

**La enseñanza de la Ciencia Política en Iberoamérica:
estudio sobre las características de la formación de grado en siete países¹**

Nicolás Bentancur² y María Ester Mancebo³

Trabajo preparado para su presentación en el VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22-24 de julio de 2015

Área Temática V, Metodología en Ciencia Política

¹ Esta ponencia es resultado del proyecto de investigación “La inserción profesional de los Licenciados en Ciencia Política: insumos para la revisión de la calidad de la enseñanza de la Facultad de Ciencias Sociales” que ha sido financiado por la Comisión Sectorial de Investigación y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. El proyecto es dirigido por los autores de esta ponencia y ha contado con la colaboración de Cecilia Rocha, Emiliano Clavijo y Belén Villegas.

² Universidad de la República, Uruguay; nicobent63@gmail.com

³ Universidad de la República, Uruguay; memancebo@gmail.com

RESUMEN

La ponencia da cuenta del avance de un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos el análisis de los planes de estudio de carreras de Ciencia Política de siete países iberoamericanos seleccionados: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Uruguay⁴.

Las preguntas centrales que se busca responder son las siguientes: ¿Cuál es la oferta de formación de grado en Ciencia Política disponible en Iberoamérica hoy?; ¿Qué lugar ocupa la formación en competencias en las carreras de grado en Ciencia Política en la región?; y ¿Cuáles son las principales características de los planes de estudio en términos de extensión, flexibilidad curricular, ejes temáticos privilegiados y requisitos para el egreso?

Para responder a esas preguntas se relevaron las características generales de 127 planes de estudio que se dictan en esos siete países, y se analizaron con mayor detalle 20 de ellos.

⁴ Los criterios de selección de los casos fueron los siguientes: Argentina, Brasil, Chile y Colombia presentan los sistemas de educación superior de América Latina con mayor número de estudiantes (UNESCO 2012, cuadro 8) y junto con Uruguay, son los que tienen una mayor proporción de Licenciaturas en Ciencia Política en relación a su población, excluyendo a Bolivia (Altman 2005). España se agregó como caso extra-latinoamericano de comparación, teniendo en cuenta las semejanzas y conexión con la región de esta experiencia europea.

1. Introducción

La ponencia da cuenta del avance de un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos el análisis de los planes de estudio de carreras de Ciencia Política de siete países iberoamericanos seleccionados: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Uruguay⁵.

Las preguntas centrales que se busca responder son las siguientes:

- a. ¿Cuál es la oferta de formación de grado en Ciencia Política disponible en Iberoamérica hoy?
- b. ¿Qué lugar ocupa la formación en competencias en las carreras de grado en Ciencia Política en la región?
- c. ¿Cuáles son las principales características de los planes de estudio en términos de extensión, flexibilidad curricular, ejes temáticos privilegiados y requisitos para el egreso?

Dadas estas preguntas, en la primera fase del relevamiento de datos se confeccionó un listado de todas las carreras de Ciencia Política en los siete países seleccionados. Para cada uno de esos 127 planes de estudio⁶ se confeccionó una ficha en la que se consignaron los principales datos identificatorios del programa: país, región, localidad, universidad, carácter estatal o privado de la universidad, facultad, nombre del programa, título que otorga la carrera, carga horaria, fecha de creación del programa. En la ficha también se incluyeron aspectos neurálgicos para la investigación como los objetivos de la carrera, la fundamentación del plan de estudios que figura en los documentos, el perfil del egresado y las competencias que la carrera busca formar en los estudiantes. A tales efectos, las unidades de análisis han sido los 127 planes de estudio en Ciencia Política o de denominación similar (incluyendo los que se asocian con disciplinas afines) de los siete países escogidos, que a la fecha cuentan con información suficiente para esta indagación en sus respectivas páginas web.

Con vistas a profundizar en el análisis, en una segunda etapa se trabajó con una muestra finalística de veinte programas de los siete países, programas que fueron escogidos procurando la representación de distintos tipos institucionales (universidades estatales y privadas, situadas en capitales nacionales y en otras ciudades), y teniendo en cuenta además la antigüedad y reconocimiento de los programas y el grado de accesibilidad de la información requerida. Para estos veinte programas se registraron sus definiciones sobre el perfil del egresado, los objetivos, las competencias que pretende aportar, la naturaleza (académica o profesional), y su grado de especificidad disciplinaria. Asimismo, se ha estudiado en profundidad el peso relativo de sus componentes curriculares (Teoría Política; Partidos Políticos y Sistema Político Nacional; Estado y Políticas Públicas; Política Comparada; Metodología; Materias instrumentales y otros cursos).

⁵ Los criterios de selección de los casos fueron los siguientes: Argentina, Brasil, Chile y Colombia presentan los sistemas de educación superior de América Latina con mayor número de estudiantes (UNESCO 2012, cuadro 8) y junto con Uruguay, son los que tienen una mayor proporción de Licenciaturas en Ciencia Política en relación a su población, excluyendo a Bolivia (Altman 2005). España se agregó como caso extra-latinoamericano de comparación, teniendo en cuenta las semejanzas y conexión con la región de esta experiencia europea.

⁶ Como punto de partida se confeccionó un listado exhaustivo que comprendió a todas las Licenciaturas en Ciencia Política en los siete países. Esa una base preliminar de 150 programas fue luego depurada porque varias de las Licenciaturas originalmente incluidas no reportaban información suficiente en las páginas web correspondientes.

Como se ve, las páginas web de las universidades constituyeron una fuente privilegiada de datos; esta fuente fue complementada, cuando resultó necesario, con contactos vía mail a autoridades de instituciones académicas de universidades integradas en el estudio.

Las resultancias de esta investigación permiten brindar un panorama amplio sobre las principales características de la formación de grado en Ciencia Política en un conjunto significativo de países de América Latina y España.

Luego de esta introducción, la ponencia está estructurada en cinco apartados, en el primero de los cuales se presenta el marco conceptual en el que se apoya la investigación. En las siguientes tres secciones se describen las características de la oferta de Licenciaturas de Ciencia Política en Iberoamérica, se profundiza en el lugar que ocupan las competencias en dicha oferta y se analizan en clave comparada algunos los planes de estudio seleccionados. Finalmente, la ponencia avanza en las respuestas a las tres interrogantes planteadas y también plantea algunas líneas de indagación futura.

2. Marco conceptual

Desde hace algunos años empezaron a conocerse varios estudios sobre el desarrollo de la Ciencia Política en distintos países de América Latina, y también en la región en su conjunto. Varios de ellos procuran ofrecer una mirada panorámica de las distintas manifestaciones de la disciplina, su desarrollo histórico o sus formas de institucionalización (Altman 2005, Barrientos 2013, Freidenberg 2014, Nohlen 2006). Otros se han concentrado en aspectos tales como sus fundamentos epistemológicos (Ravecca 2012), en los productos de la investigación académica (Altman 2011) o en áreas específicas como las políticas comparadas (Geary et al 2011) o las políticas públicas (Bentancur y Mancebo 2013). Este trabajo se suma a aquellos que se han focalizado en la dimensión de la enseñanza de la Ciencia Política (Bulcourf y Cardozo 2012, Ramón 2012).

El estudio de esta dimensión nos dirige al análisis de los planes de estudio vigentes. Atenderemos a dos dimensiones de los mismos: las competencias que pretenden desarrollar en los estudiantes y los conocimientos que se contemplan, en una lógica integrada que alude a lo que se ha catalogado como un “plan de formación”:

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

Por tanto, nos adscribimos en este trabajo a la perspectiva que Díaz Barriga (2005) denomina como “mixta”, que al momento de analizar un plan de estudios atiende tanto a las capacidades y destrezas para el ejercicio profesional como al conocimiento disciplinario y básico impartido. Para este autor, lo que caracteriza a este enfoque integrador es que “reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe

juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido (...) el mérito del mismo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos se puedan aprender” (Díaz Barriga 2005: 28 y 34).

Es en aplicación de este enfoque, entonces, que analizaremos cuáles competencias son recogidas en los planes de estudio y qué medida, pero también “cuánto se enseña” (carga horaria lectiva de los planes) y “qué se enseña” (tipos de cursos y ejes o áreas temáticas) en la formación de grado en Ciencia Política de los países escogidos⁷.

Para analizar las condiciones que asume la formación en competencias en las carreras de grado en Ciencia Política en la región, es menester dejar asentado previamente el concepto de “perfil del egresado” de donde hemos extraído dichas competencias, y el concepto, la clasificación y el desarrollo de las competencias profesionales genéricas y específicas de la profesión, según se relevan en algunas piezas documentales de particular trascendencia.

El llamado “perfil de egreso”, o “perfil profesional” puede ser entendido como el tipo de estudiante que se espera formar en un determinado programa educativo y los rasgos deseables que los estudiantes deberían incorporar a lo largo del mismo; es un componente estratégico de los planes de estudio que informa —o al menos debería hacerlo— a todo su contenido y estructuración. Reflexionando sobre el perfil de egreso a nivel de la educación superior, Hawes (s/f) señala que el perfil de egreso puede ser entendido como una promesa y una declaración: “El perfil de egreso es una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes en términos de habilitar a éstos en los principales dominios de la profesión. Como contenido del contrato social entre la universidad y el estudiante y la sociedad, representa aquello que la universidad respaldará y certificará en el acto de graduación”. Y esa habilitación de los estudiantes para el dominio de la profesión supone también —aunque no exclusivamente— la formación y el desarrollo de determinadas competencias.

El concepto de competencias encuentra su origen en las reflexiones sobre la formación profesional en las últimas dos décadas del siglo XX en los países industrializados, a partir de la necesidad de relacionar el sistema educativo con el productivo (Cejas 2003). Es una idea que proviene del mundo del trabajo, cuando distintos estudiosos comenzaron a analizar cuáles eran los criterios científicos que explicaban la eficiencia de las personas en su desempeño laboral (González Maura y González Tirados 2008:187). Posteriormente el concepto de “competencias” se trasladó al debate educativo, generando en éste fuertes controversias (Aguerrondo 2008) que llevaron a una complejización de la comprensión del término y a la aparición de visiones alternativas a la tradicional centrada en el mercado laboral y su funcionalización.

Un autor clave en el estudio de las competencias en educación es Perrenoud quien define competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (1999: 7).

De este modo, el concepto de competencias no “olvida” el conocimiento sino que lo incorpora, en la medida en que refiere a la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud 1999:7, citado en Aristimuño s/f: 3).

⁷ En cambio, no abordaremos aquí otro aspecto igualmente importante: las metodologías de enseñanza – aprendizaje.

Según Aguerrondo (2008) el concepto de competencia refiere a la idea de “aprendizaje significativo”, es decir a la capacidad (expresada mediante los conocimientos, habilidades y las actitudes) que se requiere para ejecutar una tarea de manera “inteligente”, en un entorno real o en otro contexto.

Rodríguez González et. al (2007, citados en González Maura y González Tirados 2008:189) definen las competencias profesionales como

“la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales”.

Para Le Boterf (2001), las competencias profesionales incluyen aquellas de índole técnica, referidas al “saber y el saber hacer” en una profesión específica, y las de índole social, relacionadas con el “saber ser” profesional. El mismo autor (citado en González Maura y González Tirados 2008:189) señala que una persona competente cuando sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera).

Bunk (1994) argumenta que es competente “quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible”. Esas competencias, según Le Boterf (2001), incluyen aquellas de índole técnica, referidas al “saber y el saber hacer” en una profesión específica, y las de índole social, relacionadas con el “saber ser” profesional.

El citado Bunk agrega a esas competencias de naturaleza técnica otros tipos de competencias profesionales:

- Las competencias metodológicas, que suponen la capacidad de transferir el “saber hacer” a diferentes contextos profesionales.
- Las competencias sociales, que comprenden habilidades comunicativas y de interacción social.
- Las competencias participativas, entre las que incluye la pertenencia a un grupo, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Conforme a estas elaboraciones, la reciente reforma curricular universitaria europea, dirigida a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales a partir de titulaciones comparables, hace foco en la formación en competencias profesionales (Tuning 2003). Las competencias profesionales en el proyecto Tuning son clasificadas en dos categorías:

- Genéricas (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las tres tipos de competencias: instrumentales (instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje), personales (mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros) y sistémicas (integradoras, en cuanto requieren de las instrumentales y las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo).

- Específicas, o relativas a una profesión determinada.

Estos desarrollos europeos tienen su correlato en América Latina desde el año 2004, con el Proyecto Tuning América Latina. La iniciativa está destinada a propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias. Como resultado del mismo se llegó a la identificación de veintisiete competencias genéricas⁸.

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el Informe final Proyecto Tuning América Latina (2007: 40-41), en los siguientes términos:

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

Ni en el Proyecto Tuning europeo ni en su versión latinoamericana la Ciencia Política fueron identificadas todavía las competencias específicas para el ejercicio profesional de los egresados de carreras de Ciencia Política. A falta de esa referencia, y con las reservas del caso, puede tomarse en consideración el listado de competencias específicas para egresados de carrera de grado en Ciencia Política y Administración Pública incluidos en el “Libro Blanco” elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España en el año 2006. Ellas son las siguientes:

- Comprender las principales teorías y enfoques de la Ciencia Política y de la Administración.
- Comprender la estructura y el funcionamiento de los sistemas políticos.
- Comprender la estructura y el funcionamiento de las instituciones políticas.
- Conocer los fundamentos de la política comparada.
- Comprender el comportamiento de los actores políticos.
- Comprender el comportamiento ciudadano y los valores democráticos.

⁸ Dichas competencias genéricas son las siguientes: 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 2. capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo; 4. conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano; 6. Capacidad de comunicación oral y escrita; 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma; 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; 9. Capacidad de investigación; 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; 12. Capacidad crítica y autocrítica; 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones; 14. Capacidad creativa; 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; 16. Capacidad para tomar decisiones; 17. Capacidad de trabajo en equipo; 18. Habilidades interpersonales; 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente; 21. Compromiso con su medio socio-cultural; 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales; 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma; 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos; 26. Compromiso ético; 27. Compromiso con la calidad.

- Conocer el funcionamiento de los procesos electorales.
- Comprender las teorías políticas contemporáneas.
- Comprender la dimensión histórica de los procesos políticos y sociales.
- Comprender la estructura, la organización y el funcionamiento de las Administraciones Públicas en sus distintos niveles.
- Comprender la planificación y la gestión administrativa.
- Comprender la planificación y la gestión de los recursos económico-financieros de las Administraciones públicas.
- Comprender el marco legal de la actividad que realizan las Administraciones Públicas.
- Comprender el entorno económico y la dimensión económica del sector público.
- Capacidad para planificar, implantar, evaluar y analizar políticas públicas.
- Comprender la política internacional.
- Comprender la estructura y el funcionamiento de la Unión Europea.
- Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social.
- Operar con datos de investigación cuantitativos y cualitativos.
- Conocimiento de técnicas de comunicación política.
- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y analizar su impacto en el sistema político.

3. La oferta de Licenciaturas de Ciencia Política en Iberoamérica

La muestra de 127 carreras de grado incluidas en este estudio constó de 34 casos de Argentina, 27 de Colombia, 24 de México, 21 de España, 10 de Brasil, 9 de Chile y 2 de Uruguay. En el conjunto hay un leve predominio de las carreras ofrecidas por universidades privadas frente a las estatales (54% y 46%, respectivamente). No obstante, las diferencias por países son importantes: pertenecen a universidades privadas el 100% de las carreras de Chile⁹, el 74% de Colombia y el 65% de Argentina; en cambio, son estatales el 76% de las carreras de España, el 67% de las de México y el 60% de Brasil; en Uruguay existen dos carreras de grado en Ciencia Política y ambas fueron consideradas en esta investigación: una de ellas es estatal (radicada en la Universidad de la República) y la otra es privada (ofrecida por la Universidad Católica del Uruguay) (Cuadro 1).

Desde el punto de vista regional, en dos de los países la oferta se concentra en la capital: Uruguay (los 2 programas residen en Montevideo) y Chile (7 de los 9 programas son de Santiago). En los restantes países hay una mayor dispersión territorial de las Licenciaturas en Ciencia Política (Cuadro 2).

La gran mayoría de las carreras de grado se insertan en Facultades de Ciencias Sociales y/o Política (71%) y, en segundo lugar, se ubican en Facultades de Derecho (que en algunos casos son de Derecho y Ciencias Sociales/Ciencias Políticas/Empresas). En este sentido, España es el único país de los considerados en este estudio en el que se distribuyen por partes iguales los programas en Facultades de Ciencias Sociales y en Facultades de Derecho (Cuadro 3).

⁹ Cabe precisar, sin embargo, que en Chile se incluyen aquí como “privadas” algunas universidades que allí se caracterizan como “tradicionales” y, por ende, tienen un estatus similar a las universidades estatales.

Cuadro 1. Programas de grado en Ciencia Política incluidos en el estudio por tipo de institución, según países

Países	Tipo institución				Total	
	Estatad		Privada			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Argentina	12	35	22	65	34	100
Brasil	6	60	4	40	10	100
Chile	0	0	9	100	9	100
Colombia	7	26	20	74	27	100
España	16	76	5	23	21	100
México	16	67	8	33	24	100
Uruguay	1	50	1	50	2	100
Total	58	46	69	54	127	100

Fuente: elaboración propia

Cuadro 2. Programas de grado en Ciencia Política incluidos en el estudio por región, según países

Países	Región				Total	
	Capital		No Capital			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Argentina	12	35	22	65	34	100
Brasil	2	20	8	80	10	100
Chile	7	78	2	22	9	100
Colombia	11	41	16	59	27	100
España	7	33	14	67	21	100
México	5	21	19	79	24	100
Uruguay	2	100	0	0	2	100
Total	46	36	81	64	127	100

Fuente: elaboración propia

Cuadro 3. Programas incluidos en el estudio por Facultad en la que se insertan, según países

Países	Dependencia-facultad															
	Ciencias Sociales y/o Política		Relaciones Internacionales		Derecho (y Ciencias Sociales/ Ciencias Políticas/ Empresa)		Humanidades, filosofía, historia		Economía, administración, afines		Otros*		Sin dato		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Argentina	27	79	0	0	3	9	1	3	0	0	3	9	0	0	34	100
Brasil	4	40	0	0	1	10	3	30	1	10	0	0	1	10	10	100
Chile	7	78	0	0	0	0	0	0	0	0	2	22	0	0	9	100
Colombia	19	70	2	7	2	7	3	11	1	4	0	0	0	0	27	100
España	10	48	0	0	10	48	0	0	0	0	1	5	0	0	21	100
México	21	88	0	0	2	8	0	0	0	0	1	4	0	0	24	100
Uruguay	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
Total	90	71	2	2	18	14	7	6	2	2	7	6	1	1	127	100

* Otros: Escuela de Gobierno, Escuela de Política y Gobierno, Estudios Políticos, Departamento de Planificación y Políticas Públicas, Ciencias Políticas y Sociología, Facultad de Trabajo Social

Fuente: elaboración propia

En cuanto a su denominación, se encontró que una mayoría del 60% de los programas tomó el nombre “Licenciatura en Ciencia/s Política/s” y un 22% utiliza un término más amplio: “Licenciatura en Ciencia/s Política/s y Administración/Gestión Pública”. Una minoría de los programas adoptó otras denominaciones, entre las que se destacan dos: “Ciencia Política y Gobierno” (7%) y “Ciencia Política y Relaciones Internacionales” (4%). Nuevamente aparecen diferencias por países: así, el término “Licenciatura en Ciencia/s Política/s y Administración/Gestión Pública” es muy frecuente en España y México, “Ciencia Política y Gobierno” aparece sobre todo en Argentina y “Ciencia Política y Relaciones Internacionales” lo hace en Chile (Cuadro 4).

Cuadro 4. Denominación de los programas de grado en Ciencia Política por país

Países	Programa											
	Ciencia/s Política/s		Ciencia/s Política/s y Administración/Gestión Pública		Ciencia Política y Gobierno		Ciencia Política y Relaciones Internacionales		Otros*		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Argentina	26	76	1	3	6	18	1	3	34	0	34	100
Brasil	8	80	0	0	0	0	0	0	10	20	10	100
Chile	6	67	0	0	0	0	2	22	9	11	9	100
Colombia	19	70	0	0	2	7	2	7	27	16	27	100
España	5	24	16	76	0	0	0	0	21	0	21	100
México	10	42	11	46	1	4	0	0	24	8	24	100
Uruguay	2	100	0	0	0	0	0	0	2	0	2	100
Total	76	60	28	22	9	7	5	4	127	7	127	100

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

Fuente: elaboración propia

4. Las competencias en la formación de grado en Ciencia Política en Iberoamérica

Una aproximación cuantitativa a la inclusión de las “competencias” en los planes de estudio¹⁰ muestra que un 30% de los documentos rectores menciona entre 4 y 6 competencias, otro 30% habla de 1 a 3 competencias, 16% hace referencia a 7, 8 o 9 competencias y un 21% nombra 10 más competencias (Cuadro 5).

En otras palabras, solo 4 de los 127 programas (3%) no incorporan el término “competencias” en sus documentos de base, casi un tercio menciona unas pocas competencias, otro tercio refiere a un número medio (entre 4 y 6) y un número importante de programas (37%) propone un repertorio nutrido de habilidades (7 o más).

Cierto es que, como en otras dimensiones de los planes de estudio, los países estudiados presentan perfiles diversos en este rubro. México, España y Brasil no registran ninguna carrera sin competencias y, simultáneamente, 50% o más de sus programas enuncian 7 competencias o más como parte de la formación. Por su parte, en Uruguay una de las Licenciaturas se ubica en el rango de 4 a 6 competencias y la otra lo hace en el de 10 a 12. En términos exclusivamente ilustrativos, entre los 11 programas que incluyen una batería amplia de habilidades (13 y más competencias mencionadas) son de México (5 casos), España¹¹ (4), Colombia (1) y Brasil (1).

El análisis también arroja diferencias entre las universidades estatales y las privadas en cuanto al número de competencias que incluyen en sus planes de estudio: la proporción de programas que mencionan numerosas competencias (7 o más) asciende a 49% en las instituciones estatales y es de 28% en las privadas; adicionalmente, la categoría modal es “1 a 3” competencias en las universidades privadas (38% de los programas) y es “4 a 6” en las estatales (28% de los programas) (Cuadro 6).

Cuadro 5. Competencias por rango según países

Países	Competencias por rango													
	0		1-3		4-6		7-9		10-12		13 y más		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Argentina	3	9	11	32	15	44	4	12	1	3	0	0	34	100
Brasil	0	0	3	30	2	20	3	30	1	10	1	10	10	100
Chile	0	0	7	78	1	11	0	0	1	11	0	0	9	100
Colombia	1	4	8	30	8	30	6	22	3	11	1	4	27	100
España	0	0	6	29	3	14	4	19	4	19	4	19	21	100
México	0	0	3	12	8	33	4	17	4	17	5	21	24	100
Uruguay	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	0	0	2	100
Total	4	3	38	30	38	30	21	16	15	12	11	9	127	100

Fuente: elaboración propia

¹⁰ En la fase de relevamiento las competencias fueron extraídas a través de una lectura global de cada documento de programa, no exclusivamente de las secciones tituladas “Competencias” o “Habilidades”; esto es, en muchos casos, las competencias aparecen listadas en la sección de objetivos o en el perfil del egresado.

¹¹ En el caso de los programas de España, se constató que la clasificación de las competencias tiende a ser más precisa que en los planes de otros países, probablemente por la influencia que ha tenido el llamado “Libro blanco” (2006).

Cuadro 6. Competencias por rango según tipo de institución

Competencias por rango	Tipo institución					
	Estatal		Privada		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
0	2	3	2	3	4	3
1-3	12	21	26	38	38	30
4-6	16	28	22	32	38	30
7-9	10	17	11	16	21	17
10-12	9	16	6	9	15	12
13 y más	9	16	2	3	11	9
Total	58	100	69	100	127	100

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, más allá de la cantidad, interesa indagar cuáles son las habilidades destacadas en los documentos de los programas. En el Cuadro 7 se han ordenado las competencias mencionadas según su frecuencia de aparición en los documentos, lo cual permite visualizar que hay dos competencias particularmente importantes: “Diseñar proyectos, programas y políticas orientadas a resolver los problemas públicos identificados” (76 menciones) e “Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas” (65 menciones).

En un segundo nivel, con frecuencias en el entorno del 50%, se ubican “Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas” (56 menciones), “Compromiso ético y vinculación con el medio social” (55), “Capacidad de abstracción, análisis y síntesis” (52 menciones), “Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas” (51), “Juicio crítico” (49) y “Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica” (49).

En un tercer escalón, se ubican dos competencias estrechamente vinculadas a la capacidad de investigación: “Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación” (43 menciones) y “Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social” (39 menciones).

Finalmente, en un cuarto escalón, están “Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar conflictos” (31 menciones), “Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes” (29), “Comunicarse de manera efectiva y fluida, tanto oralmente como por escrito” (25), “Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de auto-organización” (20), “Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos” (20), “Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico” (20), “Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato” (19), “Capacidad de comunicación en un segundo idioma” (15), “Uso de TICs”(15), “Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones” y “Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir” (11).

A través de este ordenamiento se constata que en el conjunto de 127 carreras de Ciencia Política hay un énfasis importante en la formación de los politólogos para el trabajo en torno a los problemas públicos, sea a través del análisis, la gestión, el monitoreo y/o la evaluación. La preparación para la investigación también aparece en un lugar destacado, en un tercer escalón de importancia. La formación en competencias genéricas o transversales ocupa un lugar destacado en el cuarto escalón, coexistiendo con algunas habilidades que pueden considerarse específicas de la formación en Ciencias Sociales (ej: el trabajo con información y el análisis cuanti-cuali).

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

Diseñar proyectos, programas y políticas orientadas a resolver los problemas públicos identificados.	76
Implementar, tomar decisiones y gestionar políticas, proyectos y programas.	65
Dar seguimiento, monitorear y evaluar políticas, proyectos y programas.	56
Compromiso ético y de vinculación con el medio social.	55
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	52
Diagnosticar problemas públicos en todas sus aristas.	51
Juicio crítico	49
Comprender, formular y aplicar teorías y conceptos a la práctica.	49
Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación.	43
Dominar los métodos y las técnicas de investigación política y social.	39
Trabajar en equipo, desarrollar consenso, negociar y mediar conflictos.	31
Demostrar liderazgo, motivar y conducir hacia metas comunes.	29
Comunicarse de manera efectiva y fluida, tanto oralmente como por escrito.	25
Trabajar independientemente, tener iniciativa y capacidad de auto-organización.	20
Identificar y relevar información de distintas fuentes, sintetizarla, sistematizarla y construir datos.	20
Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo básico.	20
Pensar los problemas desde diferentes ópticas y más allá del contexto inmediato.	19
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	15
Uso de tecnologías de la información y la comunicación.	15
Flexibilidad para adaptarse a distintos ambientes y nuevas situaciones.	14
Construir, exponer argumentos, contrastar posiciones y debatir.	11

(*) En este cuadro las competencias han sido enunciadas siguiendo la terminología de los planes de estudio relevados.

Fuente: elaboración propia

El estudio también relevó cuáles son los “perfiles de egreso” definidos en los programas de grado en Ciencia Política en los países iberoamericanos seleccionados¹². Nótese que los programas no apuestan a la formación de un único perfil de profesionales sino que suelen combinar varias opciones de salida; por ello fue necesario procesar la frecuencia de menciones a cada uno de los distintos perfiles de egreso¹³.

Las menciones a este punto sistematizadas en el Cuadro 8 muestran tres perfiles predominantes: “consultoría/asesoramiento” con un 26% de menciones, “administración pública-gestor” con 24% de menciones, e “investigación/académico” con 21% del total de 406 referencias. El perfil “docencia” recoge un 11% de menciones al tiempo que el perfil “político-diplomático” recibe un 9%.

No se encontraron diferencias entre los perfiles de egreso y el número de competencias que los programas se proponen desarrollar (Cuadro 9), pero sí emergieron variaciones entre los perfiles de egreso por países. Mencionando algunos ejemplos, Uruguay es el único país en el que reciben igual proporción de menciones los perfiles “Investigación-académico”, “Consultoría-asesoramiento” y “Administrador público-gestor” (con 33% de menciones cada uno), seguidos de “Docencia” (con 14% de menciones). Por su parte, Chile y Brasil ubican en un primer nivel de menciones los perfiles “Investigación-académico” y “Consultoría-asesoramiento”, asignan un segundo lugar a “Administrador público-gestor” y un tercer lugar a “Docencia”. Contrariamente, España ubica en igualdad de importancia la preparación para la administración pública y para la consultoría, coloca en un tercer lugar la formación para la investigación y en un cuarto lugar tanto la formación para la profesión diplomática y para la docencia (Cuadro 9).

Cuadro 8. Perfiles de egreso mencionados, por países

País	Investigación/académico		Consultoría-asesoramiento		Administrador público-gestor		Político-Diplomático		Docencia		Otro		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Argentina	19	25	27	36	24	32	0	0	5	7	0	0	75	100
Brasil	10	26	10	26	8	21	3	8	5	13	3	8	39	100
Chile	5	33	5	33	3	20	0	0	2	13	0	0	15	100
Colombia	18	17	23	21	22	20	17	16	12	11	16	15	108	100
España	14	18	19	24	19	24	10	13	10	13	8	10	80	100
México	18	22	19	23	21	26	6	7	11	13	7	9	82	100
Uruguay	2	29	2	29	2	29	0	0	1	14	0	0	7	100
Total	86	21	105	26	99	24	36	9	46	11	34	8	406	100

Fuente: elaboración propia

¹²Los documentos de los 127 programas seleccionados no contenían en todos los casos una sección específica centrada en el “perfil de egreso”. De ahí que, al igual que en el caso de las competencias, en la fase de relevamiento se desprendió el perfil de egreso de la lectura atenta de documento en su conjunto; en particular, se encontró que las secciones dedicadas a los objetivos de los programas o a las competencias incluyen en muchos casos referencias claras al perfil del egresado de las Licenciaturas.

¹³ En el conjunto de 127 programas el número total de menciones a los perfiles de egreso fue de 406.

Cuadro 9. Competencias por rango según perfil de egreso

Competencias por rango	Investigación /académico		Consultoría-asesoramiento		Administrador público-gestor		Político-diplomático		Docencia		Otros*	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
0	1	1	4	4	4	4	1	3	2	4	1	3
1-3	24	28	26	25	19	19	9	25	15	33	8	24
4-6	25	29	32	30	35	35	10	28	10	22	10	29
7-9	15	17	20	19	18	18	7	19	10	22	10	29
10-12	12	14	12	11	12	12	5	14	4	9	5	15
13 y más	9	10	11	10	11	11	4	11	5	11	0	0
Total	86	100	105	100	99	100	36	100	46	100	34	100

*Otros: Algunos de los perfiles de egreso incluidos en la categoría “otros” fueron los siguientes: inserción y dirigencia de empresas privadas; cabildeo; periodista, trabajo en medios de comunicación; marketing y comunicación política, opinión pública y producción de campañas; agente de desarrollo; experto en asuntos de seguridad nacional; orientador laboral; mediador intercultural; asesor de imagen.

Fuente: elaboración propia

5. Análisis comparativo de Planes de Estudio seleccionados

5.1. Para focalizar el análisis en aspectos particulares de los planes se seleccionó una muestra de programas de los siete países del estudio, procurando atender en la mayor medida posible una serie de criterios. Entre ellos, la cantidad de grados de Ciencia Política existentes en cada país, la antigüedad y reconocimiento del programa, la incorporación de universidades públicas y privadas, y la radicación en las capitales nacionales y en otras ciudades, y la accesibilidad de la información requerida.

Ello arrojó un conjunto de veinte programas de formación de grado en Ciencia Política, que se enlistan en el cuadro siguiente.

Cuadro 10. Programas de grado de Ciencia Política analizados

País	Universidad	Programa
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Licenciatura en Ciencia Política
Argentina	Universidad Torcuato Di Tella	Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno
Argentina	Universidad de San Martín	Licenciatura en Ciencia Política
Brasil	Universidade de Brasilia	Bacharelado em Ciência Política
Brasil	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Bacharelado em Ciências Sociais - Ciência Política
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Carrera de Ciencia Política
Chile	Universidad Diego Portales	Licenciatura en Ciencia Política
Colombia	Universidad Nacional de Colombia, Bogotá	Pregrado en Ciencia Política
Colombia	Universidad de Los Andes	Pregrado en Ciencia Política
Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	Programa en Ciencias Políticas
España	Universidad Complutense de Madrid	Grado en Ciencia Política
España	Universitat Autònoma de Barcelona	Grado en Ciencia Política y Gestión Pública

España	Universidad del País Vasco	Grado en Ciencia Política y Gestión Pública
México	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública (Opción Ciencias Políticas)
México	Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)	Licenciatura en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (opción Política Comparada)
México	Universidad Iberoamericana	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública
México	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Licenciatura en Ciencia Política
México	Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa	Licenciatura en Ciencia Política
Uruguay	Universidad Católica del Uruguay	Licenciatura en Ciencia Política
Uruguay	Universidad de la República	Licenciatura de Ciencia Política

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, ocho de los veinte programas escogidos no son exclusivamente de Ciencia Política, incluyéndose también aquellos en los que nuestra disciplina es sólo una opción dentro de un programa en Ciencias Sociales, y otros en los cuales las titulaciones son compartidas entre Ciencia Política y otras disciplinas.

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

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

Cuadro 11. Carga horaria lectiva (horas aula)¹⁴

Cantidad de horas	Cantidad de carreras	% sobre total de carreras
Entre 1824 y hasta 2300	5	25
Más de 2300 y hasta 2600	8	40
Más de 2600	4	20
Sin datos	3	15
Total	20	100

Fuente: elaboración propia

¹⁴ La carga horaria lectiva de varios de los programas escogidos no está definida explícitamente en sus planes de estudios, por lo que tuvo que construirse en base a otros datos disponibles. Por tanto, los datos de este cuadro deben considerarse como estimaciones.

De los datos precedentes se deriva que la mayoría relativa de las carreras suponen el dictado de entre 2300 y 2600 horas de clase a largo de los ocho semestres, lo que en términos prácticos implica unas cuatro horas de clase de lunes a viernes, durante ocho meses por año. La gran mayoría de estas carreras se ajustan, por tanto, a lo que en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación la UNESCO define como “Grado en Educación Terciaria o nivel equivalente, académico” (Categoría 64), “Primer Título (3 a 4 años de duración)” (Sub-categoría 645) (UNESCO 2013).

En cuanto a la cantidad de cursos que componen los planes de estudio, el promedio de los veinte programas es de 41, siendo el máximo de 50 (Universidad Autónoma Metropolitana de México), y los mínimos de entre 32 y 36 (universidades argentinas y Universidad de la República de Uruguay). Por tanto, se imparten entre cuatro y seis materias por semestre.

5.3. La segunda dimensión relevada atañe a la estructura de los diseños curriculares de los diferentes programas de grado de Ciencia Política. El cuadro que sigue refiere a la relación entre cursos de cumplimiento obligatorio y cursos optativos.

Cuadro 12. Porcentaje de cursos obligatorios sobre el total

	Cantidad de carreras	% sobre total de carreras
Menos del 50%	1	5
Entre el 50 y el 74%	5	25
Entre el 75% y el 84%	6	30
85% y más	8	40
Total	20	100

Fuente: elaboración propia

Según estos datos, solo 6 de las 20 carreras seleccionadas pueden catalogarse como “flexibles”, en tanto permiten a los estudiantes escoger más de la cuarta parte de los cursos. Es un dato que llama la atención si se considera que varias de las carreras no son puramente disciplinarias y por ende resultaría esperable un grado de optatividad mayor.

Una segunda variable analizada dentro de la dimensión curricular corresponde a la distribución temática de los planes de estudio. Con esa finalidad identificamos cinco ejes temáticos tradicionales en la formación disciplinaria: Teoría Política, Partidos Políticos y Sistema Político Nacional, Estado y Políticas Públicas, Política Comparada y Metodología¹⁵. A ellos agregamos otros dos. Al primero lo denominamos como “Asignaturas Instrumentales”, agrupando en él los aportes de otras disciplinas sociales, tales como Economía, Sociología, Antropología, Derecho Público e Historia. El último eje tiene

¹⁵ Bulcourf y Cardozo (2012) proponen otra clasificación de las áreas de enseñanza de la Ciencia Política: Políticas Comparadas, Políticas Públicas, Opinión Pública, Relaciones Internacionales, Instituciones Políticas y Teoría Política. Luego de un primer relevamiento de los planes de estudio entendimos que la clasificación definida en este texto se ajusta mejor a la región.

naturaleza residual y lo denominamos “Otras asignaturas”. Aunque con un rango de variación amplio, incluye cursos cuyo objetivo específico es el desarrollo de ciertas competencias (idioma inglés, argumentación, negociación, etc.) y también el abordaje de temas y cuestiones sociales que atraviesan a los distintos ejes (globalización, desarrollo, desigualdades sociales, etc.). Los datos resultantes figuran en el siguiente cuadro.

Cuadro 13. Proporción de cursos obligatorios según ejes temáticos¹⁶

Eje temático	% sobre número total de cursos
Teoría Política	9
Partidos Políticos y Sistema Político Nacional	8
Estado y Políticas Públicas	9
Política comparada	4
Metodología	21
Asignaturas instrumentales	27
Otras asignaturas	22
Total	100

Fuente: elaboración propia

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

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

¹⁶ El porcentaje consignado es la media de los cursos correspondientes a cada eje temático en los veinte programas seleccionados.

6. Primeras conclusiones

A cuenta de un análisis necesariamente más extenso y mejor fundamentado, de la evidencia empírica presentada sobre las carreras de grado en Ciencia Política que se imparten la región surgen algunas primeras notas de interés, que operan como respuestas provisionales a las tres preguntas que nos planteamos sobre la composición de la oferta de grado en Ciencia Política en los siete países, el lugar de las competencias en los planes de estudio, y las características de estos en torno a algunas variables estructurales y temáticas. Por su orden:

- a. Los países de Iberoamérica –si se aceptan a los seleccionados como una muestra válida del conjunto- cuentan con una oferta de formación en Ciencia Política cuantitativamente significativa, ofrecida en partes similares por universidades estatales y privadas (aunque con diferencias entre los países), y esparcida por los territorios nacionales. En su mayoría, y muy especialmente en América Latina, estos programas se insertan en Facultades de Ciencias Sociales, o específicamente de Ciencia Política. La mayoría absoluta de las carreras exhiben una denominación exclusiva de la disciplina, pero un número importante evidencia ya en su titulación sus cruces con otras disciplinas, como la Administración Pública o las Relaciones Internacionales.
- b. Los planes de estudio relevados incluyen un catálogo relativamente amplio de competencias profesionales, aunque no siempre de manera sistemática y articulada. Comparativamente, las carreras impartidas por universidades estatales enlistan un mayor número de competencias que las pertenecientes a sus pares privadas. Con distancia, las competencias enunciadas privilegian las capacidades de análisis, operación y resolución de problemas públicos, sobre las capacidades de investigación y otras de carácter genérico o transversal. Es coherente con ello que los perfiles de egreso predominantes sean los de “consultoría y asesoramiento” y “administración pública-gestor”, más que duplicando al perfil de “investigación/académico”. Puede concluirse, entonces, que las carreras de Ciencia Política en Iberoamérica tienen una “orientación de salida” para sus graduados más profesional que académica.
- c. La mayoría relativa de las carreras tiene una carga horaria de entre 2300 y 2600 horas, organizada por lo común a lo largo de ocho semestres lectivos. En su gran mayoría, incluyen una monografía, trabajo final o informe de práctica profesional como requisito previo al egreso. La mayor parte de las carreras relevadas pueden catalogarse como relativamente “rígidas”, por cuanto no permiten a los estudiantes perfilar sus propias formaciones con más de una cuarta parte del total de los cursos. En cuanto a los acentos temáticos, al estudio de los tres ejes sustantivos identificados (la Teoría Política, los Partidos y los Sistemas Políticos Nacionales, el Estado y las Políticas Públicas) se le dedica una cantidad de cursos prácticamente idéntica en el conjunto de la sub-muestra de programas que analizamos en profundidad. Pero a estos tres ejes sumados les corresponde un número similar de cursos que a las materias denominadas “instrumentales”, dato que resulta coherente con la “hibridación” disciplinaria de un porcentaje significativo de las carreras. Por su parte, a la enseñanza de las metodologías se les destina la quinta parte de los cursos.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (2006). *Libro Blanco. Título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*. ANECA, Madrid.

Aguerrondo, Inés (2008): “Conocimiento complejo y competencias educativas”, IBE *Workingpaper on curriculum issues*, N° 8, UNESCO-IBE, Geneva.

Altman, David (2011). “Where is Knowledge Generated? On the Productivity and Impact of Political Science Departments in Latin America”. *European Political Science* Vol. 11, nro.1. Disponible en www.palgrave-journals.com/eps

Altman, David (2005). “La institucionalización de la Ciencia Política en Chile y América Latina: Una mirada desde el sur”. *Revista de Ciencia Política* Vol. 25, nro. 1.

Aristimuño, Adriana (s/f): “Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?”, En línea: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20competencias%20en%20la%20educacion%20superior.demonio%20u%20oportunidad_Aristimuno.pdf (acceso 3/6/14).

Barrientos del Monte, Fernando (2013). “La Ciencia Política en América Latina. Una breve introducción histórica”. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 20, núm. 61, enero-abril.

Bentancur, Nicolás y María Ester Mancebo (2013). “Pensando lo público: los desarrollos de la Ciencia Política sobre Estado y Políticas Públicas en Uruguay (1987-2012)”. *Debates* v.: 73, p.: 9 - 30. Porto Alegre: UFRGS.

Bulcourn, Pablo y Nelson Cardozo (2012). “La enseñanza de la ciencia política en las universidades latinoamericanas: apuntes para una agenda de desarrollo”. *Universidades* nro. 53.

Bunk, G. P. (1994): “La Transmisión de las Competencias en la Formación y Perfeccionamiento Profesional”. *Revista Europea de Formación Profesional*, N° 8.

Buquet, Daniel (2012). “El desarrollo de la Ciencia Política en Uruguay”. *Política* nro. 50.

Cejas, Magda (2003): “La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo”. En línea: http://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf (acceso 3/6/14).

Díaz Barriga, Angel (2005). “El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?” *Perfiles Educativos* vol. XXVIII, núm. 111.

Freidenberg, Flavia (2014). “Introducción”. En Flavia Freidenberg (ed.). *La Ciencia Política sobre América Latina: docencia e investigación en perspectiva comparada*. Santo Domingo: Editorial FUNGLODE e Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca.

Garcé, Adolfo (2005). “La Ciencia Política en Uruguay: un desarrollo tardío, intenso y asimétrico”. *Revista de Ciencia Política* vol. 25, nro. 1.

Garcé, Adolfo y Cecilia Rocha (2015). “La Ciencia Política en Uruguay. Entre la profesionalización, la partidización y el fantasmadel “movimiento perestroika”. *Revista de Ciencia Política* nro. 35.

Geary, Mirta, Juan Bautista Lucca y Cintia Pinillos (Comps.) (2011). *Tendencias en la producción del conocimiento sobre política comparada en América Latina*. Rosario: Ediciones Del Revés.

González Maura, Viviana y Rosa María González Tirados (2008): “Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 47, pp. 185-209, en línea: <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>

Hawes, Gustavo (s/f). Perfil de egreso. Disponible en <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>

Le Boterf, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise

Nohlen, Dieter (2006). “Ciencia Política en América Latina”. En Nohlen, Dieter (ed.) *Diccionario de Ciencia Política*. Ciudad de México: Porrúa.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Project Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Proyecto Tuning América Latina (2007). “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina”, en *Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ramón, José María (Comp.) (2012). *La enseñanza de la Ciencia Política en Iberoamérica*. Comodoro Rivadavia: Universidad Nacional de la Patagonia.

Ravecca, Paulo (2010). “La política de la Ciencia Política: ensayo de introspección disciplinar desde América Latina hoy”. *América Latina* 9.

Rocha, Cecilia (2012). “El desarrollo de la Ciencia Política en Uruguay (1987-2009): Temas, teorías y metodologías”. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* vol. 21, nro. 2.

UNESCO. Instituto de Estadística (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Montreal: UNESCO.

UNESCO. Instituto de Estadística (2012). *Compendio Mundial de Educación 2012*. Montreal: UNESCO.

Zabalza, Miguel Angel (2000). “Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio”. *Revista Fuentes* 1.