoría de las instituciones; Sistemas de información geográfica.

5 Análisis crítico de la intervención profesional en el área de la discapacidad; La intervención grupal desde la perspectiva psicosocial.

6 Introducción a la política internacional; Aportes desde la antropología y el género; Teoría crítica y trabajo social; Cooperativismo, asociativismo y economía social; Sociología de la salud; Seminario emociones,

sentimientos y afectividad en las ciencias sociales; Seminario violencia y criminalidad; Seminario movimientos sociales y acción colectiva; Soc. Esp. territorios rurales, actores y educación; Seminario relaciones de poder y estados de dominación; Seminario sociología urbana; La producción y la reproducción contemporánea, la centralidad del trabajo en la vida contemporánea; Teoría sociológica IV; Historia económica universal.

7 Investigación en trabajo social; Elaboración de proyectos de investigación; Muestreo y técnicas de encuesta; Indicadores del desarrollo; Análisis sociológicos II: esquema de análisis cualitativo; Sociodemografía; Metodología cuantitativa II; Metodología cualitativa II; Metodología de la investigación V; Microemprendimientos y mundo del trabajo, investigación a partir de la extensión

8 Filosofía latinoamericana y uruguaya; Algunos problemas de filosofía política vinculados al trabajo social; Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera; Investigación cualitativa en ciencias sociales.

Anexo 4: Tasas de exoneración y notas medias de reglamentación de las asignaturas del CA, por departamento o unidad

	Asignatura	Tasa de exoneración	Nota media de reglamentación	Número de casos (reglamentados + exonerados)
DECON	Educación y desarrollo	57,14	4,33	7,00
	Análisis microeconómico	54,05	5,06	37,00
	Economía pública	50,00	4,00	2,00
	Indicadores del desarrollo	35,71	6,22	14,00
	Análisis macroeconómico	35,00	5,08	20,00
	Formulación y evaluación de proyectos	30,00	5,14	10,00
	Planificación estratégica	25,00	6,27	20,00
	Políticas productivas, transformación estructural e inserción internacional	0,00	7,00	2,00
	Desigualdad y pobreza: medición y aplicaciones	0,00	3,50	2,00
DS	Teoría sociológica IV	85,96	7,13	57,00
	Metodología cualitativa II: técnicas y modalidades de análisis cualitativo II	78,75	7,29	80,00
	Sociedad y pensamiento sociológico latinoamericano	68,09	6,20	47,00
	Metodología cuantitativa III	62,50	7,25	32,00
	Teoría sociológica I	62,26	7,00	53,00
	Análisis sociológico I	61,76	6,46	34,00
	Teoría sociológica II	57,50	6,53	40,00
	Teoría sociológica III	57,14	6,52	49,00
	Epistemología	56,39	6,45	133,00
	Sociedad y pensamiento sociológico del Uruguay	51,85	6,08	27,00
	Metodología cualitativa I	30,72	6,19	166,00
	Metodología cuantitativa I	24,18	5,83	153,00
	Metodología cuantitativa II: probabilidad , muestreo y técnicas de investigación	21,28	5,76	47,00
	Análisis sociológico II. Esquema de análisis cualitativo	0,00	7,94	16,00

TS	Sexualidad, ciencia y reproducción. Aportes desde la antropología y el género	95,00	8,00	40,00
	Políticas sociales	74,51	7,79	153,00
	Análisis crítico de la intervención profesional en el área de la discapacidad	71,43	7,42	42,00
	Psicología social	62,40	7,62	125,00
	Algunos problemas de filosofía política vinculados al trabajo social	51,06	6,22	47,00
	Protección social a inicios del S. XXI	46,15	5,86	39,00
	Antropología cultural	44,97	7,41	169,00
	Saberes y practicas profesionales	40,00	5,10	35,00
	Teorías sociales I	34,65	6,41	101,00
	Ética filosófica	30,77	6,46	91,00
	Planificación y gestión II	30,39	6,63	102,00
	Poblaciones migrantes: la realidad uruguaya desde una perspectiva multidisciplinaria	28,57	5,70	14,00
	Trabajo social IV	27,72	6,33	101,00
	Trabajo social I	26,67	5,11	90,00
	El derecho social desde la perspectiva de los sujetos de derecho	25,00	5,67	4,00
	Planificación y gestión I	22,58	5,76	93,00
	Trabajo social II	20,48	6,23	83,00
	Psicología	15,56	5,26	45,00
Teorías sociales II	1,82	5,59	55,00	

ICP	Introducción a la ecología política	91,67	7,00	12,00
	Desarrollo político en el territorio	80,00	7,00	5,00
	Teoría de las instituciones	66,67	7,00	18,00
	Historia contemporánea	65,57	6,84	183,00
	Derecho público	61,11	6,71	18,00
	Historia universal contemporánea	58,33	7,13	36,00
	Teoría política I	57,50	5,53	40,00
	Teoría de juegos	57,14	5,33	7,00
	Técnicas cualitativas para la investigación en ciencia política	57,14	6,83	28,00
	Instituciones I	57,14	6,80	35,00
	Medición y diseño de la investigación	53,06	6,22	49,00
	Introducción a la evaluación de políticas públicas	52,63	7,22	19,00
	Sistema político nacional II	50,00	5,71	28,00
	Estado y políticas públicas III	50,00	5,75	24,00
	Estado y políticas públicas II	47,62	6,23	42,00
	Comparación de n pequeño y estudio de caso	47,37	6,80	19,00
	Instituciones políticas II	42,86	6,13	28,00
	Estado y políticas públicas I	40,38	5,81	52,00
	Historia del Uruguay contemporáneo - nocturno	39,68	5,55	63,00
	Muestreo y técnicas encuesta	38,24	5,67	34,00
	Sistema político nacional I	38,10	6,31	21,00
	Teoría política II	33,33	6,67	27,00
	Teoría política III	31,58	6,77	19,00
	Instituciones políticas en a. Latina	23,53	6,38	17,00
	Introducción a la política internacional	23,08	6,70	13,00
	Estadística y sus aplicaciones en ciencias sociales	18,18	5,33	11,00
	Reforma del Estado, descentralización y participación ciudadana	0,00	8,67	6,00
	FF.AA., política y sociedad	0,00	9,83	6,00

UM	Objeto y método de los estudios para el desarrollo	90,91	5,67	33,00
	Teoría sociológica del desarrollo	66,67	7,00	15,00
	Población y desarrollo	46,15	6,29	13,00
	Conocimiento científico, poder social y desarrollo humano	46,15	5,43	13,00
	Sistema internacional	42,31	6,60	26,00
	Sociodemografía: conceptos y técnicas	33,33	6,32	33,00
	Pensamiento sobre el desarrollo antes del siglo XX	27,27	6,81	22,00
	Gestionando el desarrollo	27,27	7,00	11,00
	Desarrollo económico. en el Uruguay contemporáneo	25,00	7,33	8,00

Anexo 5: Pauta de entrevista a informantes calificados

1. ¿Cuáles entiende que fueron las motivaciones y factores que llevaron a la transformación curricular del Plan 1992 al 2009?
2. ¿Cómo fue el proceso de diseño y el de implementación?
3. ¿Cuáles fueron los cambios fundamentales que supuso el Plan 2009?
4. ¿Qué aspectos identifica como fortalezas y debilidades del Plan 2009?
5. ¿Qué modificaciones le haría al Plan 2009?

Anexo 6: Protocolo de relevamiento. Censo docente y encuestas a estudiantes y egresados/as

1. Envío del formulario en línea a través de Lime Survey
2. El formulario estará habilitado para completarse durante veinte días.
3. En el texto que acompaña el envío del formulario se comunicará que los y las docentes, estudiantes y egresados/as tienen 14 días para responder.
4. En el texto que le llega a los y las docentes, estudiantes y egresados/as se informará que por consultas deben escribir al correo electrónico: formularios@cienciassociales.edu.uy
5. El correo electrónico será revisado todos los días de lunes a viernes para responder las consultas. También será revisado el correo: evaluacionpe2009@cienciassociales.edu.uy
6. Todos los lunes y jueves se hará un control de las personas censadas/encuestadas que completaron el formulario a través de la herramienta que Lime Survey tiene para ello.
7. A los cinco días del primer envío, a quienes no completaron el formulario se les realizará otro envío recordando que lo tienen pendiente.
8. A los ocho días del primer envío, a quienes no completaron el formulario, se les volverá a escribir recordándoles la fecha de cierre del plazo para completar el formulario.
9. El sábado siguiente a la culminación del plazo para completar el formulario en línea, se hará la captura telefónica a los y las docentes que no hayan completado el formulario.
10. Se llamará un máximo de tres veces.
11. El seguimiento de la captura telefónica será realizado a través de una planilla de registro de llamadas.
12. Instructivo para llamada/encuesta telefónica

Presentación: Buenos días [x] lo/a estamos llamando desde el equipo de evaluación del Plan de Estudios 2009. Vimos que no ha respondido la encuesta a docentes que estaba activa en el marco de dicha evaluación y en relación a esto queríamos consultar a cuál de estas situaciones se debe que no haya participado. ¿Vio el correo electrónico de invitación?

- > Si vio el correo de invitación:
 1. Si resolvió no realizar la encuesta: se registra como rechazo.
 2. Si no la pudo hacer mediante la plataforma electrónica: se le ofrece hacerla por esta vía.
 3. Si manifiesta que la realizará en los próximos dos días, por su cuenta: se ofrece a enviar nueva invitación (para facilitar el acceso al formulario) y se aclara que en caso de no hacerla, la respuesta se catalogará como un rechazo.
- > Si no vio el correo de invitación:
 1. Se corrobora la dirección de correo electrónico
 2. Se pide una dirección de correo electrónico activa
 3. Se sugiere que revise el *spam* o notificaciones.

Anexo 7: Pauta de entrevista a estudiantes desvinculados/as

La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) se encuentra realizando una evaluación del plan de estudios 2009 que incluye un proceso de análisis documental, entrevistas y encuestas a todos los actores involucrados. En esta oportunidad les solicitamos a los y las estudiantes que por diversos motivos se desvincularon de la FCS, responder las siguientes preguntas –duración aproximada cinco a diez minutos–, con su experiencia y sus opiniones sobre el tema. La información será manejada a nivel agregado con fines estadísticos, preservando la confidencialidad de la información brindada. Agradecemos desde ya su valioso aporte.

1. ¿En qué año ingresaste a FCS?
2. Sexo
3. Edad
4. Año de última actividad. ¿En qué año desarrollaste tu última actividad en FCS (asistencia a curso o examen rendido)?
5. ¿Recordás la cantidad de materias que cursaste y aprobaste?
6. ¿Recordás la cantidad de créditos que obtuviste?
7. ¿Qué resultados obtuviste en general? (no leer)
 - > Muy bien
 - > Bien
 - > Regular

- > Mal
 - > Muy mal
8. Ciclo de última actividad. ¿En qué ciclo desarrollaste tu última actividad en FCS (asistencia a curso o examen rendido)?
- > Ciclo Inicial
 - > Ciclo Avanzado
9. Carrera de última actividad.
- > Para CA: ¿En qué carrera de FCS desarrollaste tu última actividad en FCS (asistencia a curso o examen rendido)?
 - > Para CI: ¿Habías elegido la carrera a seguir?
 - > Ciencia Política
 - > Desarrollo
 - > Sociología
 - > Trabajo Social
 - > Aún no había elegido la carrera
10. ¿Por qué motivos elegiste la licenciatura? (no leer)
- > No había decidido cuál licenciatura cursar
 - > Porque es tradición en mi familia
 - > Por recomendación de amigos
 - > Por el interés social que tiene su ejercicio profesional
 - > Por vocación
 - > Porque me fue bien en las asignaturas de educación media, vinculadas a ella
 - > Porque es una carrera fácil
 - > Busqué información y fue la carrera que más me convenció
 - > Me fue sugerida en una orientación vocacional
 - > Porque tiene prestigio
 - > Porque brinda buenas oportunidades de empleo
 - > Otro:
11. Al momento de desvincularse de FCS, ¿Cuál era tu situación ocupacional?
- > Ocupado a tiempo completo (más de veinte horas semanales)
 - > Ocupado a tiempo parcial (veinte horas o menos)
 - > Desocupado
 - > Inactivo
12. Al momento de desvincularse de FCS, ¿Con quién(es) vivías?
- > Madre
 - > Padre
 - > Cónyuge de madre/padre
 - > Cónyuge
 - > Hijo(s)
 - > Hermano(s)
 - > Otro(s) familiar(es)
 - > Otro(s) no familiar(es)
13. Al momento de realizar tus estudios en FCS, ¿Estabas estudiando en alguna otra institución?
- > No
 - > Otra oferta de grado
 - > Un posgrado
 - > Magisterio/profesorado
 - > Otro
14. Al momento de cursar tus estudios en FCS, ¿Cuáles eran tus expectativas? (leer sólo si no se le ocurre nada)
- > Aprobar el Ciclo Inicial/obtener el certificado del CI
 - > Obtener conocimientos generales sobre ciencias sociales/ cultura general
 - > Obtener conocimientos disciplinares (licenciaturas)
 - > Hacer amigos y conocer gente
 - > Probar la formación en el área
 - > Complementa una formación previa/paralela
 - > Formarme para insertarme laboralmente
 - > Aspectos utilitarios (boletos, licencias, otros)
 - > Otro:
15. ¿Se concretó lo que esperabas?
- > Si
 - > No
 - > Parcialmente
16. Al momento de cursar tus estudios en FCS ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste? (no leer)
- > Carencias en la formación previa
 - > Falta de organización para el estudio (hábito, técnicas de estudio)
 - > Asignatura/s demasiado exigentes para su aprobación
 - > Falta de complementariedad entre los distintos cursos
 - > Desinterés por las temáticas o enfoques de los cursos
 - > Por exigencias de previas
 - > Inadecuada o escasa vinculación con los y las docentes
 - > Condiciones de superpoblación de los cursos
 - > Dificultades de acceso a la información de las actividades curriculares
 - > Poca claridad en la normativa o condiciones de cursado y aprobación
 - > Limitaciones de horarios de las actividades obligatorias
 - > Limitaciones de horarios de las actividades no obligatorias
 - > Excesiva cantidad de asignaturas por semestre
 - > Dificultades con los procedimientos administrativos
 - > Costos económicos relacionados con el cursado
 - > Dificultad para articular el estudio con mi trabajo

- > Dificultad para articular el estudio con tareas de cuidado
 - > No tuve dificultades importantes
 - > Otro:
17. ¿Por qué dejaste de estudiar en FCS? (no leer)
- > No te gustaba la carrera/expectativas que no se cumplieron (no era lo que esperabas)
 - > Trabajo y estudio en simultáneo
 - > Rendimiento académico insuficiente (exigencia de asistencia y criterios de cursada y evaluación/carencias en la formación previa)
 - > Materias filtro/previaturas
 - > Calendarios y horarios
 - > Infraestructura y administración de la enseñanza
 - > Vínculo estudiante/docente
 - > Problemas personales/familiares/de salud
 - > Elegiste otra carrera/formación
 - > Migración/mudanza
 - > Responsabilidades de cuidados, embarazo
 - > Problemas económicos
 - > Otro:
18. ¿Cómo afectaron los siguientes aspectos a tu trayectoria en FCS?
- > Calendario de cursos/horarios
 - > Nivel de exigencia/exigencia académica/carga horaria/exigencia de cursado
 - > Selección de contenidos de las asignaturas
 - > Asignaturas/Talleres/Actividades centrales de la licenciatura
 - > Previaturas/Secuenciación de contenidos
 - > Duración del Ciclo Inicial
 - > Articulación teórica-práctica/diálogo/complementariedad
 - > Modalidades de egreso/pasantía/monografía
 - > Articulación entre disciplinas/carreras/licenciaturas
 - > Orientación de trayectorias/guía/acompañamiento
 - > Criterios de evaluación/uso de escala de calificación/
 - > Niveles de reglamentación
 - > Articulación de funciones/investigación y extensión
 - > Otro:
19. ¿Tenés pensado retomar tus estudios en FCS?
- > Si
 - > No
20. ¿Qué haría falta para eso?
- Gracias por tu tiempo.

Anexo 8: Reporte de campo

1. Técnicas aplicadas y población de análisis

En el Cuadro N°1 se detallan las técnicas utilizadas y el universo de análisis abarcado.

Cuadro N°1: Técnicas y población de análisis

Técnicas	Universo de análisis
Entrevistas a informantes calificados	Docentes, estudiantes y egresados/as que participaron en el proceso de diseño e implementación del Plan de Estudios 2009
Encuesta a estudiantes	Estudiantes activos del Plan de Estudios 2009 (ingreso en 2009 o más reciente, con al menos una actividad desde 2016 inclusive)
Encuesta a docentes	Docentes de los servicios de FCS cuyo cargo incluye la posibilidad de asumir funciones de enseñanza (docentes de planta de DCP, DECON, DS, DTS, UM, UAE, UE)
Encuesta a egresados/as	Egresados/as del Plan de Estudios 2009 en FCS
Entrevistas a estudiantes desvinculados/as	Estudiantes del Plan de Estudios 2009 (ingreso en 2009 o más reciente) sin actividad desde 2016 inclusive
Entrevistas a funcionarios/as	Funcionarios/as con tareas de gestión de la enseñanza (DAE, Bedelía)
Análisis documental	Documentos institucionales de la Udelar y de la FCS

Fuente: *Elaboración propia*

2. Diseño de instrumentos

2.1. Entrevista a informantes calificados

2.1.1. Objetivos

Se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada a 12 informantes calificados/as seleccionados/as en virtud de su participación en el proceso de transformación curricular que derivó en la aprobación e implementación del Plan 2009.

El objetivo fue conocer la perspectiva de los actores que participaron de la discusión sobre el diseño y/o que estuvieron presentes en las primeras etapas de implementación del Plan de Estudios 2009.

2.1.2. Dimensiones

La pauta de entrevista semiestructurada abarcó las siguientes dimensiones:

1. Proceso de discusión y aprobación del Plan 2009: motivaciones y factores que llevaron a la transformación curricular Plan 1992-2009 y la evolución del proceso de diseño e implementación
2. Principales cambios que introdujo
3. Valoración general de sus aspectos más salientes: principales fortalezas y debilidades así como la identificación de modificaciones al plan vigente

2.1.3. Realización

Las entrevistas a informantes calificados/as se realizaron entre el 22 de noviembre y el 18 de diciembre del 2017. En el Cuadro N°2 se presentan los/as entrevistados/as.

Cuadro N°2: Entrevistas realizadas

Entrevistas	Número de participantes
Estudiantes	1 participante (Comisión de Enseñanza 2009 y Consejero Orden Estudiantil 2010-2011)
Docentes	2 participantes (DCP)
	1 participante (DECON)
	1 participante (UM)
	2 participantes (DS)
	2 participantes (DTS)
	2 participantes (ex. decanos)
Egresados/as	1 participante (Consejero Orden Egresado 2009-2011)

Fuente: Elaboración propia

2.2. Encuestas

2.2.1. Objetivos

Se elaboraron tres encuestas cuyos destinatarios fueron: el cuerpo estudiantil, el cuerpo docente y el cuerpo de egresados/as. En el Cuadro N°3 se mencionan los objetivos principales de cada encuesta.

Cuadro N°3: Objetivos centrales del instrumento encuestas

Encuestas	Objetivos
Estudiantes	Conocer la perspectiva del estudiantado en relación con el Plan 2009
	Identificar dificultades en la cursada
Docentes	Conocer la perspectiva del cuerpo docente en relación con el Plan 2009
	Identificar dificultades en su implementación
	Explorar posibles propuestas de modificación
Egresados/as	Conocer la perspectiva del cuerpo de egresados/as en relación con el Plan 2009
	Analizar su adecuación en relación con los requerimientos de competencias profesionales en diversos ámbitos de trabajo

Fuente: Elaboración propia

2.2.2. Diseño de los formularios

A continuación se detallan los pasos realizados para la elaboración de los formularios:

- > Elaboración de formularios preliminares en versión papel de acuerdo a las dimensiones estipuladas en el Plan de trabajo.
- > Envío de formularios preliminares a los miembros del Consejo, a la comisión técnica y a las coordinaciones de cada licenciatura.
- > Incorporación de sugerencias de cambio recibidas.
- > Contratación de una consultoría de software para el diseño de los formularios electrónicos. Pasaje del formulario en versión papel a versión electrónica.
- > Capacitación en la plataforma electrónica a utilizar (Lime Survey). Capacitación para la administración de los formularios en la plataforma.
- > Aplicación de un pretest para cada encuesta que comprendió la selección de una muestra reducida de estudiantes, docentes y egresados/as para el primer envío de los formularios electrónicos.
- > Incorporación de sugerencias y ajuste de los formularios electrónicos.
- > Envío de los formularios electrónicos al total de participantes de las encuestas.

2.2.3. Obtención y depuración de las muestras

2.2.3.1. Marco estudiantil

Para la construcción del marco de estudiantes, se recurre a los microdatos alojados en el Sistema General de Bedelías (SGB) del Servicio Central de Informática Universitaria (SECIU). Estos datos corresponden a los registros administrativos de la FCS. Tienen como característica principal que se encuentran en permanente actualización, dado que cada vez que se registra una actividad estudiantil, la misma se almacena en el sistema. Por esta razón, los datos pueden tener ligeras variaciones en virtud del momento en que se genera la base de datos.

Las bases de datos son generadas en una terminal de SECIU que dispone la Unidad de Asesoramiento y Evaluación y fueron extraídas al 30/12/17. La fecha de generación de cada base varía en función del procesamiento de los indicadores en la UAE.

Por las características del registro de los datos y su almacenamiento fue necesario trabajar con cuatro bases de datos:

- Bases de inscriptos (todas las cohortes y matrículas a Ciclo Inicial y Ciclos Avanzados 2009-2017)
- Bases de actividades en el período 2009-2017, depurando las actividades de grado y las de posgrado.
- Bases de egresados/as. Se genera una por cada carrera, totalizando cuatro bases de datos.
- Bases de datos filiatorios. Contiene la información de contacto de los y las estudiantes de acuerdo a lo que se registra el DAE.

Para lograr mejorar los datos de contacto, se procedió a solicitar al encargado de EVA de FCS, los correos electrónicos de los y las estudiantes matriculados/as en EVA. Estos fueron *macheados* por su número de cédula e incluidos como dato adicional al marco. Se parte del supuesto que el correo de registro de actividad en EVA es utilizado activamente por los y las estudiantes. Además, los correos disponibles en los microdatos del SGB-SECIU corresponden a información brindada en oportunidad de la realización de trámites en la Bedelía (DAE) y en la mayoría de los casos se corresponde con la información brindada al momento de la inscripción.

Se estableció como criterio para la inclusión en el marco, considerar estudiantes que se encontraran activos/as y que hubieran transitado diferentes etapas del plan de estudios. Y por ello se consideró la pertinencia de seleccionar los/as matriculados/as en determinado año en

base a cambios efectuados en el plan de estudios. Por ejemplo, los matriculados/as en 2010 y 2011 transitaron toda la implementación de la currícula de los ciclos avanzados. Como complemento los últimos años pueden suponer una mayor estabilidad de la estructura de FCS en relación al Plan.

A continuación se presentan los criterios aplicados para la construcción del marco de estudiantes.

Estudiantes en Ciclo Inicial

- Se selecciona los matriculados/as en Ciclo Inicial en 2016 ó 2017 que se encuentran activos. De un total de 2262 (1035 estudiantes generación 2016; 1227 estudiantes generación 2017) se identificaron 1052 activos.
- Se considera pertinente incluir a los y las estudiantes de Ciclo Inicial que presentan rezago. Para ello se considera a los y las estudiantes de las generaciones anteriores a 2016 y 2017 (2009 a 2015) que se mantienen activos. De un total de 6604 estudiantes matriculados/as entre 2009 y 2015, se identificaron 222 estudiantes que se mantuvieron activos en 2016 y 2017 sin superar el Ciclo Inicial (es decir, no se matricularon a Ciclos Avanzados).
- Se considera activos/as a los y las estudiantes que registran actividad en el sistema de bedelías (SGB-SECIU) en los últimos dos años cerrados (2016 y 2017).

Estudiantes en Ciclo Avanzado

- Se selecciona todos los/las matriculados/as entre 2010-2017.
- Se selecciona sólo a quienes tienen matrícula en una sola carrera para evitar el efecto de la matrícula múltiple en la trayectoria. En el período considerado (2010-2017), se registraron 3524 inscripciones a carreras de Ciclos Avanzados. Entre estas inscripciones, se identificaron 406 estudiantes que lo realizaron a más de una carrera. Entre éstos, 198 se encontraban activos y 208 no lo hicieron. De todas maneras, no fueron incluidos en el marco estos casos.
- Se elimina a los y las egresados/as. Se detectaron 386 egresados/as. Posterior a la construcción del marco, se identificaron 17 egresados/as que al momento de consolidación de la base de datos no figuraban como egresados/as, producto del período de actualización del registro en el sistema. Se trataba de egresos entre el 15/12/17 y el 30/12/17. Estos casos se eliminaron posteriormente del marco de estudiantes y se agregaron al marco de egresados/as.
- Se selecciona sólo a quienes tuvieron actividad en 2016 y 2017.

- No fue posible identificar a los y las estudiantes tesistas. La actividad final se registra en el mismo momento en que se egresa, por lo tanto con las bases de datos de las actividades curriculares no se puede obtener ese dato hasta tanto la persona no egresa.

Cuadro N°4 Número de estudiantes matriculados/as a Ciclo Inicial y Ciclos Avanzados 2009-2017. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

Año de matrícula	Ciclo Inicial	Ciclo Avanzando				Total
		Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	
2009	835	---	---	---	---	835
2010	1068	56	95	125	270	1614
2011	1005	78	57	114	213	1467
2012	861	67	60	104	207	1299
2013	806	66	63	102	191	1228
2014	873	48	62	100	183	1266
2015	1156	50	37	96	181	1520
2016	1035	74	43	96	277	1525
2017	1227	54	45	102	208	1636
Total	8866	493	462	839	1730	12390

Fuente: Elaboración UAE en base a datos SECIU, Udelar

Notas: Incluye sólo matriculados/as en Montevideo. Se excluyen estudiantes con cambio de plan siempre que fue posible identificarlo. Inicialmente el cambio de plan quedaba registrado como actividad, sin embargo en las últimas bases de datos (desde 2015 en adelante), el cambio de plan genera una nueva inscripción a carrera.

Cuadro N°5: Criterios de inclusión de estudiantes al marco

Ciclo inicial	Ciclo avanzado
Matriculados/as entre 2010 y 2017	Matriculados/as entre 2010 y 2017
Con rezago en CI (se mantiene activo/a sin matricularse a Ciclos Avanzados)	Matriculados/as a una licenciatura para evitar el efecto de la matrícula múltiple durante la trayectoria.
Con actividad en 2016 y 2017	Con actividad en 2016 y/o 2017

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta la distribución de casos incluidos en el marco:

Cuadro N°6: Distribución de estudiantes en el marco, por ciclo y licenciatura según año de matriculación.

Año de matrícula	Ciclo inicial	CI con rezago	Ciclo avanzado				Total
			Trabajo social	Ciencia política	Sociología	Desarrollo	
2010	0	8	62	4	9	11	94
2011	0	10	40	8	11	5	74
2012	0	12	64	16	20	7	119
2013	0	15	73	18	16	12	134
2014	0	43	114	22	30	23	232
2015	0	134	125	21	44	15	339
2016	266	0	197	39	52	23	577
2017	786	0	158	36	56	27	1063
Total	1052	222	833	164	238	123	2632

Fuente: Elaboración UAE en base a datos SECIU, Udelar.

2.2.3.2. Marco docentes

- El marco de docentes fue generado a partir de la base de datos proporcionada por la Sección Personal de FCS.
- En el Cuadro N°7 se presenta el total de docentes de FCS, las exclusiones y el marco resultante utilizado para la encuesta

Cuadro N°7: Total de docentes de FCS y marco encuestal

Universo y exclusiones	
Total de docentes de FCS en Montevideo	366
Exclusiones	18
Docentes que son egresados/as Plan de Estudios 2009	
Cargo sin función de enseñanza	24
Marco final docentes Montevideo	324

Fuente: Elaboración propia

- > Se excluyó a aquellos/as docentes-egresados/as del Plan 2009 puesto que se priorizaron sus respuestas en carácter de egresados/as.
- > Se excluyó a docentes cuyos cargos no comprendían la función de enseñanza. Estos docentes corresponden a las unidades: Programa de Formación Pedagógica Didáctica del Área Social; Unidad de Servicios Informáticos; Unidad de Comunicaciones y Publicaciones; Banco de Datos; salas de informática; asistentes académicos; ayudante de la Comisión Sectorial de Investigación Científica.

2.2.3.3. Marco egresados/as

- > El marco de egresados/as fue generado a partir de las actividades registradas en el Sistema General de Bedelías (SGB) del Servicio Central de Informática de la Universidad (SECIU) de la Udelar.
- > Se detectó un caso con doble egreso y se tomó su primer egreso como el egreso de referencia
- > Se constataron varios errores de correo electrónico por lo que se revisaron y se agregaron los correos (segundo correo) con fuente EVA en un segundo campo. Se obtuvieron datos de contacto de cuatro casos para los cuales no se tenía información, pero quedaron 25 casos sin información de contacto.
- > En el Cuadro N°8 se presenta el universo de egresados/as, exclusiones y el marco encuestal resultante.

Cuadro N°8: Total de egresados/as de FCS y marco encuestal

Universo y exclusiones	
Total de egresados/as al 31/12/2017	404
Egresados/as sin datos de contacto	25
Marco inicial egresados/as Montevideo*	379

*Sin considerar aquellos sobre los que no se logró obtener ningún dato de contacto

Fuente: Elaboración propia

2.2.4. Administración de la encuesta durante el período de aplicación

2.2.4.1. Período de aplicación de las encuestas

En los cuadros que se muestra a continuación se detalla el período en que se mantuvo activa cada encuesta.

Cuadro N°9: Tiempo de activación de la encuesta a estudiantes

Fecha de inicio	1° Prorroga	2° Prorroga	Fecha de cierre
21 de abril 2018	6 de mayo 2018	13 de mayo 2018	20 de mayo 2018

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°10: Tiempo de activación de la encuesta a docentes

Fecha de inicio	1° Prorroga	2° Prorroga	Fecha de cierre
30 de abril 2018	13 de mayo 2018	16 de mayo 2018	22 de mayo 2018

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°11: Tiempo de activación de la encuesta a egresados/as

Fecha de inicio	1° Prorroga	Fecha de cierre
2 de mayo 2018	13 de mayo 2018	de mayo 2018

Fuente: Elaboración propia

2.2.4.2. Administración de las encuestas durante el período de aplicación

- > Se realizó un seguimiento periódico de las encuestas
- > Se enviaron tres recordatorios durante el período de activación
- > Se revisaron de forma diaria los correos electrónicos disponibles para realizar consultas
- > Se contactó telefónicamente a aquellos/as docentes que al miércoles 16 de mayo no tenían completada la encuesta. Las llamadas telefónicas se realizaron entre el viernes 18 y el martes 22 de mayo. De un total de 129 llamadas realizadas, se obtuvieron 31 respuestas a encuestas.

2.2.5. Tasas de respuesta

En el Cuadro N°12 se muestran las tasas de respuestas obtenidas en las tres encuestas

Cuadro N°12 Tasas de respuestas a encuestas en relación a los marcos

	Encuesta	Marco	Tasas de respuesta
Estudiantes	992	2651	37%
Docentes	232	324	72%
Egresados/as	180	379	47%

Fuente: Elaboración propia

2.2.5.1. Estudiantes

De un total de 2651 estudiantes, se obtuvieron 992 encuestas completas, es decir una tasa de respuesta del 37%. En los cuadros que se muestran a continuación se presentan las tasas de respuesta obtenidas según ciclo, licenciatura y año de ingreso.

Cuadro N°13: Tasas de respuesta de estudiantes, según ciclo

Ciclo	Encuesta	Marco	Tasa de respuesta
Inicial	403	1275	32%
Avanzado	589	1376	43%
Total	992	2651	37%

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°14: Tasas de respuesta de estudiantes, según licenciatura

Licenciatura	Encuesta	Marco	Tasa de respuesta
Ciencia Política	73	168	43%
Desarrollo	63	127	50%
Sociología	114	242	47%
Trabajo Social	339	839	40%
Total CA	589	1376	43%

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°15: Tasas de respuesta de estudiantes, según año de ingreso

Año de ingreso	Encuesta	Marco	Tasa de respuesta
2010	36	94	38%
2011	27	73	37%
2012	52	121	43%
2013	53	143	37%
2014	93	235	40%
2015	107	341	31%
2016	220	577	38%
2017	404	1067	38%
Total	992	2651	37%

Fuente: Elaboración propia

2.2.5.2. Docentes

Como muestra el Cuadro N°16, de un total de 324 docentes del marco, 232 docentes completaron la encuesta, lo que se corresponde con una tasa de respuesta de casi el 72%.

Cuadro N°16: Tasa de respuesta de docentes

Total docentes FCS Montevideo		366
Exclusiones:	Egresado/a plan 2009	18
	Cargo sin función de enseñanza	24
Total docentes en marco muestral		324
Inubicable		14
Rechazo/no contesta		42
Cuestionario incompleto		36
Cuestionario completo		232

Fuente: Elaboración propia

En los Cuadros N°17 y N°18 se exponen las tasas de respuesta obtenidas, según unidad académica del cargo principal y según grado.

Cuadro N°17: Tasas de respuesta de docentes según unidad académica

Unidad Académica	Casos	Marco	Tasas de respuesta
Ciencia Política	41	60	68%
Economía	29	53	55%
Sociología	54	74	73%
Trabajo Social	64	78	82%
Unidad Multidisciplinaria	37	52	71%
Otros (UAE, UE)	7	7	100%
Total	232	324	72%

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°18: Tasas de respuesta de docentes según grado

Grado	Casos	Marco	Tasas de respuesta
Grado 1	24	42	57%
Grado 2	107	139	77%
Grado 3	58	77	75%
Grado 4	21	30	70%
Grado 5	22	36	61%
Total	232	324	72%

Fuente: Elaboración propia

2.2.5.3. Egresados/as

El cuadro N°19 resume la información sobre la tasa de respuesta obtenida de la encuesta a egresados/as, que fue del 47%.

Cuadro N°19: Tasa de respuesta de egresados/as

	Casos
Total egresados/as plan 2009	404
Sin datos de contacto	25

	Casos
Marco resultante	379
Cuestionario completo	180
Cuestionario incompleto	45
Sin respuesta/ no contesta	154

Fuente: Elaboración propia

En los Cuadros N°20 y N°21 se muestran las tasas de respuesta de egresados/as, según año de egreso y según licenciatura.

Cuadro N°20: Tasas de respuesta de egresados/as según año de egreso

	Encuesta	Marco	Tasa de respuesta	Con datos de contacto (Marco)	Tasa/ Ubicables
2013	7	24	29%	20	35%
2014	19	60	32%	55	35%
2015	30	78	38%	74	41%
2016	57	122	47%	116	49%
2017	67	120	56%	114	59%
Total	180	404	45%	379	47%

Fuente: Elaboración propia

Cuadro N°21: Tasas de respuesta de egresados/as según licenciatura

	Encuesta	Total egresos	Tasa / total egresos	Con datos de contacto (Marco)	Tasa/ Ubicables
Ciencia Política	26	49	53%	45	58%
Desarrollo	24	48	50%	46	52%
Sociología	44	90	49%	84	52%
Trabajo Social	86	217	40%	204	42%
Total	180	404	45%	379	47%

Fuente: Elaboración propia

2.2.6. Errores de aplicación y decisiones *ex-post*

- > Se identificaron tres errores en la aplicación de las encuestas a estudiantes, egresados/as y docentes que pasaron inadvertidos en las pruebas de formulario y pretest.
- > La fuente de error detectada fue el pasaje de los contenidos de los formularios en línea a la plataforma web en sus sucesivas ediciones.
- > En el Cuadro N°22 se detallan los errores, sus fuentes, y las posibles soluciones.

Cuadro N°22: Identificación de errores de aplicación en las encuestas y soluciones

Texto de la pregunta	Numeración	Error	Fuente de error	Solución posible
¿Cómo califica los siguientes aspectos del Ciclo Inicial?	P20 docente	No tiene la opción [No Sabe]	Error en el pasaje a plataforma Lime Survey	Eliminar pregunta
¿En qué medida crees que el Plan de Estudios satisface los siguientes cometidos?	P18 docente P15 egresado P28 estudiante	No tiene la opción [No Sabe]	Error en el pasaje a plataforma Lime Survey	Eliminar pregunta
En comparación con el Plan 1992, ¿cómo valoras los siguientes aspectos en el Plan 2009?	P36 docente	No tiene la opción [No Sabe]	Error de transcripción	Analizar respuestas Eliminar opciones «Rezago» y «Egreso»

Fuente: *Elaboración propia*

2.3 Entrevistas estudiantes desvinculados

2.3.1. Objetivo

La motivación central de recoger información de algunos/as estudiantes que hubiesen tenido actividades en el Plan de Estudios 2009 radicó en poder cotejar hasta qué punto las debilidades y dificultades identificadas por estudiantes, docentes y egresados/as surgidas de las encuestas, influyeron para que no continuaran su proceso educativo en la FCS. Asimismo se buscó conocer las fortalezas identificadas por los/as estudiantes que pudieran estar referidas al nuevo plan de estudios.

2.3.2. Dimensiones

La entrevista a estudiantes desvinculados abarcó las siguientes dimensiones:

1. Datos de base (año de ingreso a FCS, sexo, y edad)
2. Trayectoria en FCS (año, ciclo y carrera de última actividad; materias cursadas/aprobadas; y créditos obtenidos)
3. Situación ocupacional, formativa y familiar al momento de la desvinculación
4. Valoraciones referidas al ingreso y a la desvinculación a FCS

2.3.3. Marco

- > Se seleccionaron 24 estudiantes con las siguientes características:
 - > Estudiantes ingresantes entre 2009 y 2015 sin actividad en los años 2016 y 2017 y que no hayan egresados/as
 - > En el caso de matriculados/as a Ciclos Avanzados se considera sólo a los que presentan matrícula a una única carrera
 - > En el caso de matriculados/as en el Ciclo Inicial se considera que al menos haya aprobado 64 créditos y no presente matrícula a Ciclos Avanzados
 - > No se consideró a los y las estudiantes que tienen más de 280 créditos, dado que pueden estar realizando actividades en otro servicio y/o en el exterior (dado la forma de registro del SGB estos estudiantes no presentan actividades hasta tanto se les acredite lo realizado fuera de FCS)
- > Se clasificaron los y las estudiantes de acuerdo a si presentaban matrícula a Ciclo Inicial o a Ciclo Avanzado
- > Se elaboró la siguiente tipología (Cuadro N°23)

Cuadro N°23: Estudiantes desvinculados/as según ciclo

CI implementación	CI maduración
Estudiantes que ingresaron entre 2009 y 2011; no presentan matrícula a CA y tienen al menos 64 créditos aprobados N° 142 Con dato de contacto: N° 117	Estudiantes que ingresaron entre 2012 y 2015; no presentan matrícula a CA y tienen al menos 64 créditos aprobados N° 118 Con dato de contacto: N° 104

CI implementación	CI maduración
Estudiantes que ingresaron entre 2009 y 2011; presentan matrícula a CA N° 255 Con dato de contacto: N° 201	Estudiantes que ingresaron entre 2012 y 2015; presentan matrícula a CA N° 73 Con dato de contacto: N° 59

Las entrevistas a estudiantes desvinculados se realizaron durante el mes de julio del 2018.

2.4. Entrevistas a funcionarios/as

2.4.1. Objetivos

Las entrevistas a funcionarios/as se realizaron con el objetivo de conocer las valoraciones de los actores encargados de la gestión administrativa de la enseñanza sobre el Plan de Estudios 2009, y recoger su perspectiva sobre cómo ha sido su implementación.

2.4.2. Dimensiones

La pauta de entrevista semiestructurada realizadas a los y las funcionarios/as comprendió las siguientes dimensiones:

1. Fortalezas y debilidades
2. Dificultades en la implementación
3. Percepciones sobre los motivos de las dificultades identificadas en la etapa de implementación del Plan de Estudios

2.4.3. Realización

Los y las funcionarios/as de DAE entrevistados fueron tres. Una entrevista se realizó en noviembre del 2017 y fue de carácter exploratorio, buscando una aproximación al contexto de discusión de la etapa de diseño del plan y en especial del funcionamiento en su primer año de implementación. Las dos entrevistas restantes se realizaron en julio del 2018 y atendieron no sólo a las valoraciones sobre las primeras etapas de implementación del plan sino también a percepciones de los actores en cuanto a su funcionamiento actual.

Formularios

Por razones de espacio los formularios se encuentran en:

<http://cienciassociales.edu.uy/evaluacion-del-plan-de-estudios-2009/>

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Universidad de la República



📍 Constituyente 1502
🌐 cienciasociales.edu.uy
📱 [f](#) [t](#) [v](#) [i](#) [fcsudelar](#)