

Universidad de Costa Rica  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Ciencias Políticas

Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales  
de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas  
de la Universidad de Costa Rica graduados con  
los planes de estudio de 1992 y 2002.

Tesis para optar por el grado de  
Licenciatura en Ciencias Políticas

Elaborado por:

Mariela Durán Vargas  
Ayleen Marín Zamora

### Tribunal examinador

El tribunal examinador de la presente tesis, requisito parcial para optar por el grado de licenciatura en Ciencias Políticas, estuvo conformado por:



---

M.Sc Luz Marina Vanegas Avilés, Directora de la Escuela de Ciencias Políticas



---

M. A. Mariela Castro Ávila, Directora de la tesis de investigación



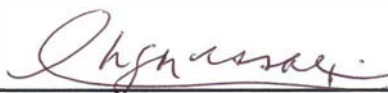
---

Lic. Walter Meza Dall'Agnese, lector



---

Lic. José Andrés Díaz González, lector



---

M.A. Erick Hess Araya, miembro tribunal examinador

La defensa pública de la tesis fue realizada en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, a los 15 días del mes de diciembre del año dos mil once y, posteriormente, fueron incorporadas las observaciones realizadas por las y los miembros del tribunal examinador.



## UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES ESCUELA DE CIENCIAS POLÍTICAS

#### ACTA DE PRESENTACIÓN DE REQUISITO FINAL DE GRADUACIÓN No. 2.465

Sesión del Tribunal Examinador celebrada el día 15 de diciembre del 2011, a las 10:00 a.m. con el objeto de recibir el informe oral de la presentación pública de las:

SUSTENTANTE	CARNE	AÑO DE EGRESO
<b>DURAN VARGAS MARIELA RAKEL</b>	<b>A41880</b>	<b>II-09</b>
<b>MARIN ZAMORA AYLEEN</b>	<b>A53250</b>	<b>II-09</b>

Quienes se acogen al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de Tesis de Graduación, para optar al grado de Licenciatura en: **CIENCIAS POLITICAS.**

El tribunal examinador integrado por:

<b>M.Sc. Luz marina Vanegas Avilés</b>	Presidente (a)
<b>M.A. Erick Hess Araya</b>	Profesor (a) Invitado (a)
<b>M.Sc. Mariela Castro Avila</b>	Director (a) T.F.G.
<b>Lic. Walter Meza Dall'anese</b>	Miembro del Comité Asesor
<b>Lic. José Andrés Díaz González</b>	Miembro del Comité Asesor

#### ARTICULO I

La Presidenta informa que el expediente de las postulantes contiene todos los documentos de rigor. Declara que cumplen con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se solicita que procedan a hacer la exposición.

#### ARTICULO II

Las postulantes hacen la exposición oral de su trabajo final de graduación titulado: titulada: "Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica graduados con los planes de estudios 1992-2002".

### ARTICULO III

Terminada la disertación, el Tribunal Examinador hace las preguntas y comentarios correspondientes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

### ARTICULO IV

De acuerdo al Artículo 39 del Reglamento Finales de Graduación. El Tribunal considera el Trabajo Final de Graduación:

APROBADO ( ) APROBADO CON DISTINCION  NO APROBADO ( )

Observaciones: El Tribunal considera que el producto de la investigación sea conocido por los parte interesados y se les invita a publicar un artículo. -

### ARTICULO V

La Presidenta del Tribunal les comunica a las postulantes el resultado de la deliberación y las declara acreedoras al grado de Licenciatura en: **CIENCIAS POLÍTICAS.**

Se le indica la obligación de presentarse al Acto Público de Juramentación, al que serán oportunamente convocadas.

Se da lectura al acta que firman los Miembros del Tribunal Examinador y las Postulantes. A las 11:45 am se levanta la sesión.

Nombre:

M.Sc. Mariela Castro Avila  
lic. Walter Hess Dallanese  
lic. José Andrés Díaz González  
M.A. Erick Hess Araya  
M.Sc. Lic. Mariela Varegas Avila

Firma:

Mariela Castro Avila  
Walter Hess  
José Andrés Díaz González  
Erick Hess Araya  
Mariela Varegas Avila

Mariela Rakel Durán Vargas

Ayleen Marín Zamora

## Agradecimientos

Luego de un largo camino, es necesario hacer una pausa para mirar alrededor y retribuir con un pequeño gesto a quienes nos acompañaron en este proceso; aún si permanecen con nosotros o no. En primer lugar, gracias Dios. Gracias por las miles de bendiciones, por escribir recto donde vemos los renglones torcidos, por darnos solamente aquello que necesitamos. Porque nada es casualidad. Porque nos dio la capacidad de crear y amar.

A mi Mamá, mi cómplice. Gracias por tanto esfuerzo, tanto cariño. Por ser ejemplo de alegría y fortaleza, por acompañarme y confiar en mí. Espero, algún día, ser fiel reflejo del gran trabajo que ha hecho como madre.

A mis abuelos. Los últimos meses con ellos me hicieron crecer tanto... Gracias por regalarme recuerdos que guardo como tesoros.

A mi familia, porque siempre he sentido conmigo sus mejores deseos, su apoyo y su confianza en mí.

Quiero agradecer de una manera muy especial a los profesores que nos han acompañado en este proceso: Mariela, José Andrés y Walter. Gracias por su tiempo, por hacernos un espacio, sus observaciones y por creer en este trabajo.

A los profesores Allan Abarca, Erick Hess y Andrea Milla, por acompañarnos al inicio de este proceso de investigación y brindarnos sus observaciones.

Gracias a todas y todos los politólogos que participaron de esta tesis. A quienes nos regalaron su tiempo y además nos compartieron sus alegrías en la Universidad, las decepciones que han sufrido, sus anhelos porque la Escuela crezca.

A Mari. La compañera de carrera, de tesis, mi amiga. Gracias por ayudarme a cultivar la paciencia, a ir a paso seguro, por prestarme sus oídos tantas veces, por ser tan noble y auténtica.

Finalmente, gracias a todas las personas que me ayudaron a crecer. Cultivaron y reafirmaron en mí el reto de dar siempre lo mejor.

*Ayleen Marín*

## Agradecimientos

Antes que todo quiero dar gracias infinitas a Dios por habernos permitido culminar con éxito este proceso. Por demostrarnos su infinita perfección en cada uno de los momentos que atravesamos a lo largo del trayecto. Por abrirnos las puertas en cada una de las fases de la investigación, pero sobre todo por habernos dado las fuerzas necesarias para llegar hasta el final.

Agradezco a Él haberme permitido utilizar los conocimientos no sólo para ejecutar de manera óptima este trabajo sino para lograr ser mejor persona, mejor ser humano. Al final del camino, la vida universitaria lejos de representar una simple etapa de adquisición de conocimientos representa un ciclo en el cual nos formamos no sólo como profesionales sino como verdaderos humanistas con el fin de poner nuestro aprendizaje al servicio de la sociedad.

A mis padres Thelma y Carlos y a mi abuelita Amalia por brindarme siempre su apoyo incondicional en cada una de las metas y objetivos que me he propuesto. Sin lugar a dudas han sido un pilar fundamental en mi proceso educativo y muchísimo de lo que soy hoy se los debo a ellos.

A cada una de las personas que Dios colocó en mi camino para llevar a buen término este proceso. A Ayleen por ser una excelente amiga y una compañera de trabajo excepcional. Al Mtro. Allan Abarca que nos acompañó en la fase de diseño y formulación de la propuesta. Al profesor Erick Hess y Andrea Milla por facilitarnos todas las herramientas para el diseño y ejecución del trabajo. A nuestra directora Mariela Castro, y lectores José Andrés Díaz y Walter Meza por brindarnos todo su apoyo así como plantearnos las observaciones pertinentes para que esta etapa culminara con éxito.

A cada una de las personas que aparecieron en nuestro camino iluminándonos con ideas, facilitándonos información, o brindándonos su ayuda para que pudiéramos finalizar este proyecto. A todos y cada uno de los que estuvieron con nosotras en este proceso, gracias porque nos permitieron dar con el resultado final.

A menudo las personas se apresuran en la vida a correr incluso sin haber aprendido a caminar. Es ahí donde muchas y muchos olvidan su verdadera esencia por alcanzar todo cuanto son capaces de lograr.

*Mariela Durán Vargas*

*“¡No corras, ve despacio  
que adonde tienes que ir es a ti solo!  
¡Ve despacio, no corras,  
que el niño de tu yo, recién nacido  
eterno,  
no te puede seguir!”*

*Juan Ramón Jiménez (Eternidades, 1918)*

## Tabla de contenido

Prólogo .....	2
Capítulo 1: ¿por qué un diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos? .....	4
1.1 Justificación .....	4
1.2 Objetivos e hipótesis.....	7
1.3 Operacionalización de la hipótesis.....	8
1.4 Alcances y limitaciones .....	9
Capítulo 2: Herramientas metodológicas para el diagnóstico de inserción laboral y competencias de las y los politólogos.....	11
2.1 Estrategia metodológica.....	11
Capítulo 3: Referente teórico y marco conceptual .....	21
Referente teórico .....	21
Marco conceptual .....	39
Capítulo 4: ¿cómo se ha abordado el tema de la inserción laboral de las y los politólogos? .....	48
4.1 Inserción laboral de las y los politólogos.....	48
4.2 Vínculo entre lo aprendido y las exigencias del mercado laboral .....	55
Capítulo 5: ¿cuáles factores influyeron en la adopción de los planes de estudio de 1992 y 2002? .....	59
5.1 Introducción .....	59
5.2 Plan de estudios de 1992.....	60
5.2.1 Escenarios .....	60
5.2.2 Intereses .....	67
5.2.1 Acontecimientos.....	68
5.2.1 Actores .....	71

5.2.1 Dispositivos prácticos de tipo institucional .....	71
5.2.1 Malla curricular de 1992 .....	71
5.3 Plan de estudios de 2002.....	76
5.2.1 Escenarios .....	76
5.2.2 Intereses .....	83
5.2.1 Acontecimientos.....	85
5.2.1 Actores .....	89
5.2.1 Dispositivos prácticos de tipo institucional .....	89
5.2.1 Malla curricular de 1992 .....	90
Capítulo 6: ¿Dónde laboran las y los politólogos? .....	94
6.1 Introducción .....	94
6.2 Situación laboral .....	95
6.3 Caracterización de las y los profesionales en Ciencias Políticas.....	96
6.3.1 Sexo, edad y lugar de residencia .....	96
6.3.2 Sector laboral .....	103
6.3.3 Condiciones laborales .....	134
6.4 Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales .....	136
Capítulo 7: ¿Cuál es el estado de las competencias aprendidas y ejercidas por las y los profesionales en Ciencias Políticas? .....	147
7.1 Introducción .....	147
7.2 Modelos pedagógicos de las mallas curriculares.....	149
7.3 Perfiles profesionales de las mallas curriculares de 1992 y 2002.....	154
7.4 Competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 .....	155
7.4.1 Delimitación conceptual del término “competencias” .....	155
7.4.2 Diagnóstico de competencias profesionales de las y los politólogos graduados de Ciencias Políticas con los planes de estudio de 1992 y 2002.....	156



7.5 Conocimientos y habilidades de las y los politólogos para hacer frente al mercado laboral .....	175
7.6 Comprobación de la hipótesis .....	180
7.7 Visión sistémica de la formación académica en Ciencias Políticas y su relación con el Sistema Político Costarricense .....	189
7.8 Modelo de formación académica basada en competencias: el discurso imperante y las experiencias cercanas en la Universidad de Costa Rica .....	193
7.8.1 Antecedentes: Declaración de Bolonia .....	194
7.8.2 Resumen de los principales aspectos del Proyecto Tuning-Europa.....	195
7.8.3 Resumen del Proyecto Tuning-América Latina.....	211
7.8.4 Diferencias entre el proyecto “Tuning-Europa” y “Tuning-América Latina” .....	221
7.8.5 Modelo de formación basado en competencias: el caso de la Universidad de Costa Rica .....	222
Capítulo 8: ¿Cuáles son las necesidades de actualización de las y los profesionales en Ciencias Políticas?.....	228
8.1 Introducción .....	228
8.2 Panorama de las necesidades de actualización .....	229
Capítulo 9: Conclusiones y recomendaciones .....	260
9.1 Mallas curriculares de 1992 y 2002 .....	261
9.2 Mercado laboral .....	262
9.3 Competencias profesionales.....	266
9.4 Actualización curricular.....	270
9.5 Recomendaciones .....	271
<b>Fuentes consultadas.....</b>	<b>274</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>286</b>

## Índice de Cuadros

Cuadro 6.1 Proporción de politólogos según sexo .....	97
Cuadro 6.2 Distribución de grados académicos según sexo.....	100
Cuadro 6.3 Distribución de politólogos según plan de estudios.....	101
Cuadro 6.4 Distribución de la población corrientemente activa según sexo.....	102
Cuadro 6.5 Distribución de la población corrientemente activa según plan de estudios ....	105
Cuadro 6.6 Proporción de politólogos a quienes el Trabajo Final de Graduación les permitió insertarse en el mercado laboral.....	107
Cuadro 6.7 Distribución de población laboralmente activa según sector laboral y grados académicos (sector 1) .....	111
Cuadro 6.8 Distribución de población laboralmente activa según sector laboral y grados académicos (sector 2) .....	113
Cuadro 6.9 Distribución de población laboralmente activa según sector laboral y grados académicos (sector 3) .....	115
Cuadro 6.10 Instituciones en que trabajaban los politólogos al momento del censo ....	119
Cuadro 6.11 Instituciones en que trabajaban los politólogos al momento del censo ....	121
Cuadro 6.12 Instituciones en que trabajaban los politólogos al momento del censo ....	122
Cuadro 6.13 Formación complementaria a Ciencias Políticas de las y los politólogos según grado académico.....	124
Cuadro 6.14 Ubicación en puestos profesionales de las y los politólogos .....	135
Cuadro 6.15 Condición laboral de las y los profesionales en Ciencias Políticas que laboraban en el Sector Público .....	135
Cuadro 6.16 Trabajo remunerado y no remunerado de las y los politólogos.....	136
Cuadro 6.17 Proporción de miembros inactivos según adscripción al Colegio Profesional en Ciencias Políticas.....	140
Cuadro 6.18 Membresía al Colegio Profesional según sector laboral (1).....	142
6.19 Percepción sobre la defensa de los intereses del gremio por parte del Colegio Profesional.....	145

Cuadro 7.1 Distribución de la utilidad de los conocimientos adquiridos durante la carrera .....	158
Cuadro 7.2 Grado de disposición de los conocimientos adquiridos por las y los politólogos en la carrera (competencias básicas) .....	160
Cuadro 7.3 Grado de disposición de los conocimientos adquiridos por las y los politólogos en la carrera (competencias genéricas).....	163
Cuadro 7.4 Grado de disposición de la capacidad para procesar información estadística .. .....	164
Cuadro 7.5 Grado de disposición de los conocimientos adquiridos por las y los politólogos en la carrera (competencias específicas) .....	167
Cuadro 7.6 Grado de disposición de los conocimientos adquiridos por las y los politólogos en la carrera (competencias específicas) .....	169
Cuadro 7.7 Correlación labor desempeñada y capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos o institucionales.....	182
Cuadro 7.8 Correlación labor desempeñada y capacidad para formular proyectos .....	182
Cuadro 7.9 Correlación labor desempeñada y capacidad para resolver conflictos .....	183
Cuadro 7.10 Correlación labor desempeñada y capacidad para participar de la gestión de políticas públicas .....	183
Cuadro 7.11 Correlación labor desempeñada y capacidad para participar de la implementación de políticas públicas.....	184
Cuadro 7.12 Correlación labor desempeñada y capacidad para evaluar proyectos.....	184
Cuadro 7.13 Correlación labor desempeñada y capacidad para negociar .....	185
Cuadro 7.14 Correlación labor desempeñada y capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones.....	185
Cuadro 7.15 Correlación labor desempeñada y capacidad para formular o analizar discursos .....	186
Cuadro 7.16 Distribución de labor desempeñada por las y los politólogos graduados con los planes 1992 y 2002 según sector laboral 1 .....	188
Cuadro 8.1 Proporción de científicos políticos activos y no activos interesados en cursos de actualización .....	234

Cuadro 8.2 Proporción de científicos políticos activos y no activos interesados en charlas .....	236
Cuadro 8.3 Proporción de científicos políticos activos y no activos interesados en mesas redondas.....	238
Cuadro 8.4 Proporción de científicos políticos activos y no activos interesados en cursos de actualización, charlas y mesas redondas según grado académico .....	240
Cuadro 8.5 Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según la capacidad para investigar .....	246
Cuadro 8.6 Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según la capacidad para formular y evaluar proyectos.....	247
Cuadro 8.7 Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según la capacidad para participar de la gestión e implementación de políticas públicas.....	250
Cuadro 8.8 Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según la capacidad para manejar paquetes informáticos.....	253
Cuadro 8.9 Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según la capacidad para procesar información estadística .....	256
Cuadro 8.10 Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según la capacidad para negociar .....	258

## Índice de figuras

Figura 2.1 Base de datos en formato de hoja de cálculo aportada por la ORI .....	14
Figura 2.2 Base de datos en SPSS .....	17
Figura 3.1 Modelo de Sistema Político según Easton .....	35
Figura 3.2 Interacción Escuela de Ciencias Políticas-Sistema Político.....	38
Figura 3.3 Definición de las competencias profesionales según Sergio Tobón .....	44
Figura 7.1 Formación del proyecto por competencias según Sergio Tobón .....	193
Figura 7.2 El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables.....	210

## Índice de gráficos

Gráfico 6.1 Distribución de politólogos por edad y sexo .....	97
Gráfico 6.2 Distribución de población corrientemente activa según lugar de residencia ...	

.....	98
Gráfico 6.3 Formación complementaria de las y los politólogos según grado académico (título 1).....	126
Gráfico 6.4 Formación complementaria de las y los politólogos según grado académico (título 2).....	127
Gráfico 6.5 Formación complementaria de las y los politólogos según grado académico (título 3).....	128
Gráfico 6.6 Distribución de población laboralmente activa según área de trabajo (1) .....	131
.....	132
Gráfico 6.7 Distribución de población laboralmente activa según área de trabajo (2) .....	132
.....	133
Gráfico 6.8 Distribución de población laboralmente activa según área de trabajo (3) .....	133
.....	138
Gráfico 6.9 Grado de conocimiento sobre la existencia del Colegio Profesional en Ciencias Políticas.....	138
Gráfico 6.10 Proporción de miembros activos y no activos del Colegio Profesional en Ciencias Políticas.....	139
Gráfico 6.11 Proporción de miembros activos que reciben información del Colegio Profesional en Ciencias Políticas.....	141
Gráfico 7.1 Distribución de la utilidad de los conocimientos adquiridos por las y los politólogos durante la carrera .....	157
Gráfico 8.1 Distribución de politólogos y politólogas según interés en participar en cursos de actualización .....	230
Gráfico 8.2 Proporción Distribución de politólogos y politólogas según interés en participar en mesas redondas .....	231
Gráfico 8.3 Distribución de politólogos y politólogas según interés en participar en charlas.....	232

## Índice de Tablas

Tabla 3.1 Clasificación de competencias .....	47
Tabla5.1 Modificaciones realizadas al plan de estudios de 1992 por la Escuela de Ciencias Políticas.....	75

Tabla 6.1 Labor desempeñada por las y los politólogos laboralmente activos (labor 1)	129
Tabla 6.2 Labor desempeñada por las y los politólogos laboralmente activos (labor 2) ....	132
Tabla 6.3 Labor desempeñada por las y los politólogos laboralmente activos (labor 3)	133
Tabla 7.1 Características del modelo pedagógico tradicional academicista y pedagógico conductista.....	154
Tabla 7.2 Competencias profesionales que otorgaron las mallas curriculares de 1992 y 2002 .....	171
Tabla 7.3 Conocimientos declarativos que las y los politólogos consideraron que se necesitan para hacer frente al mercado laboral.....	176
Tabla 7.4 Conocimientos procedimentales que las y los politólogos consideraron deben poseer para hacer frente al mercado laboral .....	178
Tabla 8.1 Áreas y temáticas propuestas por la población de politólogos interesados en cursos de actualización, mesas redondas y charlas.....	243

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 Cuestionario sobre inserción laboral y competencias de las personas profesionales en Ciencias Políticas en Costa Rica .....	287
Anexo 2 Glosario.....	295
Anexo 3 Organigrama del Sector Público Costarricense .....	296
Anexo 4 Manual de base de datos sobre el diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas .....	298
Anexo 5 Transcripción de entrevistas .....	305
Anexo 6 Planes de estudio de 1992 y 2002 .....	321

## Abreviaturas

AL	América Latina
CA	Centroamérica
CEA	Centro de Evaluación Académica
CNT	Centro Nacional Tuning
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada
CP	Ciencias Políticas
CPCPRI	Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
CR	Costa Rica
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
DDHH	Derechos Humanos
DEMUCA	Fundación para el Desarrollo Local y Fortalecimiento Municipal e Institucional de Centroamérica y el Caribe
ECTS	European Credit Transfer System
EEUU	Estados Unidos
FEES	Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal
FMI	Fondo Monetario Internacional
FMLN	Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional
FSLN	Frente Sandinista de Liberación Nacional
FUNPADEM	Fundación para la Paz y la Democracia
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
MEP	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación y Política Económica
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OI	Organización Internacional
ONG	Organización no Gubernamental
ORI	Oficina de Registro e Información
PAE	Programa de Ajuste Estructural
PP	Políticas públicas
RAC	Resolución Alternativa de Conflictos
SEP	Sistema de Estudios de Posgrado
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SICEVAES	Sistema de Acreditación Centroamericano
TFG	Trabajo final de graduación
TI	Trabajo independiente
TICs	Tecnologías de la Información y Comunicación
TLC	Tratado de Libre Comercio
UCR	Universidad de Costa Rica
UEALC	Unión Europea, América Latina y el Caribe
UNA	Universidad Nacional

## Resumen

Durán Vargas, Mariela y Marín Zamora, Ayleen. “Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002”. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias Políticas. Escuela de Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. 2011. Directora de investigación: M.A. Mariela Castro Ávila.

Descriptores: Ciencias Políticas, inserción laboral, competencias profesionales, mercado laboral, actualización profesional.

Durante los últimos 20 años, la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica ha formado profesionales con el objetivo inicial de responder a los desafíos que la toma de decisiones genera en los distintos espacios organizacionales e institucionales de la sociedad y su entorno, por medio de la docencia, la investigación y la acción social. No obstante, el campo de trabajo comprende ahora otras áreas como investigación y análisis, negociación, planificación estratégica, el proceso de políticas públicas, entre otros.

Así también, en el transcurso de estos años, las dudas respecto de ¿qué es un politólogo? ¿qué hace? y ¿dónde lo hace? han acompañado tanto a docentes como estudiantes y han impulsado estudios como el presente para dilucidar ¿para qué están capacitados como profesionales? ¿Qué tipo de funciones pueden ejecutar las y los politólogos?, entre otras. Estas inquietudes están relacionadas con el quehacer profesional, las posibilidades que tienen las y los graduados de ubicarse dentro del mercado laboral, la imagen que las y los profesionales en Ciencias Políticas tienen de sí mismos y con la percepción que la sociedad como su espacio de acción construye alrededor de las y los graduados.

El estudio pretendió desde esta perspectiva, determinar cuál ha sido la situación actual en cuanto a inserción laboral de las y los politólogos y verificar si su formación académica les ha permitido desenvolverse de manera integral en el contexto político, tanto como profesional como sujeto social.



La presente investigación es de suma importancia para la Ciencia Política en el país, en el tanto que arroja resultados sobre cuáles son los retos a los que se debe enfrentar la disciplina ante escenarios futuros y cuáles deberán ser las competencias que deben desarrollarse para los estudiosos de los procesos políticos de los cuales las y los graduados también son partícipes.

A partir de este diagnóstico, la Escuela podría contemplar y analizar qué formación y cuáles competencias deben desarrollar los profesionales en Ciencias Políticas, de cara a un mundo cada vez más globalizado y con necesidades cada vez más diversas, y cuáles deben ser las herramientas que debe brindar a sus estudiantes con miras a fortalecer sus competencias en el mercado laboral.

Igualmente, para aquellas personas que se encuentran trabajando, esta investigación espera ampliarles el horizonte laboral y posicionar sus necesidades de actualización ante la Escuela de Ciencias Políticas y entidades afines.

## **Prólogo: Lo bueno, lo malo y lo feo**

A lo largo de un proceso de investigación suceden cosas positivas y eventos previstos e imprevistos durante su realización. En el caso de este diagnóstico, el trabajo más arduo se ejecutó en el campo, iniciado en el momento de buscar a las y los politólogos que se habían graduado de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica con los planes de estudios de 1992 y 2002. Las dificultades no se hicieron esperar, así como las experiencias positivas.

En principio, el investigador que desee ejecutar un estudio que implique un trabajo de campo donde se busque conocer la percepción respecto de un tema, debe estar consciente de que necesitará destinar buena parte de su tiempo, su esfuerzo y recursos materiales y económicos para conseguir el mayor alcance con su investigación.

De la misma forma, el investigador debe encontrarse en la disposición de escuchar a su población objeto de estudio con una actitud abierta, sin prejuicios y preparado para ser atendido con buenas o malas actitudes de parte de las y los participantes de la investigación.

Para este diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales, en la mayoría de los casos, fuimos recibidas de manera muy cordial, independientemente de la opinión que la o el politólogo tuviera frente al tema de la cita, ya fuera la Escuela de Ciencias Políticas, el Colegio Profesional o su situación laboral. Es importante mencionar que esta mayoría de encuestados mostró gran interés por la temática abordada en esta tesis y colaboró en alguna medida: participando de las validaciones al cuestionario, respondiendo el instrumento, introduciéndonos a sus redes de contactos, brindándonos sugerencias para el análisis de los datos obtenidos o bien, compartiéndonos sus experiencias a lo largo de su formación en la universidad.

Muchos externaron su petición de que los resultados de esta investigación fueran tomados en cuenta por las autoridades correspondientes con el fin de mejorar la calidad de las y los profesionales que se egresan de la Unidad Académica o para actualizarse con posibles cursos de Extensión Docente.

Entre las vivencias menos agradables se encuentran el no poder localizar a todas y todos los profesionales que se definieron como el universo a analizar, por diferentes motivos:

tardanza para contestar al contacto establecido, desinterés en el estudio, imposibilidad para obtener los teléfonos o direcciones electrónicas actuales de algunos, o los pocos casos en que no se devolvió el cuestionario contestado.

Entre las experiencias lamentables ocurridas en el transcurso del proceso de investigación se cuenta la actitud que asumió una minoría del universo propuesto para el análisis. En síntesis, no era necesario brindar información falsa respecto de direcciones o teléfonos para localizar a estos profesionales. Ciertamente, cuando se lleva a cabo una investigación de esta índole, es natural que algunos y algunas no deseen participar. El investigador debe respetar esa decisión de parte de los miembros de su población objeto de estudio y nunca forzar a aquellos que se abstienen de formar parte de un proceso de investigación.

Uno de los mayores aportes que nos brindó dicha investigación además de permitirnos reforzar nuestras capacidades, conocimientos y habilidades metodológicas fue aprender a relacionarnos con aquello que permanece exterior a la vida académica. Aprender a abordar la realidad en la que nos desenvolvemos incluso desde lo más complejo. En ese sentido, el hecho de “salir a la calle” y conocer exactamente qué piensan las y los politólogos sobre la carrera, el mercado laboral, la disciplina y el contexto político y social en el cual están inmersos así como sus retos y aspiraciones en lo profesional y académico, nos dejó muchísimas experiencias alentadoras y nos permitió no solo crecer profesionalmente como investigadoras al brindarnos insumos para nuestro trabajo, sino darnos cuenta de la gran tarea que como cientistas sociales y sobre todo humanistas tenemos ante la necesidad de contribuir con las transformaciones que requiere el país desde las más diversas perspectivas.

Finalmente no nos queda más que señalar que aunado al gran trabajo que como estudiantes tuvimos al lograr sistematizar los resultados, esto no hubiese sido posible sin el trabajo en equipo que entre ambas logramos articular así como el esfuerzo y dedicación; sin embargo, sólo la paciencia fue la que nos permitió dar con la cautela y perfección que merece la labor de investigación.

“El arte y la ciencia no bastan, sino que es, además, indispensable la paciencia”

Johann Wolfgang von Goethe

## Capítulo 1: ¿Por qué un diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de politólogos?

“Se puede definir al diagnóstico como un proceso analítico que permite conocer la situación real de la organización en un momento dado para descubrir problemas y áreas de oportunidad, con el fin de corregir los primeros y aprovechar las segundas.”

Meza, Adriana y Carballada, Patricia. (2008)

### 1.1 Justificación

Durante los primeros años de fundación de la carrera, el objetivo expreso de las autoridades universitarias fue ofrecer a las y los estudiantes un programa de estudios que les permitiera competir satisfactoriamente para desempeñarse en puestos gubernamentales. Esta era la orientación natural de la disciplina de Ciencias Políticas. De esta manera, se intentó reforzar dicho plan con cursos en los cuales predominara un enfoque meramente administrativista, de forma tal que se les permitiera a las y los estudiantes no solamente analizar de manera crítica el contexto político-social sino que lograran comprender el funcionamiento de las instituciones públicas hacia las cuales se esperaba que optaran insertarse laboralmente las y los graduados.<sup>1</sup>

De esta manera, la carrera fue adquiriendo un enfoque cada vez más estadocentrista, a partir del cual la mayor parte de las y los graduados lograban ubicarse en puestos en el sector público. Sin embargo, algunos factores han contribuido a que esto se haya modificado poco a poco, de forma tal que para el período que se ha decidido estudiar (1994-2008) se observa un considerable cambio de los espacios donde han logrado insertarse laboralmente las y los politólogos.

Asimismo, el período en análisis también responde a la existencia de un estudio que aborda el rol del politólogo en la sociedad costarricense y que recopila parte de la situación de dichos profesionales desde la fundación de la Unidad Académica hasta la década de los ochenta, a partir de un sondeo de opinión efectuado entre el sector estudiantil de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, docentes

---

<sup>1</sup> Consejo Universitario. *Acta de la Sesión # 1985*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 10 de diciembre de 1973.

de la Escuela, funcionarios de alto nivel que laboraban para ese entonces en instituciones empleadoras y la opinión de graduados y graduadas.

En relación con los cambios sucedidos estas últimas dos décadas, es importante indicar algunos acontecimientos que han ocurrido durante los últimos 20 años y que, de alguna manera, han venido a modificar el orden no solamente en el país sino además a nivel internacional y que también han potenciado nuevos esquemas laborales a nivel mundial.

Tales eventos han sido por ejemplo, el modelo de desarrollo gestado durante las últimas décadas, basado principalmente en la implementación de los Programas de Ajuste Estructural (PAE) auspiciados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Éstos han apelado a una reducción progresiva del aparato estatal como mecanismo de estabilidad en torno a una reforma económica que promueve un vínculo más estrecho con el comercio internacional mediante el apoyo a las actividades de exportación e importación de bienes o servicios. Asimismo, al no necesitarse mercados internos amplios, no se requiere que el Estado crezca.

En ese sentido, el planteamiento neoliberal responsabiliza al sector público de la crisis porque no opera con el nivel de eficiencia de la empresa privada, lo cual distorsiona el libre funcionamiento del mercado al responder a presiones de diferentes grupos y no a criterios “más técnicos”. En Costa Rica, las acciones que se han adoptado para reducir la participación del Estado buscaron reducir el déficit fiscal, disminuir el tamaño y aumentar la eficiencia del Estado (entendiéndolo como la obtención de excedentes).<sup>2</sup>

Entre las implicaciones que estos cambios han tenido en el entorno laboral de las y los funcionarios públicos se encuentran la flexibilización en el uso del trabajo, la no sustitución de las plazas vacantes, cambios en la política de salarios, procesos de movilidad laboral, privatización y traslado de funciones del sector público al privado.

Algunas de las razones que impulsaron estos cambios son la necesidad de adecuar el Estado a las transformaciones que se operan en la sociedad, de manera que se delega en

---

<sup>2</sup> Alvarado Ugarte, Hernán et al. *Del otro lado del ajuste*. San José. Escuela de Economía de la Universidad Nacional. 1994. P. 117-121.

el mercado la atención de las necesidades sociales puesto que se identifica lo privado con lo eficiente y a lo público con lo ineficiente.<sup>3</sup>

De esta forma, las transformaciones en cuanto a la estabilización financiera, liberación financiera, apertura externa, Reforma del Estado, dirigidas hacia las privatizaciones, desregulación, descentralización y desburocratización, han apostado durante los últimos años a una apertura comercial en los países en los cuales se han implementado los denominados PAE.<sup>4</sup> No obstante, en Costa Rica el equilibrio buscado en las finanzas públicas no se logra debido a que los gastos del Gobierno central no disminuyen.<sup>5</sup>

Asimismo, hechos como el debilitamiento de los partidos políticos como mecanismos intermediarios entre la sociedad civil y el Estado, han potenciado el surgimiento de organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, cooperativas, asociaciones de desarrollo, entre otras, que han venido a canalizar cada vez más las demandas de muchos sectores que no han logrado ver representados sus intereses mediante los partidos, concebidos tradicionalmente como los designados a cumplir esta tarea.

Por otro lado, se encuentra el proceso de globalización en el cual se ha visto inmersa la sociedad internacional. Dicha transformación es entendida por muchos como un debilitamiento del Estado-Nación y de la soberanía de las políticas nacionales frente al mercado mundial. Los Estados están apelando cada vez más a la cooperación internacional, no sólo en el ámbito económico sino también político y social, lo cual ha permitido el surgimiento de nuevos paradigmas de integración entre las naciones.<sup>6</sup>

Producto de esta internacionalización, ha surgido también la denominada Sociedad de la Información, que en términos de Manuel Castells, se sustenta en una economía del conocimiento y la información como bases de la producción, la productividad y la competitividad. Por tanto, hoy en día los profesionales se cotizan en el mercado por su poder de conocimiento, lo cual exige una cierta formación interdisciplinaria, ya que el

---

<sup>3</sup> Ibid. P. 122-123.

<sup>4</sup> Quirós Moya, José. Los Programas de ajuste estructural, ejes de la globalización. *La Prensa Libre*. 2003.

<sup>5</sup> Alvarado, H. Óp. Cit. P. 90

<sup>6</sup> Vargas, Solís Luis Paulino. El verdadero rostro de la globalización: La globalización sin alternativa. 1º Edición. San José, EUNED. [En línea]. 1999. p 177. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=A8zHb8YSka0C&pg=PA177&dq=globalizacion+debilitamiento+estado+nacion&hl=es&ei=FwrCTrLvGIgagQeA0MHMDg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=A8zHb8YSka0C&pg=PA177&dq=globalizacion+debilitamiento+estado+nacion&hl=es&ei=FwrCTrLvGIgagQeA0MHMDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false) [Citado 4 de noviembre de 2011]

objetivo es producir gente con autonomía de pensamiento y con capacidad de adquisición de conocimiento el resto de sus vidas.<sup>7</sup>

Ante tal escenario, la visión de la carrera, de ser únicamente una plataforma para formar profesionales que logren insertarse plenamente en puestos gubernamentales, ha sido superada, y ante la inexistencia de un perfil del politólogo alternativo que permita delimitar claramente las funciones de un profesional en Ciencias Políticas para revertir tal idea,<sup>8</sup> el presente proyecto de investigación tiene como pregunta central de investigación el verificar: *¿Cómo han influido las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los graduados de la Escuela de Ciencias Políticas con los planes de estudio de 1992 y 2002 en su inserción laboral?*

## 1.2 Objetivos e hipótesis

El objetivo principal del presente estudio es: *Diagnosticar cómo han influido las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los graduados de la Escuela de Ciencias Políticas con los planes de estudio de 1992 y 2002 en su inserción laboral.* Para alcanzar este objetivo, y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada anteriormente, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los factores a nivel nacional e internacional que influyeron en la adopción de los planes de estudios de 1992 y 2002.
- Determinar en cuáles entidades han logrado insertarse laboralmente las y los graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas.
- Caracterizar las competencias aprendidas según planes de estudio y las ejercidas por las y los profesionales en Ciencias Políticas en su desempeño profesional.
- Detectar las necesidades de formación y capacitación de las y los profesionales en Ciencias Políticas.

<sup>7</sup> Castells Oliván, Manuel. La Ciudad de la Nueva Economía. *Revista Catalana de Pensamiento Social "La Factoría"*. N° 12. 2000. p. 1.

<sup>8</sup> La Dirección General de Servicio Civil, en su manual de especialidades, cuenta con una descripción de las características correspondientes a un profesional en Ciencias Políticas. Sin embargo, las tareas que encarga a esta disciplina se dirigen a un(a) colaborador(a) para el Sector Público. Dirección General de Servicio Civil. *Manual de especialidades*. Ciencias Políticas. Resolución DG-139-2005 [En línea]. 2005. Disponible en: <http://www.sercivil.go.cr/dgsc/clases/Manuales%20de%20Especialidades%20actualizado%20al%2017-06-2011/CIENCIAS%20POLITICAS.pdf> [Citado el 28 de febrero de 2010].

La respuesta tentativa que se ha planteado al fenómeno investigado es la siguiente: *Las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los profesionales en Ciencias Políticas graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002 les ha permitido ampliar los espacios donde han logrado insertarse laboralmente.*

### **1.3 Operacionalización de la Hipótesis**

Como variable independiente, se destacan las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los graduados de la Escuela de Ciencias Políticas con los planes de estudio de 1992 y 2002. Su indicador sería la tipificación por competencias profesionales que se realizará y las unidades de observación de donde se obtendrán los datos serían los planes de estudio de la carrera (1992 y 2002) así como los cuestionarios aplicados a la población graduada con dichas mallas curriculares.

Concretamente, como parte de los indicadores de la variable independiente se escogieron las competencias específicas contempladas dentro del cuadro de competencias del cuestionario por representar las capacidades propias que debe poseer un cientista político para desarrollar su quehacer profesional y que se adquieren durante la carrera.

Como variable dependiente se subraya la ampliación de los espacios donde han logrado insertarse las y los politólogos, cuyos indicadores serían la labor desempeñada por las y los politólogos, para determinar cuántos de éstos desempeñan tareas propias de las Ciencias Políticas y la cantidad de profesionales ubicados en:

- El sector público,
- El sector privado,
- Organizaciones No Gubernamentales,
- Organismos Internacionales,
- Que no ejercen,
- Que ejercen de forma liberal,
- Quienes se dedican a actividades ajenas a la Ciencia Política.

La fuente de dichos indicadores fue fundamentalmente el cuestionario diseñado y aplicado por las investigadoras.



Por otra parte la hipótesis alternativa contraria a la hipótesis central de la investigación, indica que existe una relación diferente a la planteada en la hipótesis central entre la variable independiente es decir las competencias profesionales adquiridas por las y los graduados y la variable dependiente referida a la ampliación de los espacios laborales donde han logrado insertarse laboralmente.

#### **1.4 Alcances y limitaciones**

El normal desarrollo de la investigación debió afrontar como una de las limitaciones la dificultad para localizar a las y los graduados de la Unidad Académica. A pesar de que la mayoría se encontraba en el Área Metropolitana, hubo casos en los que fue imposible el desplazamiento a ciertos puntos del país y el contacto con algunas graduadas y graduados en otros países, aún por medios electrónicos. Igualmente, se realizaron gestiones ante el Colegio Profesional en Ciencias Políticas para consultar sobre las formas existentes de contactar a sus agremiados, sin obtener respuesta alguna en las semanas siguientes.

Es necesario mencionar que, a pesar del esfuerzo de las investigadoras, no fue posible contactar a la totalidad de las y los graduados. Lo anterior por una serie de causas, como por ejemplo, inexactitud en los teléfonos o correos electrónicos obtenidos, la proporción de datos falsos con el consecuente perjuicio para las investigadoras o la negativa expresada por algunas personas a participar de la investigación (representadas por un pequeño porcentaje expuesto más adelante).

En la mayoría de los casos, se hizo un primer contacto con las graduadas y graduados. No obstante, algunos no contestaron los mensajes enviados o lo hicieron fuera del tiempo establecido por las investigadoras para efectos del censo. Específicamente, para una población de 296 profesionales, la respuesta al censo efectuado por las investigadoras se resume en los siguientes puntos:

- Contestó el cuestionario: 214 personas correspondiente a un 72,3% del total.
- Respondió al contacto y se le envió cuestionario pero no lo devolvió: 8 personas, 2,7%.
- Respondió al contacto pero no quiso contestar el cuestionario: 3 personas, es decir, 1%.

- No respondió al contacto de las investigadoras: 22 personas, 7,4%.
- No se localizó: 49 personas, o sea, 16,6% del total.

Uno de los puntos a resaltar en este apartado es la inversión en tiempo y dinero que las investigadoras destinaron para contactar a la población objeto de estudio ubicada en diferentes zonas del país o en el extranjero. En una investigación que implique trabajo de campo el investigador debe contar con disponibilidad de tiempo y de recursos económicos para llevar a buen término las actividades planeadas. El trabajo de campo requiere cubrir gastos relacionados con transporte, alimentación, materiales, entre otros. Igualmente, debe considerarse la visita a lugares “peligrosos” o la actitud de las personas que se vaya a entrevistar, de forma que se garantice la confidencialidad de los datos obtenidos y el respeto a las opiniones e inquietudes que puedan externar las y los participantes del estudio.

Otra de las condiciones adversas fue lo dispersas, e inclusive desordenadas, que se hallan algunas fuentes de información. Para el caso de los informes y actas que se encuentran disponibles, hay imprecisiones en cuanto a las fechas de arranque de los procesos de reforma curricular.

Al mismo tiempo, hubo momentos, opiniones, detalles y actores dentro de las revisiones curriculares que no fueron documentados o se registran de forma muy imprecisa. Algunos de estos elementos que se mencionan podrían considerarse perdidos por su ausencia en las fuentes escritas y su ausencia en la memoria de las personas que fueron entrevistadas para esta investigación.

Siguiendo esta misma línea, sólo los documentos recientes del Consejo Universitario se encuentran disponibles en formato electrónico. Otros documentos y actas no se localizaban en formato digital o en línea, solo en formato físico y con algún grado de deterioro. Igualmente, las resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia, a pesar de contar con un catálogo digital correspondiente a cada Unidad Académica para uso de sus funcionarios, solamente se podían consultar de forma personal en esta dependencia.

## Capítulo 2: Herramientas metodológicas para el diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales

“La investigación constituye un camino para conocer la realidad en cualquier campo del conocimiento humano; esta realidad puede tener diversas representaciones que surge de conjugar dos aspectos fundamentales: la motivación que se tenga al querer interpretarla y la forma como se logra.”

Medina citado por Trujillo, Zambrano y Vargas. (2004)

### 2.1 Estrategia Metodológica

El trabajo final de graduación fue ejecutado mediante la modalidad de Tesis, que implica un proceso de investigación que aporta nuevos conocimientos sobre el asunto investigado. Inicialmente, se planteó desarrollarlo como una práctica dirigida, que es un trabajo práctico en el cual se aplican los conocimientos adquiridos en la formación académica. No obstante, dicha modalidad solo permite un integrante y, debido a la complejidad del estudio debió ser ejecutado por dos personas, por el gran despliegue de actividades que implicó.<sup>9</sup>

Aunado a esto, las prácticas dirigidas no pueden ser desarrolladas dentro de la misma Unidad Académica a la que pertenece el estudiante que está optando por el grado de licenciatura sino en una organización pública o privada que la Unidad Académica apruebe.

De la misma manera, aún siendo un diagnóstico de la inserción laboral de las y los politólogos, es decir, una actividad teórico-práctica dirigida a definir un problema y la propuesta de posibles soluciones, tampoco encaja dentro de la modalidad de proyecto de graduación debido a que precisa ejecutarse de forma individual o en equipos de trabajo de hasta tres estudiantes de diferentes disciplinas.<sup>10</sup>

Esta investigación consistió en un arduo trabajo de campo. Es importante recalcar que el estudio no pretendió solamente ser abordado como un diagnóstico sino que además

<sup>9</sup> Consejo Universitario. *Reglamento de Trabajos Finales de Graduación*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1980. Artículos 7 y 18.

<sup>10</sup> Según el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación, en su Sección C, el proyecto de graduación se define como una actividad teórico-práctica realizada en una empresa o institución pública o privada y que se dirige al diagnóstico de un problema, su análisis y búsqueda de medios valiosos para resolverlo.

persiguió como uno de sus objetivos emitir una serie de recomendaciones respecto de cuáles deben ser las competencias y necesidades, tanto teóricas como metodológicas, que requiere el actual politólogo o politóloga como parte de su formación académica.

El abordaje de este trabajo ha sido interdisciplinario, ya que el objeto de estudio es abordado desde la Ciencia Política y desde el área de Formación Curricular. Para este caso, es importante utilizar la teoría de la formación de competencias como una herramienta para el análisis de las habilidades aprendidas durante la formación académica de la carrera y de acuerdo con cada plan de estudios implementado en los períodos correspondientes.

El estudio pretendió servirse de algunos aspectos relevantes del área de Formación Curricular para analizar si las competencias que plantea cada plan de estudios contribuyen al desarrollo de estos rubros, complementándolos con aspectos de la Ciencia Política, como los procesos de toma de decisiones. Igualmente, se realizó un abordaje mixto, en el sentido de que se ejecutó desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa al mismo tiempo.

Desde el enfoque cualitativo se tomó en cuenta que existe una proximidad y un contacto directo entre las investigadoras y el objeto de estudio y con muchas de las personas envueltas en el mismo en cuanto a las competencias, habilidades y necesidades que manifestó la población estudiada, perteneciente tanto al ámbito de toma de decisiones como a las y los graduados de la Unidad Académica. Parte del análisis de los planes curriculares está permeado por criterios subjetivos en el tanto las investigadoras son resultado del último plan de estudios analizado.

Por la naturaleza cuantitativa de la investigación, una parte se orientó hacia la obtención, descripción y explicación de datos numéricos.

En ese sentido, una de las secciones de la tesis donde se observa una separación entre el objeto de estudio y las investigadoras corresponde al apartado donde se analizan los datos que arrojó el cuestionario aplicado a un grupo de profesionales en Ciencias Políticas: se hizo uso de datos numéricos tales como cifras estadísticas, porcentajes y otros, para así incurrir en el análisis de la situación actual de las y los politólogos en Costa Rica.

Con el fin de reunir los datos necesarios para el análisis de la situación laboral de las y los profesionales en Ciencias Políticas, se efectuó un censo entre la población de la Unidad Académica graduada con los planes de estudio de 1992 y 2002 y hasta el año 2008.<sup>11</sup> Esta decisión se tomó con base en que investigaciones anteriores, además de considerar otros contextos, únicamente analizaron muestras de grupos de graduadas y graduados y no la totalidad de una determinada generación.

De la misma forma, se presentó la situación en la que algunas generaciones, a la hora de determinar las posibles muestras, prácticamente se iba a tomar en cuenta a todos y todas sus integrantes por ser grupos relativamente pequeños y con diferentes realidades que no debían dejarse pasar por alto.

Ahora bien, con el propósito de establecer la población a examinar, se solicitó a la Oficina de Registro e Información (ORI) de la Universidad de Costa Rica una base de datos en formato de hojas de cálculo, donde se incluyó, además del nombre completo de las y los estudiantes graduados:

- Números de carné;
- Números de identificación;
- Último grado obtenido;
- Años de ingreso y obtención de títulos;
- Teléfonos;
- Direcciones;
- Correos electrónicos;

---

<sup>11</sup> Durante el 2008 se realizaron cuatro graduaciones: febrero, abril, octubre y diciembre. En esta investigación se incluyen los graduados hasta el mes de octubre puesto que en diciembre ningún estudiante presentó alguna solicitud para ser incluido en el evento de diciembre.

Figura 2.1

**Base de datos en formato de hojas de cálculo aportada por la Oficina de Registro e Información de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

ID	Grado Académico	Año
801	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2001
802	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2001
803	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2001
804	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
805	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
806	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
807	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
808	LICENCIADO (A) EN CIENCIAS POLITICAS CON ENFASIS EN POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES	2004
809	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
810	LICENCIADO (A) EN CIENCIAS POLITICAS CON ENFASIS EN POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES	2005
811	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2006
812	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
813	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2003
814	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
815	LICENCIADO (A) EN CIENCIAS POLITICAS CON ENFASIS EN GOBIERNO Y POLITICAS PUBLICAS	2005
816	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2003
817	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2003
818	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2003
819	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002
820	BACHILLER EN CIENCIAS POLITICAS	2002

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos suministrados por la ORI -UCR 2011.

Dicha base de datos presentaba una serie de errores, duplicidades e inconsistencias que fueron señaladas a la Oficina de Registro en su momento y que fueron corregidas para efectos de uso interno del equipo de investigación. Entre las principales inconsistencias que fueron señaladas puede citarse la siguiente: el último grado académico y año de graduación registrados no necesariamente coincidían con los correspondientes a Ciencias Políticas. Esto derivó en una larga depuración de la base de datos facilitada por la ORI. Asimismo, se realizaron gestiones ante la Escuela de Ciencias Políticas para verificar la validez de algunos datos.

Finalmente, la población válida a estudiar fue conformada por 296 profesionales, 146 hombres y 150 mujeres, de los cuales contestaron 214: 119 bachilleres, 74 licenciados, 18 con grado de maestría y dos con doctorados; 110 hombres y 104 mujeres, graduados hasta el año 2008. Al cierre del trabajo de campo se alcanzó el 72,3% de participación de las y los politólogos.

El censo realizado muestra que las edades de las y los participantes oscilan entre los 23 y los 69 años cumplidos, con grupos mayores entre quienes habían cumplido 29 y 30

años (8,8% cada edad), seguido por un conjunto importante de personas con 25 años (7,4%) cumplidos al momento de contestar el cuestionario.

El instrumento utilizado fue una entrevista estructurada, la cual contempló las siguientes variables:

- Datos personales;
- Grados académicos alcanzados;
- Formación y competencias profesionales: Esta sección buscó conocer dónde trabajan las y los científicos políticos y si han utilizado sus conocimientos en Ciencias Políticas;
- Percepciones sobre el Colegio Profesional como uno de los requisitos para trabajar en el Sector Público y en otros espacios;
- Necesidades de actualización, donde se trató de conocer la opinión de las y los graduados sobre las habilidades y conocimientos elementales para enfrentar el mercado laboral y las necesidades de actualización. Asimismo, se incluyó un cuadro de competencias básicas, genéricas y específicas que todo politólogo o politóloga idealmente debería poseer.

Se realizaron varias revisiones y validaciones al cuestionario con el aporte del Mtro. Allan Abarca y de la directora del proyecto de tesis, M.A. Mariela Castro Ávila. También se efectuó una evaluación el 29 de enero del 2009, durante un taller con varios docentes de la Escuela de Ciencias Políticas, con el fin de tomar en cuenta las observaciones que, al respecto, pudieran tener otros profesionales. En las dos semanas subsiguientes a la actividad, por medio de correo electrónico, se recibieron sugerencias de otras y otros docentes que no pudieron asistir a la reunión especialmente en cuanto a la definición de las competencias profesionales de las y los politólogos.

Estas validaciones se llevaron a cabo para corroborar que todas las preguntas quedaran claras y conocer el tiempo aproximado de respuesta, en cuanto a la duración de la entrevista. La última evaluación se practicó con un grupo de graduadas y graduados de la Unidad Académica, pertenecientes a las generaciones que estudiaron con las mallas curriculares de 1992 y 2002. Las principales inquietudes giraron en torno a la disposición de la información en las tablas que se presentaron a modo de prueba y opciones de selección en las preguntas cerradas.

Luego de la validación final del instrumento se encontraron algunos elementos que fueron causa de duda. Por tanto, la aplicación de cuestionarios tuvo que detenerse una semana mientras se resolvía la situación en conjunto con la directora del proyecto de tesis. No se hicieron cambios al instrumento durante esta pausa.

La recolección de la información se efectuó mediante la programación de entrevistas directas. De no ser posible concertar una cita o bien realizar la consulta por teléfono, se hizo llegar el cuestionario a través de los medios disponibles (como correo electrónico por ejemplo). A todas las personas que participaron del estudio, se les realizó una pequeña presentación del proyecto de investigación, se les explicó los objetivos del trabajo, la forma en que se manejarían los datos obtenidos por medio de bases de datos y se les aseguró absoluta confidencialidad en sus respuestas.

Este trabajo de campo lo realizaron dos investigadoras, quienes anotaron en una bitácora a las y los profesionales que iban contestando así como observaciones de interés que las y los encuestados hacían en relación con sus experiencias y opiniones, a partir de los temas que se trataban en el instrumento. La duración de esta etapa constó de 9 meses y se realizaron cortes mensuales del censo.

Con el objetivo de manejar y analizar más fácilmente la información recabada con el estudio, se preparó una base de datos en el programa estadístico SPSS con las variables contenidas en el cuestionario, a excepción de las correspondientes a las preguntas abiertas que se sistematizaron en el programa para procesar textos MS Word. Además, se elaboró un manual de uso de la base de datos donde, entre otras cosas, se describe cada variable que la compone y se proporcionan ejemplos útiles para la comprensión e interpretación de la información dispuesta.<sup>12</sup> Para asegurar la confidencialidad de las respuestas de las y los participantes en el estudio, a cada persona se le asignó un número de acuerdo con el orden alfabético establecido en las bases de datos.

---

<sup>12</sup> Ver anexo 4.



Figura 2.2

**Base de datos construida en SPSS a efectos de codificar la información obtenida gracias al censo de las y los politólogos graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

	condiciónlaboral3	trabajaremuneradamente1	trabajaremuneradamente2	trabajaremuneradamente3	practicaconocimientosCP	utilidadestudiosCP	competenciasqueledioplan	habilidadesconocpolitólogo hoy	temasactualizacion	interesadoenactualizacion	interesadoencharlas	int
76	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
77	N/A	si	N/A	N/A	si	muy útiles	investigaci...	realidad na...	investigaci...	si	si	.
78	N/A	si	si	N/A	si	útiles				si	si	.
79	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
80	N/A	si	N/A	N/A	si	muy útiles	conocimie...	análisis es...	análisis ele...	si	si	.
81	N/A	si	N/A	N/A	si	muy útiles	formulació...	evaluación ...	evaluación ...	si	NS/NR	.
82	N/A	si	N/A	N/A	si	útiles				si	si	.
83	N/A	si	si	N/A	si	muy útiles	análisis de...	análisis de...	gobernanz...	NS/NR	NS/NR	.
84	N/A	si	N/A	N/A	si	útiles	elaboració...	destreza p ...	investigaci...	si	si	.
85	N/A	si	N/A	N/A	si	útiles	capacidad ...	capacidad ...	políticas p...	si	NS/NR	.
86	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
87	N/A	no	N/A	N/A	no	útiles	sintetizar g...	saber bien ...	Herramient...	si	si	.
88	N/A	si	N/A	N/A	si	muy útiles	investigaci...	formación ...	investigaci...	si	si	.
89	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

La codificación de las preguntas abiertas y los comentarios de interés externados por la población estudiada se realizó por medio de la técnica de análisis de contenido, empleado para la codificación de las respuestas y así efectuar inferencias válidas sobre las respuestas que brindaron las y los participantes del censo. La técnica se aplicó en la totalidad de las respuestas a las preguntas 16, 17 y 18 del cuestionario elaborado por las investigadoras. La sistematización de las respuestas se recopiló en un archivo de más de cien páginas referentes a las competencias adquiridas según plan de estudios, las habilidades o conocimientos necesarios para tener éxito en el mercado laboral y los temas o áreas a abordar en eventuales cursos de educación continua.

Para realizar este tipo de análisis, se establecieron las categorías para la codificación, donde fueron clasificadas las unidades de análisis. De acuerdo con Krippendorff, hay

cinco tipos de categorías; sin embargo, para los fines de este trabajo se utilizaron las siguientes:<sup>13</sup>

- Temas tratados,
- Dirección: ¿cómo es abordada la pregunta por las y los profesionales? (positiva o negativamente, favorable o desfavorable) y
- Valores: referidas a los intereses, metas o deseos que son revelados en las respuestas.

Los pasos seguidos en esta técnica,<sup>14</sup> luego de la fijación de los objetos de análisis, fueron la elección de la lectura e interpretación como estrategia de investigación según Ruiz e Ispizua, enmarcados en el concepto de “Competencias” desarrollado más adelante. Seguidamente, se utilizaron palabras y frases, de acuerdo con la frecuencia con la que fueron citados, en la construcción de datos oportunos y su codificación. En este punto se valora la proximidad con otros temas o palabras manifestadas por las y los encuestados. De esta forma, se procede a la reducción de los datos y a la captación de los significados manifiestos y latentes por medio de inferencias.<sup>15</sup>

Asimismo, y con el fin de desarrollar otros objetivos del trabajo, se llevó a cabo la revisión, sistematización y análisis de documentos tales como actas del Consejo Universitario y de la Escuela de Ciencias Políticas, documentos producto de las evaluaciones a los planes de estudio, resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia, libros, trabajos finales de graduación, revistas, proyectos de investigación y páginas de Internet y la asistencia a charlas ofrecidas por el equipo de la Acreditación de la carrera en el segundo semestre del 2009 y talleres organizados por el Departamento de Investigación y Evaluación Académica del Centro de Evaluación Académica de la Universidad (CEA).

Las fuentes bibliográficas se utilizaron para construir la base teórica de la investigación y se emplearon para estudiar las diferentes coyunturas universitarias, nacionales e internacionales que influenciaron la adopción de los planes de estudio implementados desde 1992 hasta el año 2008.

---

<sup>13</sup> Krippendorff citado por Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. *Metodología de la investigación*. 2º Ed. México D.F.: McGraw-Hill; 1998. 300 p.

<sup>14</sup> Ruiz Olabuenaga, José e Ispizua, Mª Antonia. La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao. 1989. P. 210.

<sup>15</sup> *Ibid.* P. 211.

La recolección de información fue una mezcla de técnicas e instrumentos. Por ejemplo, se empleó la técnica del análisis de coyuntura para esclarecer los elementos institucionales, nacionales e internacionales, que pesaron sobre la conformación y puesta en práctica de dichas mallas curriculares.

El análisis de coyuntura es un análisis interesado en caracterizar al conjunto de actores, los efectos y las causas de una acción y utiliza una serie de categorías; en esta investigación se establecieron las siguientes:<sup>16</sup>

- Acontecimientos: son aquellos hechos que adquirieron un sentido especial dentro de los dos últimos procesos de reforma curricular (1991 y 2001);
- Escenarios: presentan particularidades que influyen el desarrollo de los hechos;
- Actores: entendidos como quienes representan un papel dentro de un proyecto;
- Intereses: son las carencias o deseos que movilizan las acciones de los distintos grupos;
- Dispositivos prácticos de tipo institucional: son las ayudas o instrumentos utilizados por los actores para llevar a la práctica sus propósitos.

En este punto, se tomó en cuenta el criterio de actores clave en los procesos de reforma curricular, como por ejemplo exdirectores y exdirectoras de la Unidad Académica, docentes e investigadores que han realizado estudios sobre este mismo tema, por medio de entrevistas semiestructuradas, de forma individual y a profundidad. Esto se realizó a través de preguntas que permitieron un análisis de la información basado en respuestas abiertas; este tipo de técnica permitió generar una conversación donde se recabaran datos que no están disponibles de otra forma.

Las guías de entrevista se orientaron en el qué, el cómo y el por qué, con el fin de comprender las dinámicas que se desarrollaron en torno a las reformas curriculares de los años 1991 y 2000-2001. La información fue tabulada en un cuadro comparativo, que tomara en cuenta las variables adoptadas en el análisis de contenido.<sup>17</sup> Asimismo, la información recolectada en las entrevistas fue complementada con la revisión

---

<sup>16</sup> INCEP. “Cómo hacer un análisis de coyuntura. Elementos para el análisis político”. *Cuadernos de Formación para la práctica democrática*. Guatemala: Instituto Centroamericano de Estudios Políticos; 2002. p. 21

<sup>17</sup> Ver anexo 5.

bibliográfica (tanto electrónica como física) de documentos de la Escuela de Ciencias Políticas, del Consejo Universitario y del Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

Como se mencionó anteriormente, esta investigación toma elementos del área de Formación Curricular. Básicamente, se hizo una exhaustiva revisión de las mallas curriculares de 1992 y 2002, con el objetivo de comparar las destrezas y habilidades que pretenden enseñar los planes de estudio y las mencionadas por las y los politólogos entrevistados como adquiridas gracias a sus estudios.

### Capítulo 3: Referente teórico y marco conceptual

“Un Sistema Político es un sistema que se fija objetivos, se autotransforma y se adapta de manera creativa. Consta de seres humanos que pueden prever, evaluar y actuar constructivamente para evitar las perturbaciones del ambiente; a la luz de sus objetivos.”

Easton, David. (1979)

#### 3.1 Referente teórico

Como parte del marco teórico, se recurrirá a la Teoría General de Sistemas, específicamente a la Teoría de Sistemas de David Easton, para explicar la interacción que prevalece entre la Universidad de Costa Rica, comprendida como un subsistema del Sistema Educativo -más específicamente su Escuela de Ciencias Políticas, entendida a su vez como un subsistema de ésta- y el Sistema Político costarricense.

Ciertamente, el objetivo de la investigación como se desarrollará más adelante no es explicar el funcionamiento del Sistema Político como tal; sin embargo, el motivo por el cual se decidió explicar el objeto de estudio a partir de los postulados de la Teoría General de Sistemas responde a que dicha teoría es la que mejor expone el proceso de retroalimentación existente entre el Sistema Político y otros sistemas pertenecientes al suprasistema societal.

En síntesis, la razón por la cual se eligió dicha teoría para abordar el objeto estudio es debido a la naturaleza abierta del Sistema Político costarricense. Desde esa perspectiva, señala Easton, por la naturaleza misma del Sistema Político, separado analíticamente de otros sistemas sociales, debe considerarse expuesto a influencias procedentes de los demás sistemas a los que está incorporado, en este caso el Sistema Educativo. De ellos fluye una corriente constante de acontecimientos e influencias que conforman las condiciones en que han de actuar los miembros del sistema.<sup>18</sup> Por tanto, dichos miembros del Sistema Político, en este caso cada uno de los ciudadanos, particularmente aquellos cuyo objeto de estudio es la política, deberán descifrar de qué manera tales productos de dichos sistemas ejercerán influencia sobre la vida política.

---

<sup>18</sup> Easton, David. *Enfoques sobre Teoría Política*. Edición en castellano. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores S.A. 2001. P. 217.

La orientación conceptual que propone David Easton al plantear su análisis de sistemas parte de la premisa fundamental de vislumbrar a la vida política -es decir el Sistema Político- como un sistema de conducta.<sup>19</sup>

¿Pero qué es exactamente para David Easton un sistema de conducta? El concepto de sistema puede ser utilizado en dos acepciones con sentidos diferentes pero que guardan relación entre sí. En un primer sentido puede referirse a la conducta empírica que observamos y caracterizamos como vida política. Tales son los objetos de observación, las cosas que como estudiosos de la política deseamos comprender y explicar. Cabe llamar a esta realidad fenoménica el *sistema empírico o de conducta* con respecto al cual se espera formular una teoría explicativa.

En un segundo sentido el concepto de sistema puede aludir a la serie de símbolos mediante los cuales confiamos en identificar, describir, delimitar y explicar la conducta del sistema empírico. La palabra sistema en esta acepción en particular se aplica a un conjunto de ideas o teoría, la cual podría llamarse *sistema simbólico o teórico*.<sup>20</sup>

En la ciencia empírica por contraste con las ciencias deductivas como la matemática, el valor de todo sistema simbólico reside en su mayor o menor correspondencia con respecto al sistema de conducta que con él se pretende explicar. En ese sentido, una teoría política causal constituiría un sistema simbólico, cuyo punto de referencia es el sistema de conducta que el autor denomina política. En palabras de Easton, el concepto “Sistema Político” identificará el sistema de conducta y los conceptos “estructura de análisis, “marco conceptual” o “teoría” se emplearán para designar el sistema simbólico, a partir de los cuales se dará explicación a la vida política.<sup>21</sup>

Para Easton es importante establecer dos subtipos de sistemas: el sistema de miembros – que se definirá más adelante- y el sistema analítico, ambos de carácter analítico significativamente diferentes pero con el mismo status teórico.<sup>22</sup>

Para analizar un conjunto cualquiera de interacciones es obligatorio apartarlas de la matriz total de conducta en que tienen lugar, es decir la sociedad, a eso se refiere el

---

<sup>19</sup> Ibid. P 46.

<sup>20</sup> Ibid. P. 50

<sup>21</sup> Ibid. P. 51

<sup>22</sup> Ibid. P. 71

autor cuando indica que un Sistema Político es analítico.<sup>23</sup> El uso del término sociedad comprende en este caso, la conducta social de un grupo de personas biológicas concebidas en su totalidad.<sup>24</sup>

La característica analítica del Sistema Político no afecta su condición empírica, solo se refiere al hecho de que, a los fines del tratamiento teórico, las actividades políticas se pueden diferenciar y abstraer transitoriamente de todas las demás.<sup>25</sup>

La sociedad, que es el sistema más incluyente, es la única que abarca todas las interacciones sociales de las personas biológicas implicadas, como se mencionó. Cualquier otro sistema inclusive el político, se limita a aislar algunos aspectos del comportamiento total, y es a eso a lo que Easton lo denomina de naturaleza analítica.<sup>26</sup>

Por ello, tanto los sistemas de miembros como los sistemas analíticos son analíticos pero difieren en lo que respecta a la acentuación o énfasis de una orientación política; por lo común los grupos de miembros tendrán un grado más alto de diferenciación y especialización, en el espacio y en el tiempo, de sus interacciones políticas.<sup>27</sup>

Para valorar el grado de similitud en tanto sistemas, David Easton se detiene a examinar los grupos bien definidos de roles políticos que el autor denomina organizaciones. Debido a la división y especialización del trabajo, tanto en la política como en otras esferas sociales, se tienen numerosas organizaciones e instituciones en las que la cantidad y notoriedad de las actividades políticas son tan grandes que las suele considerar de naturaleza esencialmente política. El hecho de que se les dé designaciones políticas, destaca que están fuertemente cargadas de consecuencias políticas para la sociedad. Los partidos políticos, las legislaturas, las diversas clases de grupos de intereses o los tribunales son parte innegable de la vida política. La razón de que se le aplique el calificativo de “políticas” a ciertas organizaciones, instituciones o roles, reside simplemente en que las consecuencias principales de la conducta de estas

---

<sup>23</sup> Ibid. P 64

<sup>24</sup> Ibid. P 66

<sup>25</sup> Ibid. P. 74

<sup>26</sup> Ibid. P.76

<sup>27</sup> Ibid. P 71

instancias se dirigen mayoritariamente a la esfera política por encima de otras esferas sociales, no obstante no todas son de carácter político.<sup>28</sup>

Ahora bien, Easton explica que es precisamente por esa ambigüedad en cuanto a su relación con la política que a menudo se pierde de vista que los miembros de estas estructuras no son idénticos a la persona biológica total. El propio concepto de “miembro” refleja el hecho de que solo se presta atención a ciertos aspectos de la conducta de la persona biológica y no en su totalidad.<sup>29</sup>

El hecho de identificar un conjunto específico de conductas indica que se ha abstraído una parte del todo. Dicho de otro modo: aún las organizaciones de naturaleza predominantemente política, por ejemplo un partido político, son abstracciones de la conducta total de una persona, y por consiguiente, subsistemas analíticos. De esta forma, los llamados sistemas de miembros no son en realidad sistemas de personas biológicas, sino de roles especializados. Por ello, se tiende a denominarlos también como sistemas analíticos, ya que abstraen un tipo específico de todas las interacciones que componen la sociedad en su conjunto.<sup>30</sup>

Por ello, el modo quizás más simple de comprender el status teórico de un Sistema Político es iniciar con la unidad social más incluyente que conocemos, en este caso: una sociedad. Sea cual fuere el significado que se le atribuya a este concepto, incorpora dentro suyo a todos los sistemas sociales, y en consecuencia, designa el suprasistema más abarcador e inclusivo en el que participa un grupo de personas biológicas.<sup>31</sup>

Sin embargo, dentro de tal suprasistema societal resulta de vital importancia enmarcar las interacciones que interesa analizar para efectos del objeto de estudio de la Ciencia Política, y es por ello, que el autor tiende a aislar en rigor diferentes sistemas de conducta. Como indica Easton, un sistema social identifica un aspecto o parte más restringidos de las interacciones sociales en que intervienen las personas. Estas interacciones representan los diversos roles que desempeñan las personas, de modo que las mismas personas biológicas pueden desempeñar roles sociales muy variados.<sup>32</sup> En

---

<sup>28</sup> Ibid. P 72

<sup>29</sup> Ídem.

<sup>30</sup> Ibid. P. 73

<sup>31</sup> Ibid. P. 65

<sup>32</sup> Ibid. P. 66



este caso, sobresalen las interacciones políticas cuyo significado será abordado más adelante.

Con el transcurso del tiempo pareció de utilidad para el autor identificar tipos diversos de interacciones, cada uno de los cuales había revelado su importancia para explicar el funcionamiento de las sociedades, esto por cuestiones meramente científicas. Por ello, se han clasificado en conductas de tipo religioso, económico, fraternal, educacional, político, cultural, entre otras. Esos sistemas no representan la totalidad de las interacciones que hay en una sociedad sino solo partes abstraídas de la masa perceptiva de la conducta como ya se indicó, justamente por esa razón son a juicio de Easton de carácter analítico. Las interacciones políticas constituyen uno de sus tipos.<sup>33</sup>

En su obra “Esquema para el análisis político”, para diferenciar con claridad el Sistema Político societario de otros sistemas menos inclusivos, Easton procede a hacer una clasificación, denominando “sistemas parapolíticos” a los sistemas políticos internos de grupos y subgrupos y reserva por ende, el concepto de “Sistema Político” para la vida política de la unidad más inclusiva, en este caso la sociedad.<sup>34</sup>

Es importante por ello, definir el concepto de “Sistema Político” según David Easton:

*Un Sistema Político se identificará, pues, como una serie de interacciones abstraídas de la totalidad de la conducta social mediante la cual se asignan autoritariamente valores en una sociedad. Las personas que intervengan en esas interacciones, es decir las que interactúen en roles políticos, se llamarán genéricamente miembros del sistema.”<sup>35</sup>*

Es decir, la vida política puede ser interpretada como un conjunto de interacciones sociales de individuos y grupos en el que dichas interacciones vienen a convertirse en la unidad básica de análisis, específicamente las interacciones de carácter político.<sup>36</sup> Por ello, la vida política es descrita como un conjunto o sistema de interacciones relacionadas en forma más o menos directa con la asignación autoritaria de valores dentro de la sociedad.<sup>37</sup>

Más estrictamente, la vida política es identificada como:

---

<sup>33</sup> Ibid. P. 65 y 66

<sup>34</sup> Ibid. P 82

<sup>35</sup> Ibid. P. 90

<sup>36</sup> Ibid. P.78.

<sup>37</sup> Ibid. P. 111

*“(...) una serie compleja de procesos mediante los cuales ciertos tipos de insumos se convierten en el tipo de productos que podemos denominar políticas autoritativas, decisiones y acciones ejecutivas. Así consideraremos que la vida política es un sistema de conducta incorporado a un ambiente cuyas influencias está expuesto el Sistema Político, que a su turno reacciona frente a ellas.”<sup>38</sup>*

Los individuos que forman parte de dicho Sistema Político son identificados por Easton como “miembros”. Este concepto no se refiere a toda la persona biológica ni a todas sus interacciones, es al igual que el sistema una categoría analítica puesto que abstrae a un conjunto específico de miembros, con características muy particulares según las cuales:

*“Selecciona o abstrae solo aquellos aspectos de su conducta más o menos relacionados con las asignaciones autoritarias de valores en la sociedad. En consecuencia, el concepto de miembros de un Sistema Político identificará en forma colectiva a las personas de una sociedad en el desempeño de sus roles políticos.”<sup>39</sup>*

Es decir, lo que distingue a las interacciones políticas del resto de interacciones sociales, es que se orientan predominantemente a la “asignación autoritaria de valores”.<sup>40</sup> De esta manera, concibe Easton la “Política”. Política es todo lo que se refiere a distribución autoritaria de valores, definición en la que la palabra autoritaria significa que los miembros de la sociedad aceptan que esa distribución de valores es vinculante y se sienten obligadas por ella.<sup>41</sup> En ese sentido, las asignaciones autoritarias distribuyen cosas valoradas entre personas y grupos siendo uno o más de tres procedimientos posibles según el autor: primero privando a la persona de algo valioso que poseía; por otro lado, entorpeciendo la consecución de valores que de lo contrario se habrían alcanzado, o bien, permitiendo el acceso a los valores a ciertas personas y negándolo a otras.<sup>42</sup>

Pero qué es exactamente una asignación autoritaria de valores. Easton la define de la siguiente manera:

---

<sup>38</sup> Easton, David. *Enfoques sobre Teoría Política*. P. 217.

<sup>39</sup> Ibid. P. 89

<sup>40</sup> Ibid. P. 79

<sup>41</sup> Arnoletto, Eduardo. *Curso de Teoría Política*. [En línea]. 2007. Disponible en: [www.eumed.net/libros/2007b/300/](http://www.eumed.net/libros/2007b/300/). [Citado el 20 de enero de 2011]. P. 91

<sup>42</sup> Ibid. P. 80

*“Una asignación es autoritaria cuando las personas que hacia ella se orientan se sienten obligadas por ella. Hay varias razones para que los miembros de un sistema se consideren obligados, cuyo conocimiento nos ayudaría a comprender las variaciones de los procesos de diferentes sistemas. Cabe pensar que resultan distinciones importantes según que las asignaciones se acepten como obligatorias por temor al empleo de la fuerza, o bien de una sanción psicológica severa, como las imprecaciones en los sistemas primitivos o el oprobio social en otros más complejos. El interés personal, la tradición, la lealtad, un sentido de la legalidad o de la legitimidad, son variables adicionales significativas para explicar porqué un sujeto se siente obligado a aceptar decisiones con carácter de autoritarias. Pero prescindiendo de las razones particulares, el hecho de considerar las asignaciones como obligatorias distingue a las acciones políticas de otras clases de asignaciones.”<sup>43</sup>*

Una vez descritos los elementos que componen el Sistema Político como parte de su estructura interna, es importante explicar aquellos componentes que guardan relación con lo que queda externo al sistema, en este caso el ambiente.

Es necesario indicar que existen límites que deslindan un Sistema Político de todo cuanto no pertenezca a él. Para ello, es necesario que tal límite sea lo suficientemente claro como para vislumbrar cuando una persona actúa como miembro de un Sistema Político y cuando sus acciones son exteriores a éste.<sup>44</sup>

De esta forma, se pretende, a partir de este apartado, explicar desde el enfoque sistémico, la relación existente entre los distintos sistemas contemplados como parte del objeto de estudio, en este caso en particular, un subsistema del Sistema Educativo, más específicamente la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica y el Sistema Político costarricense.

Al ser ambos sistemas abiertos, resulta importante identificar los cambios del ambiente que se comunican al Sistema Político y cómo éste sistema logra enfrentar dichas influencias, en ocasiones producto de la misma estructura interna o bien de su relación con otros sistemas dentro de la sociedad.

Para tal efecto, es vital distinguir los límites que separan a lo externo e interno del sistema. No obstante, como indica Easton, existen dificultades para definir los límites que determinan la composición interna del Sistema Político así como todo cuanto

<sup>43</sup> Easton, David. *Esquema para el análisis político*. P. 80

<sup>44</sup> *Ibid.* P. 91

prevalece en su exterior, más aún cuando dichas dificultades tienen que ver con diferenciar entre lo que pertenece a un Sistema Político y lo que es componente de otro sistema social.

En tal sentido, Easton aduce que puesto que no cabe separar cada sistema de los demás en el espacio y de manera total, los límites se pueden identificar por medio de criterios que permitan determinar si cada interacción pertenece o no a un sistema dado. En el caso del Sistema Político la justificación que emplea el autor para clasificar una interacción como política o no responde a la relación más o menos directa de dichas interacciones con la asignación autoritaria de valores, anteriormente explicada, en una sociedad.<sup>45</sup>

Así, David Easton propone que el grado de diferenciación de los sistemas políticos con respecto a otros sistemas sociales se pone de manifiesto por las siguientes propiedades:

- El grado en que los roles y actividades políticas se distingan de otros roles y actividades o, por el contrario, el grado en que estén insertos todos en estructuras limitadas, como la familia o los grupos de parentesco.
- El grado en que los que desempeñan roles políticos formen un grupo aparte en la sociedad y tengan sentido de solidaridad interna y de cohesión.
- El grado en que los roles políticos adopten la forma de jerarquía, discernible de otras jerarquías fundadas en la riqueza, el prestigio y demás criterios no políticos.
- El grado en que los procesos de reclutamiento y los criterios de selección de quienes desempeñan roles políticos difieren de los correspondientes a otros roles.<sup>46</sup>

En cuanto a los aspectos que conciernen a todo lo que queda fuera de los límites de un Sistema Político, se puede afirmar que todos los demás subsistemas de la sociedad, constituyen el ambiente del Sistema Político.

En ese sentido, el ambiente se compone de una parte intrasocietal, entendida para efectos de la teoría sistémica como aquella parte del ambiente social y físico que se

---

<sup>45</sup> Ibid. P. 100

<sup>46</sup> Ibid. P. 104

encuentra fuera de los límites del Sistema Político pero dentro de la misma sociedad y de una parte extrasocietal a la que Easton denomina Sistema Político Internacional.<sup>47</sup>

Ahora, es de interés para las investigadoras analizar las interacciones existentes a lo interno del subsistema del Sistema Educativo costarricense denominado para efectos del trabajo, Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica y las interacciones entre éste y el Sistema Político costarricense, no así estudiar a profundidad, el Sistema Político vigente como tal.

Para explicar las interacciones prevalecientes entre el Sistema Político de Costa Rica y la Unidad Académica, así como las influencias que reciben uno de otro en sus procesos de interacción, es necesario aclarar qué es lo que permite a un Sistema Político conservar algún medio de asignar valores autoritariamente, es decir perpetuarse.

La tensión es aquella circunstancia que pone a prueba la capacidad de un sistema de subsistir.<sup>48</sup> En ese sentido puede proceder de dos partes: una interna y otra externa. La tensión externa que interesa analizar será la que procede del ambiente intrasocietal y extrasocietal, es decir, las influencias que proceden de la interacción entre el Sistema Político y el resto de sistemas que componen el suprasistema societal, así como aquellas influencias que proceden del Sistema Político internacional.

Como se explicó anteriormente, el interés no es estudiar el comportamiento en sí del Sistema Político, entendiéndolo de manera global, aunque resulta importante aclarar algunos conceptos que permitan entender medianamente el funcionamiento del sistema para comprender sus respuestas ante las interacciones con otros sistemas, y cómo puede verse positiva o negativamente influenciado de dichas interacciones.

En palabras de David Easton, no existe una noción de inmutabilidad absoluta del Sistema Político, es decir, el concepto de “persistencia” que explica el autor como parte de su teoría no es lo mismo que estado perfectamente estático, por tanto no es incompatible con el cambio ya que el cambio es sinónimo de continuidad. Un sistema debe cambiar o adaptarse a circunstancias fluctuantes para persistir.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Ibid. P. 105

<sup>48</sup> Ibid. P.130.

<sup>49</sup> Ibid. P. 122 y 123

Un sistema puede persistir aunque cambie continua y radicalmente todo lo asociado con él. Por ello, la noción de “persistencia” va más allá de la de mantenimiento, es decir se orienta a investigar tanto el cambio como la estabilidad, ya que ambas se pueden interpretar como soluciones alternativas para enfrentar la tensión.<sup>50</sup>

Entendiendo que las influencias que recibe el Sistema Político de otros sistemas pueden alterar las pautas de funcionamiento del mismo, resulta importante dilucidar también el concepto de “perturbación” expuesto por Easton, que responde a:

*“todas aquellas actividades del ambiente o del interior del sistema que cabe esperar que desplacen a un sistema de su pauta actual de funcionamiento (o que lo desplazan efectivamente), prescindiendo de si tal desplazamiento es o no tensivo para aquél.”<sup>51</sup>*

Más no toda perturbación causa tensión al sistema. En ese sentido, existen dos variables principales que distinguen al Sistema Político del resto de sistemas sociales, éstas son:

- La conducta relacionada con la capacidad de tomar decisiones relativas a la sociedad y
- La probabilidad de que sean aceptadas como autoritarias por todos sus miembros.<sup>52</sup>

Mientras las perturbaciones provoquen en el sistema alteraciones que no afectan su capacidad de mantener estas dos variables esenciales dentro de su margen normal, no serán consideradas como tensivas.

Como se desprende de la definición planteada por el autor respecto de las perturbaciones, éstas pueden proceder de lo interno del sistema o bien de su ambiente. Considerando que el objeto de interés para las investigadoras son las interacciones que prevalecen entre el Sistema Político y otros sistemas como por el ejemplo el educativo, será de suma importancia abordar aquellas que proceden de la conducta de los sistemas ambientales.

Easton en su teoría sistémica trata las perturbaciones o influencias que proceden de la conducta de los sistemas ambientales como “intercambios” o “transacciones” que

---

<sup>50</sup> Ibid. P. 128

<sup>51</sup> Ibid. P.131

<sup>52</sup> Ibid. P. 138

atraviesan los límites del Sistema Político. El autor utiliza el concepto intercambios para designar la mutualidad de relaciones, es decir cuando cada uno ejerce influencia recíproca sobre el otro y emplea el concepto transacciones para describir aquellas influencias en una sola dirección.<sup>53</sup>

Desde esta perspectiva, resulta útil analizar las interacciones producidas entre los sistemas en cuestión de manera recíproca, en vista de que los productos de la Escuela de Ciencias Políticas impactan al Sistema Político costarricense, al tiempo que los productos que genera dicho Sistema Político repercuten en la conformación y funcionamiento de la Unidad Académica, por cuanto ésta debe readecuar sus recursos de manera que responda a las necesidades de dicho Sistema Político.

En este sentido, el autor denomina productos del primer sistema a los efectos transmitidos a través de sus límites que ejercerán algún impacto sobre otros sistemas. Dichos efectos serán considerados como los insumos de esos sistemas, considerando dicha transacción como un nexo entre ellos en forma de relación insumo- producto.<sup>54</sup> Para tal efecto, se torna vital describir los componentes en los cuales se sustenta el análisis sistémico.

Con el fin de describir el comportamiento del Sistema Político y sus interacciones, Easton define sus componentes y sus respectivas relaciones, entre los cuales destaca: el Sistema Político que opera en un Entorno tanto intrasocietal como extrasocietal, se encuentran además los Insumos (que vienen a ser las demandas y apoyos que ingresan al sistema para su respectivo proceso de conversión). De este proceso de conversión resultan los Exumos (que son aquellas decisiones y acciones que toman las autoridades políticas para responder a las demandas).

No obstante, el autor no solamente se avoca a explicar el Sistema Político desde su fase de conversión de los insumos sino que explica cómo posteriormente se produce una fase de retroalimentación (feedback), el cual mantiene al Sistema Político al tanto de los resultados de sus acciones, y cómo estos productos a su vez sirven como insumo para las nuevas demandas que ingresen posteriormente al sistema u a otros sistemas. Y

---

<sup>53</sup> Ibid. P. 152  
<sup>54</sup> Ibid. P. 153

finalmente, describe la presencia además de un lazo que une a las autoridades del Sistema Político con los miembros del sistema social.<sup>55</sup>

Es elemental indicar que la unidad básica de análisis de la teoría sistémica son las interacciones que resultan de la conducta de los miembros del sistema.<sup>56</sup> Más explícitamente, es de suma relevancia para el estudio entender cómo cada uno de estos componentes sistémicos es abordado dentro de una visión sistémica, en la cual dicho sistema establecerá interacciones con otros subsistemas de la sociedad, ya que es importante entender qué tipo de demandas está teniendo el Sistema Político costarricense y de qué dependen que puedan ser valoradas como demandas o apoyos por el sistema; cuál es el proceso de conversión de dichos insumos y cuáles son los productos originados por el Sistema Político, que deberán ser analizados por la Escuela de Ciencias Políticas para readecuarse a las necesidades imperantes, especialmente sobre las cuales deberán ser formados las y los profesionales en Ciencias Políticas.

En ese sentido el autor define de manera detallada los siguientes aspectos:

- **Demanda:** proposición articulada que se formula a las autoridades para que lleve a cabo alguna clase de asignación autoritaria. Antes de ser demanda, se presenta en forma de necesidad, preferencia, esperanza, expectativa o deseo social, con respecto al cual en algún momento se piensa que convendría la intervención de las autoridades.<sup>57</sup>
- **Apoyo:** forma en la que un individuo se orienta evaluativamente hacia un objeto a través de sus actitudes o su comportamiento.<sup>58</sup> Puede ser adoptado de tres formas distintas:
  1. *Regulación estructural del apoyo:* es aquel en el que frente al peligro de sufrir una desorganización y un caos tales que las variables esenciales ya no puedan funcionar, se adopta un nuevo orden constitucional (estructura, normas y objetivos) fundamentalmente diferente del que existía antes.<sup>59</sup>
  2. *Apoyo difuso:* es aquel en el que los miembros continúan vinculados al Sistema Político por fuertes lazos de lealtad y afecto. Muchas veces asociado a sentimientos de

<sup>55</sup> Arnoletto, Eduardo. Óp. Cit. P. 92 - 93

<sup>56</sup> Ídem.

<sup>57</sup> Easton, David. *Esquema para el análisis político*. P.166-168.

<sup>58</sup> Eburne, Bartolomé. *El apoyo político y sus condicionantes en perspectiva comparada*. P.1

<sup>59</sup> Easton, David. Óp. Cit. P. 170-173.



legitimidad, sumisión, aceptación de la existencia de un bien común que trascienda el bien particular de cualquier individuo o grupo, o la inspiración de profundos sentimientos de comunidad.<sup>60</sup>

3. *Apoyo específico*: aquel que refleja la satisfacción que siente un miembro cuando advierte que sus demandas fueron atendidas. Esto no significa que todas las demandas deban ser satisfechas, algunas no logran tal grado de satisfacción, causando en ocasiones descontento y hostilidad. Si la frustración sistemática de las que se estiman necesidades justas se extiende durante lapsos prolongados y no es compensada con un aumento de insumo de apoyo difuso, lleva a un grado de agotamiento del apoyo específico que debilita radicalmente al sistema.<sup>61</sup>

- **Conversión:** Proceso en el que se actúa sobre los insumos de demandas y apoyo de modo que el sistema pueda persistir y crear productos que satisfagan las demandas de algunos, por lo menos de los miembros, reteniendo el apoyo de la mayoría. El sistema constituye un modo de traducir en asignaciones autoritarias las demandas y el apoyo. Es presumible según Easton que los apoyos provoquen mayor tensión sobre el proceso de conversión. La persistencia de un sistema, su capacidad de continuar creando productos autoritarios, dependerá de que se consiga mantener en funcionamiento el proceso de conversión de las demandas y apoyos en productos.<sup>62</sup>

- **Productos:** Asignaciones autoritarias de valores o decisiones obligatorias y las acciones que las implementan o se relacionan con ellas. Representan un método para vincular lo que ocurre en un sistema con el ambiente por medio de la conducta singular relacionada con la asignación autoritaria de valores. La capacidad de un sistema para responder a una tensión (propiedad que lo distingue como sistema de conducta), se puede ejercer mediante su creación de productos. En ese sentido, resulta importante para el autor averiguar las consecuencias de estos productos en cuanto afectan al ambiente y al sistema mismo y crean las condiciones que nutren sentimientos de apoyo o los aniquilan.<sup>63</sup>

- **Respuesta:** Las variaciones que se produzcan en las estructuras y procesos dentro de un sistema se pueden interpretar con provecho como esfuerzos alternativos

---

<sup>60</sup> Ídem.

<sup>61</sup> Ídem.

<sup>62</sup> Ibid. P.180-181

<sup>63</sup> Ibid. P.174-175

constructivos o positivos, por parte de los miembros del sistema, para regular o hacer frente a una tensión que procede tanto de fuentes ambientales como internas.<sup>64</sup>

- **Retroalimentación (feedback):** La capacidad del sistema para subsistir frente a una tensión es función de la presencia y naturaleza de la información y demás influencias que vuelven a sus actores y a los que toman las decisiones.<sup>65</sup> La retroalimentación se refiere a la red en su conjunto, desde el punto inicial del producto hasta el retorno a las autoridades. En este sentido, el Sistema Político puede ser concebido como un conjunto autorregulador, auto directivo y de conductas.

En términos generales, la capacidad de un sistema de responder a tensiones emanará de dos de los procesos centrales. La información sobre el estado del sistema y su ambiente puede ser retransmitida a las autoridades mediante sus acciones, el sistema puede cambiar o mantener cualquier condición en que se halle. Es decir, que un Sistema Político está dotado de retroalimentación y de la capacidad de responder a ella.

Mediante la combinación de retroalimentación y respuesta un sistema puede esforzarse por regular la tensión modificando o reencauzando su propia conducta.<sup>66</sup> De esta forma, el modelo de Sistema Político según Easton trabaja bajo la dinámica, insumo-conversión, exumo-retroalimentación. Así, por “insumo” se entiende la fase en la cual el sistema es sometido a estímulos; los cuales se originan en el ambiente, como producto de las múltiples y variadas pulsiones que en él operan (expectativas, intereses, preferencias, ideologías, entre otros, que hacen plantear necesidades configuradas de determinada forma.

Por “conversión” se entiende el conjunto de los procesos internos durante y mediante los cuales el sistema elabora las respuestas. Por “exumo” se entiende la fase de emisión de las respuestas hacia el ambiente, y finalmente, por “retroalimentación” se entiende el conjunto de los efectos de retorno, y por lo tanto de las modificaciones, que las respuestas del sistema producen sobre los estímulos a los cuales él está a su vez sometido.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Ibid. P. 48

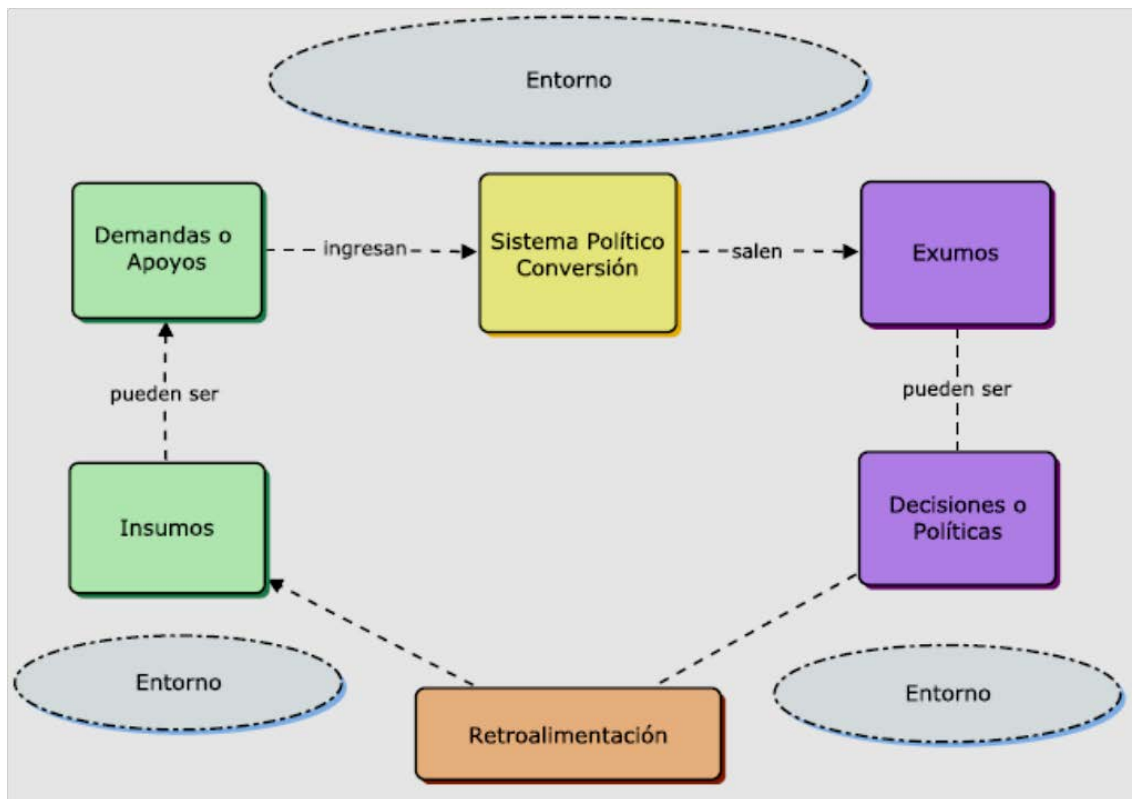
<sup>65</sup> Ídem.

<sup>66</sup> Ibid. P.175-178

<sup>67</sup> Arnoletto, Eduardo. Óp. Cit. P. 92

Figura 3.1

## Modelo de Sistema Político según Easton.



Fuente: Arnoletto, Eduardo. *Curso de Teoría Política*. P. 93

Mediante las demandas se solicita a las instituciones políticas del sistema que actúen realizando "asignaciones autoritarias de valores"; pero es a través de los apoyos que se otorga confianza y consenso a esas instituciones.<sup>68</sup>

*“Ante esos insumos, el Sistema Político tiene que realizar una ‘conversión’: debe impedir que la sobrecarga de demandas insatisfechas cree tensiones insolubles y que el apoyo se desilusione de una manera insanable. El sistema debe producir exumos ‘que estén en condiciones de satisfacer las demandas de al menos una parte de los miembros y de mantener el apoyo de la mayor parte de ellos’, dice Easton. Esos exumos repercuten sobre el comportamiento posterior del sistema.”<sup>69</sup>*

Aquí se produce el feedback ya que dichos exumos influyen en el comportamiento del Sistema Político, retroalimentando los apoyos y demandas que ingresan de nuevo a la denominada Caja Negra.

<sup>68</sup> Ídem.  
<sup>69</sup> Ídem.

Sin embargo, para el autor no dejan de prestar importancia las siguientes variables: la naturaleza de los insumos; las condiciones variables en que ejercerán una perturbación tensiva en el sistema; las circunstancias del ambiente y del sistema que originen ese estado tensivo; los modos habituales con que los sistemas intentaron enfrentar la tensión; el rol de la retroalimentación de información y por último, el papel que desempeñan los productos en estos procesos de conversión y enfrentamiento.<sup>70</sup>

Ahora, uno de los aspectos más importantes para comprender el comportamiento de un Sistema Político es su interacción con otros sistemas y en este punto incide el objeto de la investigación. De ahí que para Easton, un sistema es:

*“(...) un recurso metodológico, pese a lo cual considera a la vida política como ‘un conjunto de interacciones que mantiene su propia frontera y está inserto y rodeado por otros sistemas sociales a cuya influencia está expuesto de modo constante’”.*<sup>71</sup>

De esta forma, para Easton resulta útil interpretar los fenómenos políticos como constitutivos de un sistema abierto y autorregulado que debe abordar los problemas generados por su exposición a las influencias procedentes de estos sistemas ambientales. Para que subsista es preciso que consiga retroalimentarse en grado suficiente de sus realizaciones pasadas y que pueda tomar medidas para regular su conducta futura. Dicha regulación exigirá tal vez la adaptación simple a un medio cambiante, según las metas fijadas, pero también modificar metas antiguas o transformarlas por entero. Quizá no baste la adaptación simple y sea necesario que el sistema cuente con la capacidad de transformar su propia estructura y procesos internos.<sup>72</sup>

Por ello Easton diferencia al Sistema Político de cualquier otro sistema en el tanto está constituido por sujetos capaces de actuar racionalmente y capaces de anticipar acciones que a la postre puedan convertirse en tensiones para este mismo sistema. En ese sentido:

*“(...) estos sujetos pueden tratar de corregir aquellos disturbios que podrían presumiblemente causar tensiones, por lo cual las demandas y el apoyo pueden ser modelados según los objetivos y deseos de los*

<sup>70</sup> Easton, David. Óp. Cit. P.181

<sup>71</sup> Arnoletto, Eduardo. Óp. Cit. P. 92

<sup>72</sup> Easton, David. Óp. Cit. P.48

*miembros del sistema, en los límites de los conocimientos, de los recursos y de las preferencias disponibles”.*<sup>73</sup>

De esta forma, un Sistema Político es un sistema que se fija objetivos, se auto transforma y se adapta de manera creativa. Consta de seres humanos que pueden prever, evaluar y actuar constructivamente para evitar las perturbaciones del ambiente; a la luz de sus objetivos procurarán modificar cualquiera de ellas que puedan ocasionar tensión.<sup>74</sup>

Igualmente, los miembros del sistema no son transmisores pasivos de cosas introducidas en él, que las asimilan con indolencia y las envían en forma de productos, para que influyan en otros sistemas sociales o en el propio Sistema Político. Están habilitados para regular, controlar, dirigir, modificar e innovar con referencia a todos los aspectos y partes de los procesos correspondientes. Esto es lo que significa que pueden enfrentar constructivamente la tensión.<sup>75</sup>

Justo aquí la formación de profesionales conscientes de regular, controlar, dirigir, modificar e innovar el Sistema Político debe ser analizada con detenimiento por parte de las entidades pertinentes, para identificar el rol que deben ejercer dichos miembros dentro del sistema.

Así, comprendiendo a la Escuela de Ciencias Políticas como un subsistema, los insumos o demandas que la unidad procesa en este caso los denominados planes de estudio y que influyen directamente en la formación académica de las y los futuros profesionales, al ser parte de un proceso de conversión continua, deben resultar en graduados y graduadas que logren hacer una lectura crítica de los fenómenos políticos, de manera que puedan convertirse no sólo en espectadores de tales fenómenos sino en actores importantes en cuanto a las transformaciones que requiere el país desde el punto de vista político, económico y social. Desde esa perspectiva, la Unidad debe vislumbrar qué cambios requiere el Sistema Político y de esta manera lograr equiparar sus planes de estudio con el entorno, de manera que le pueda ofrecer a sus educandos una formación mucho más acorde a los nuevos paradigmas sociales.

---

<sup>73</sup> Arnoletto, Eduardo. Óp. Cit. P .92

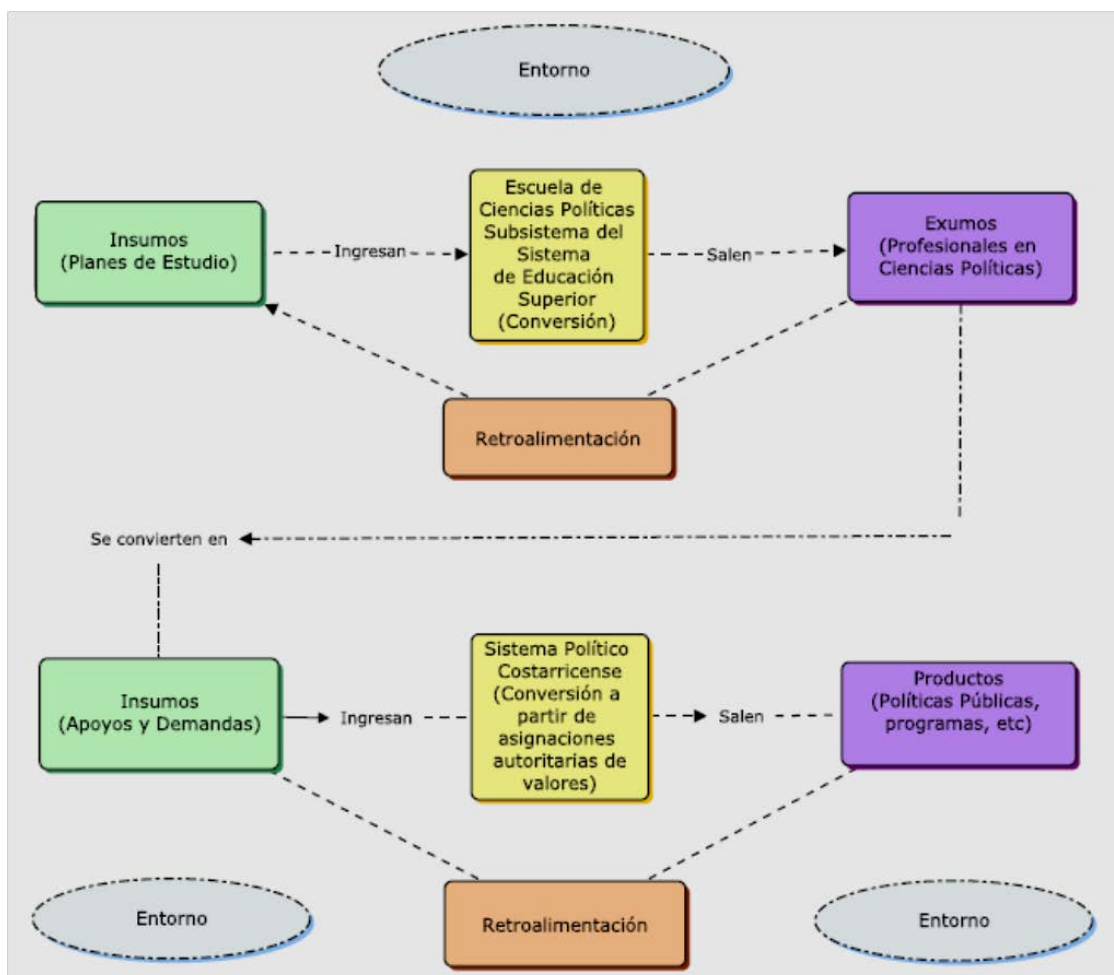
<sup>74</sup> Easton, David. Óp. Cit. P.182

<sup>75</sup> Ídem.

En este punto reside la interacción entre la Escuela de Ciencias Políticas y Sistema Político, ya que la labor de la Unidad Académica es formar profesionales en Ciencias Políticas competentes para descifrar, las necesidades que ingresan a este Sistema Político, para su proceso de conversión, Por tanto, la formación que reciban debe ir orientada a permitirles sugerir no solo cambios en la sociedad sino además permitirles a sus graduados vislumbrar los retos que deberá enfrentar la disciplina de cara a un contexto político nacional e internacional hoy más convulso que nunca.

**Figura 3.2**

**Interacción entre la Escuela de Ciencias Políticas y el Sistema Político**



**Fuente:** Elaboración propia con base en Velásquez, Leda. *El rol del Politólogo en la sociedad costarricense*, 1989.

### 3.2 Marco conceptual

Se inicia este apartado conceptual con una aproximación al término “competencias”, las cuales serán entendidas como:

*“una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan: conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.”<sup>76</sup>*

De esta forma, según Bacarat y Graciano, este concepto no podría abordarse como comportamientos observables solamente sino que debe ser asumido como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre: manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de la sociedad globalizada y en continuo cambio.<sup>77</sup>

Asimismo, las competencias pueden entenderse también como “aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía.”<sup>78</sup>

Sergio Tobón, un estudioso del proceso de formación basada en competencias argumenta que existen tres criterios de desempeño para el abordaje de las competencias que son:

- Saber ser: se contemplan las competencias desde una postura crítica teniendo en cuenta sus aportes y limitaciones dentro del campo educativo.
- Saber conocer: se observan las competencias teniendo como base la interdependencia de tres ejes: el proyecto de vida; la sociedad y la empresa.
- Saber hacer: este criterio describe una competencia para un determinado proyecto educativo teniendo como base sus componentes estructurales, la integridad de la formación y las diferencias con otros conceptos cercanos.

---

<sup>76</sup> Gonczi y Athanasou. “Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia”. Citado por Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*. 2005. P. 47

<sup>77</sup> Bacarat, M. P y Graciano, N. A. “Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia/s” Citado por Tobón, Sergio. P. 47

<sup>78</sup> Torrado, M. C. “Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar”. Citado por Tobón, Sergio. P. 39

Es decir, según este autor, la actuación debe ser asumida como un proceso integral donde se combina, el sentido de reto y la motivación por lograr un objetivo, con base en la confianza en las propias capacidades y el apoyo social (saber ser), con la conceptualización, la comprensión del contexto y la identificación clara de las actividades y problemas por resolver (saber conocer), para ejecutar un conjunto planeado de acciones mediadas por procedimientos, técnicas, estrategias, con autoevaluación y corrección constante (saber hacer), teniendo en cuenta las consecuencias de dichas acciones.<sup>79</sup>

El término competencia refiere a la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Los conocimientos necesarios para resolver problemas no se pueden transmitir mecánicamente; son una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de la experiencia que se consigue con la práctica, muchas veces conseguida en los lugares de trabajo. Las competencias están en el medio entre los “saberes” y “habilidades”. Lo importante hoy es ser competente, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones, por medio de saberes teóricos y prácticos así como de imaginación y creatividad.<sup>80</sup> A raíz de esto, resulta importante para efectos de la investigación, definir entonces los conceptos de conocimientos y habilidades.

Según Sergio Tobón, los conocimientos son representaciones mentales sobre diferentes hechos. Existen dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El primero se refiere a qué son las cosas, lo cual permite comprenderlas y relacionarlas entre sí. El segundo tipo de conocimiento hace referencia al cómo se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer.<sup>81</sup>

Por otra parte, las habilidades como las definen Van-der Hofstadt y Gómez Gras consisten en aquellos rasgos de personalidad o carácter intrínsecos (es decir, innatos en su personalidad) que tienen los individuos tanto en el desempeño de su trabajo como en su vida diaria.<sup>82</sup>

---

<sup>79</sup> Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*. 2005. P.64

<sup>80</sup> Vaillant, Denisse. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. 2002.

<sup>81</sup> Tobón, Sergio. Óp. Cit. P. 55.

<sup>82</sup> Van-der Hofstadt, Carlos J. y Gómez Gras, José María. *Competencias y Habilidades profesionales para Universitarios*. [En línea] Madrid, España. Ediciones Díaz de Santos, 2006. P. 23. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=D-tKfWrsJ4EC&pg=PA1&dq=que+son+habilidades&hl=es&ei=XNJ\\_TsL6DYnogQew39xQ&sa=X&oi=b](http://books.google.co.cr/books?id=D-tKfWrsJ4EC&pg=PA1&dq=que+son+habilidades&hl=es&ei=XNJ_TsL6DYnogQew39xQ&sa=X&oi=b)



Es por ello que la competencia se define asimismo como “el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea”.<sup>83</sup> En otras palabras, las competencias se refieren a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito en un puesto de trabajo.<sup>84</sup>

Algunas connotaciones del concepto de competencias en el ámbito social han sido emplear el término como autoridad; como idoneidad; como rivalidad empresarial; como competición entre personas; como requisitos para desempeñar un puesto de trabajo, como actividad deportiva, entre otros. Para efectos del estudio se aborda el concepto de competencias como capacitación y como función laboral. En palabras de Sergio Tobón, la competencia como capacitación se refiere al grado en el cual las personas están preparadas para desempeñar determinados oficios; así también la competencia entendida como función laboral, cuyo significado es el que interesa aquí se refiere a las responsabilidades y actividades que debe desempeñar toda persona en un puesto de trabajo.

Por tanto, posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.<sup>85</sup>

Puede entenderse así, que las competencias vienen a constituirse en esa serie de cualidades y capacidades que se forman los profesionales durante su vida académica y que posteriormente vienen a ser puestas en práctica en su vida laboral. No obstante, como apunta Vasco, muchas de estas competencias se convierten en capacidades para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son totalmente distintas

---

[ook\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwADgo#v=onepage&q=que%20son%20habilidades&f=false](#) [Citado el 25 de setiembre de 2011].

<sup>83</sup> Ducci, citada por Ruiz, Martha. Formación por competencias laborales, un reto para la Universidad. *Ingenium, Revista de la Facultad de Ingeniería*. Año IV. Número 8. Bogotá: Universidad de San Buenaventura. Julio-Diciembre 2003.

<sup>84</sup> Gil, J. M. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 43

<sup>85</sup> Bunk, G. P. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 47

a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en las que se enseñaron.<sup>86</sup>

A partir de lo anterior y tomando como base una definición mucho más completa sobre competencias, puede indicarse que, las competencias vienen a conceptuarse como:

*“...procesos complejos que las personas ponen, en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias en tal perspectiva están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad.”<sup>87</sup>*

Ahora bien, el concepto competencias, según Tobón, debe ser abordado desde tres enfoques: las demandas del mercado laboral y los requerimientos de la sociedad, empresarial y profesional, estos dos rubros van de la mano ya que en el mercado surgen necesidades y hay que actualizar las competencias que deben desarrollarse a la luz de una sociedad cada día más globalizada. Esto ocasiona que el sector productivo, al momento de incorporar mano de obra calificada, aumente su nivel de exigencia para los profesionales. Dichas exigencias hacen referencia al cúmulo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que le permitan al profesional integrarse en una organización, interactuar con un contexto determinado y resolver problemas, entre otras situaciones. Por tanto, las universidades deben tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, repensando su oferta educativa en torno a las demandas del mercado.<sup>88</sup>

En tercer y último lugar, dicha formación debe ir orientada hacia un afianzamiento del proyecto ético de vida. Si bien resulta de vital importancia reestructurar los planes de

<sup>86</sup> Vasco, C. E. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 47

<sup>87</sup> Gallego, R. “Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico”. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 49

<sup>88</sup> Óp. Cit. Ruiz, Martha.

estudios dentro de las universidades, es importante que éstos vayan de la mano no solo con las exigencias del entorno sino que cumplan con estándares de calidad en cuanto a la formación holística de los estudiantes, de esta manera, como indica Tobón, las competencias deben posibilitar a las personas bienestar psicológico, autorrealización y sentido a la vida.

Desde esa perspectiva, las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un interjuego complementario proyecto ético de vida-sociedad-mercado, perspectiva que según Tobón reivindica lo humanístico pero sin desconocer el mundo de la producción.<sup>89</sup>

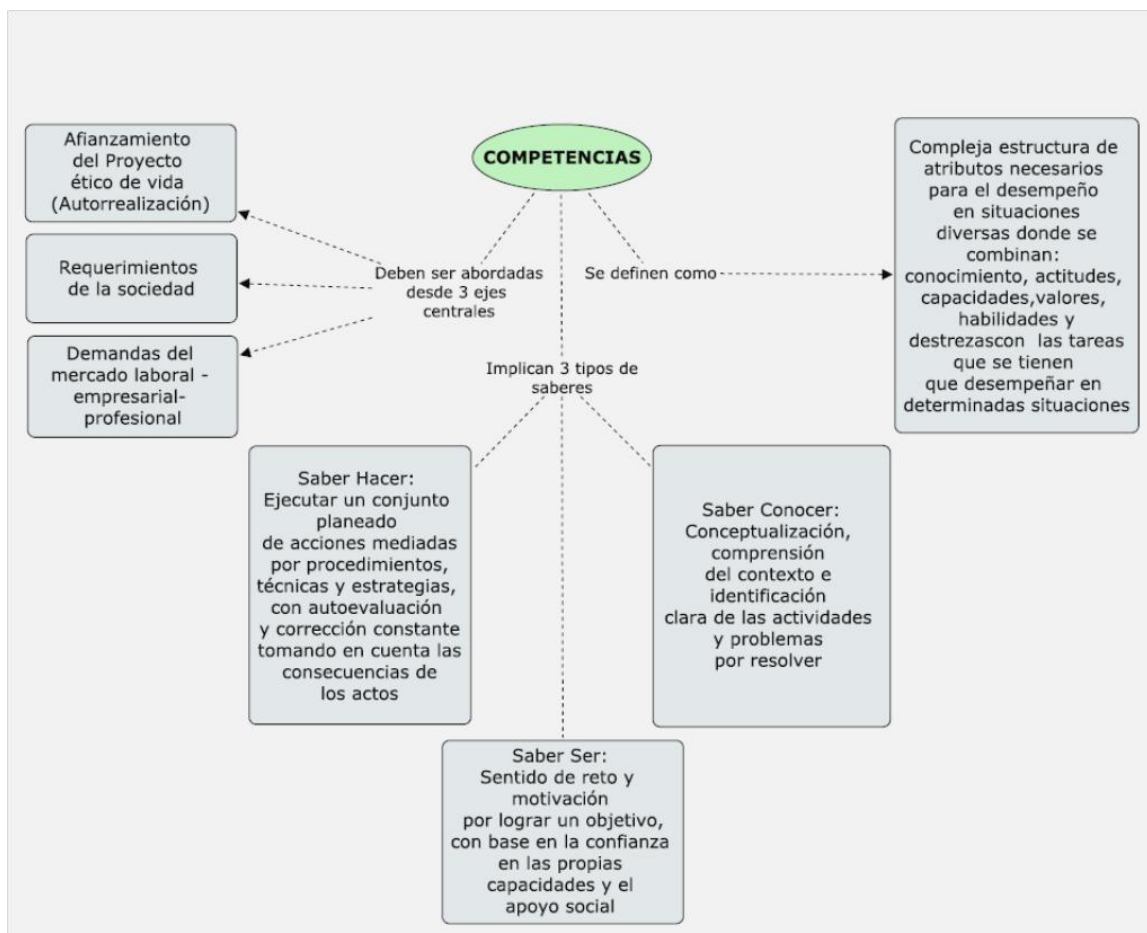
De ahí que se cuestione la concepción predominante en la actualidad de asumir las competencias desde la perspectiva individualista del consumo y del tener. Desde ese enfoque, la posición defendida por este autor sugiere en cambio apelar al aporte de las competencias a la construcción del tejido social mediante la cooperación y la solidaridad.

---

<sup>89</sup> Tobón, Sergio. Óp. Cit. P.49

Figura 3.3

## Definición de las competencias profesionales según Sergio Tobón



**Fuente:** Elaboración propia con base en Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*, 2005.

Por ello, una educación básica de calidad debe estar orientada al desarrollo de competencias para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento.<sup>90</sup>

En el caso particular de la Ciencia Política, es una disciplina que exige tener conocimientos de otras ramas como Economía, Sociología, Derecho, Comunicación, Administración Pública, entre otras. Esto implica contrastar la relación competencias = competitividad = rivalidad, expuesta por Jurado:

<sup>90</sup> Torrado, M. C. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 49

*“Respecto al término competencia, es necesario aclarar que no se trata del acto de competir con otros ni se trata de la competitividad en el ámbito del mercado, se trata de un saber-hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento y que solo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir horizonte social, siempre en relación con el otro.”<sup>91</sup>*

Las competencias son procesos generales contextualizados, referidos al desempeño de la persona dentro de una determinada área del desarrollo humano. Son la orientación del desempeño hacia la idoneidad en la realización de actividades y resolución de problemas. Se basan en indicadores de desempeño y éstos corresponden a los indicadores de logro (criterios de desempeño y evidencias requeridas).<sup>92</sup>

No obstante, si bien las competencias indican las metas por alcanzar en procesos pedagógicos asumidos en su integralidad, se diferencian de los estándares puesto que éstos hacen referencia a metas específicas por lograr durante las fases de dicho proceso. Por ende los estándares se establecen según la orientación de las competencias.<sup>93</sup>

Las competencias según Sergio Tobón tienen cinco características fundamentales:

- *Se basan en el contexto*: definido como “realidad compleja atravesada por unos poderes, unos lenguajes, unas reglas, unos códigos, unos intereses, unas demarcaciones específicas. Estos pueden ser:<sup>94</sup>
  - *Disciplinarios*: hacen referencia “al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada”.<sup>95</sup>
  - *Transdisciplinarios*: son tejidos de conocimiento contruidos por la integración y la articulación de diversos saberes (académicos y populares).<sup>96</sup>
  - *Interno (ámbito mental)*: la mente es ecológica y está estructurada como un tejido sociocultural.<sup>97</sup>

<sup>91</sup> Jurado, F. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 49-51

<sup>92</sup> Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 60.

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Marín, L. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 62.

<sup>95</sup> ICFES. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 62

<sup>96</sup> Ídem.

<sup>97</sup> Ídem.

- Socioeconómicos: están dados por dinámicas culturales, sociales, económicas que se dan en procesos de globalización y en procesos de construcción de identidades regionales.<sup>98</sup>

De acuerdo con Tobón, las competencias se forman al interactuar con los contextos. Por una parte, estos últimos requieren demandarlas y posibilitar todos los recursos necesarios para su formación, ya que de darse lo contrario las personas no sentirán la necesidad de adquirirlas o no poseerán los recursos para hacerlo. Por otro lado, las personas al construir las competencias desde su propia perspectiva de vida, cambian los entornos. Es decir se establece una interdependencia mutua entre las personas y los contextos ya que éstos influyen sobre las personas y viceversa.

- *Se enfocan en la idoneidad:* la idoneidad relaciona e integra el tiempo y la cantidad con aspectos como calidad, empleo de recursos, oportunidades y contexto.
- *Tienen como eje la actuación:* apuntan a modificar y transformar el contexto, no solo a adaptarse a él y comprenderlo. Se combina el saber ser, saber conocer y saber hacer.

En ese sentido es diferente poseer conocimientos en torno a un determinado asunto que saber actuar. Esto último, según Tobón, implica un proceso de desempeño en el cual se realizan acciones con un determinado fin, de manera flexible y oportuna teniendo en cuenta el contexto.

- *Buscan resolver problemas:* comprendiendo el problema en un contexto disciplinar; estableciendo estrategias de solución; considerando las consecuencias dentro del sistema y aprendiendo del problema para asumir situaciones similares en el futuro.
- *Abordan el desempeño en su integralidad:* el desempeño debe ser asumido como un tejido donde la persona actúa en el marco de vínculos consigo mismo y con los demás que se implican recíprocamente. El desempeño se conjuga con la naturaleza humana y el mundo de la cultura, dando lugar a la construcción de experiencias que desarrollan las distintas capacidades para su aplicación, apropiación y transformación.

---

<sup>98</sup>

Ídem.

Existen varias clasificaciones de las competencias. La que se aplicará para el análisis, y que es una de las más utilizadas es:

**Tabla 3.1**

**Clasificación de competencias**

Tipología	Definición
<b>Competencias básicas</b>	Son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Son la base sobre la cual se forman el resto de competencias y se forman en la educación básica y media. Posibilitan analizar, comprender y responder a problemas de la vida cotidiana y constituyen el eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.
<b>Competencias genéricas</b>	Son comunes a varias ocupaciones y permiten afrontar los cambios del quehacer profesional. Sus características son: -Aumentan las posibilidades de empleabilidad al cambiar de trabajo. -Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo. -Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales. -Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje -Su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa.
<b>Competencias específicas</b>	Propias de una determinada ocupación o formación. Requieren de un alto grado de especialización así como procesos educativos generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior.

**Fuente:** Elaboración propia con base en Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*, 2005.

## Capítulo 4: ¿Cómo se ha abordado el tema de la inserción laboral de las y los politólogos?

“Como se ha logrado verificar en diferentes estudios, los profesionales graduados no tienen muy claro para qué ‘sirven’, es decir, cuáles son las destrezas profesionales que les permite enfrentar el mercado laboral frente a profesionales de otras disciplinas.”

Zúñiga, César. (2000)

### 4.1 La inserción laboral de las y los politólogos

El tema de la inserción laboral de las y los graduados en Ciencias Políticas se ha tratado poco a nivel de Costa Rica.<sup>99</sup> Los documentos más recientes se ubican en universidades argentinas y españolas. No obstante, la realidad de sus graduadas y graduados, a grandes rasgos, se asemeja en algunos puntos a las circunstancias costarricenses.

El documento más reciente trata sobre las posibilidades de las y los licenciados en Ciencia Política de insertarse en el mundo laboral. La autora menciona que la labor que ejecuta el cientista político es valorada en los países desarrollados, puesto que se entiende que está capacitado para “diseñar y ejecutar estrategias políticas, de imagen o comunicación para ayudar al desarrollo de las organizaciones estatales o privadas”.<sup>100</sup> Igualmente, se menciona que uno de los retos a los que se enfrentan estas últimas generaciones de científicos políticos es promocionar la profesión así como integrarse a equipos de trabajo interdisciplinarios.

Por otra parte, aunque siguiendo con el caso argentino, Leiras, Medina y D’Alessandro exponen que la incorporación al mercado laboral, en principio, la consiguen algunos en consultorías políticas, docencia o investigación ad honorem, donde se facilita el acceso

<sup>99</sup> Alfaro, Ronald y Vargas, Jorge. Ciencia Política en Costa Rica: Búsqueda de identidad disciplinaria. *Revista de Ciencia Política*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 25. Nº 1. [En línea]. 2005. p. 124-135. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32425109> [Citado el 9 de noviembre de 2010]

<sup>100</sup> Rivadeneira, María Rosa. Licenciatura en Ciencia Política: sus graduados asesoran a empresas e instituciones y al Estado. [En línea]. *Revista Contexto*. Nº 331. 2008. [Citado el 8 de abril de 2010]. Disponible en: [http://www.contexto.com.ar/nota.asp?edicion=232&id=9017&rubro=Universidad&id\\_rubro=142](http://www.contexto.com.ar/nota.asp?edicion=232&id=9017&rubro=Universidad&id_rubro=142)



a las becas de organismos estatales, fundaciones y las mismas universidades nacionales y extranjeras.<sup>101</sup>

Asimismo, sugiere que entre los principales empleadores de politólogos y politólogas se encuentran el gobierno nacional, gobiernos locales, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, estudios de opinión pública y marketing político.

Entre los principales quehaceres que se les encarga se hallan el análisis especializado de información (en forma de investigación, consultoría o asesoría); la capacitación, la docencia y la gestión.

La inserción laboral, en criterio de Leiras, Medina y D'Alessandro, es muy dificultosa para la mayoría de los jóvenes graduados, por varias razones, a saber: algunas actividades son muy sensibles a las oscilaciones en el financiamiento, las políticas de contratación no son claras tanto en el Estado como en las organizaciones de la sociedad civil, la inversión en educación superior es muy baja y el financiamiento del sistema de investigación pobre, lo cual hace que pocas veces los puestos universitarios puedan constituirse en la única fuente de ingresos. Finalmente, porque en muchas ocasiones, si no en la mayoría de los casos, los empleadores desconocen cuáles son las habilidades específicas de las y los científicos políticos.<sup>102</sup>

En el caso español, en cuanto a la búsqueda de empleo, se manifiesta que es inmediata para la mayoría de los titulados en Ciencias Políticas y que la mitad de los que buscan tardan una media de dos meses en encontrar un trabajo.

Concluye mencionando que la vía de acceso a un puesto más efectiva es la de recurrir a familiares y amigos, seguida por la búsqueda en Internet, ofertas de trabajo en periódicos y la autocandidatura.<sup>103</sup>

Ahora, un importante esfuerzo en esta temática, a nivel nacional, fue un trabajo realizado en 1989, "El Rol del Politólogo en la sociedad costarricense". En dicha

---

<sup>101</sup> Leiras, Marcelo; Medina, Juan y D'Alessandro, Martín. La ciencia política en Argentina: el camino de la institucionalización dentro y fuera de las aulas universitarias. [En línea]. *Revista de Ciencia Política*. Vol. 25. N° 1: 2005. p. 76-91. [Citado el 8 de abril de 2009]. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v25n1/art5.pdf>.

<sup>102</sup> Ídem.

<sup>103</sup> La autocandidatura implica postularse para puestos donde no necesariamente se pide a un científico político pero que dicho profesional se siente en la capacidad de ejecutar las funciones solicitadas.

investigación, por medio de encuestas se intentó determinar la cantidad de profesionales en Ciencias Políticas así como el ámbito donde laboraban las y los politólogos graduados de la Escuela por medio de una serie de encuestas a estudiantes, instituciones empleadoras, docentes, graduadas y graduados de la Unidad Académica.<sup>104</sup>

La pregunta que se planteó Velásquez giraba en torno al papel que cumplía el profesional en Ciencias Políticas en la sociedad costarricense. Entre los objetivos que persiguió se encuentran:

- Ubicar la disciplina con el marco general del contexto latinoamericano y con el marco particular del contexto costarricense.
- Proponer el perfil profesional del politólogo que requería el país.
- Ofrecer a la Escuela de Ciencias Políticas los indicadores necesarios para la orientación del bachillerato y licenciatura en la disciplina.
- Ofrecer datos al empleador acerca del desempeño del politólogo.
- Brindar al estudiante de Ciencias Políticas la información necesaria que le permita conocer su rol como futuro profesional.

El enfoque de las ciencias de la Educación que la autora utilizó fue el del diseño curricular y definición de perfiles curriculares. Las etapas que siguió fueron:<sup>105</sup>

- La definición del desempeño profesional óptimo: responsabilidades probables en los puestos más representativos y los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para su adecuado desempeño.
- La definición del desempeño ocupacional: entendido como las responsabilidades que debe asumir el profesional en el cargo que desempeña.
- Y el análisis de congruencias y discrepancias entre ambos.

Para efectos del estudio se tomaron muestras de la población estudiantil y de las instituciones empleadoras y se trabajó con todos los docentes de la Unidad Académica para aplicarles un cuestionario que medía diferentes variables. Asimismo, utilizó dos estudios sobre graduadas y graduados realizados por la Escuela y el CONARE.

---

<sup>104</sup> Velásquez Vargas, Leda. *El rol del Politólogo en la sociedad costarricense*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Ciencias Políticas. Universidad de Costa Rica; 1989.

<sup>105</sup> *Ibid.* P. 8

Velásquez igualmente utilizó la Teoría Sistémica para explicar las relaciones entre las y los graduados y el entorno y entre la Escuela y el entorno. Estas interacciones se pueden describir de la siguiente manera: el estudiante representa uno de los insumos para la Escuela de Ciencias Políticas, el cual es convertido en un profesional por este último subsistema. Más tarde, las y los graduados regresan al ambiente y se relacionan con otros subsistemas.

En este sentido, la autora realizó algunas observaciones pertinentes:

- El principal mercado para las y los politólogos eran las instituciones públicas.
- Definición poco clara del mercado laboral.
- Las únicas instituciones con plazas para politólogos eran las de educación superior en los cargos de docencia, acción social e investigación.
- Las y los graduados de la Escuela eran desplazados por administradores públicos, economistas, sociólogos, relacionistas internacionales e ingenieros.
- El lugar donde la autora ubicaría a las y los científicos políticos era en los procesos de toma de decisiones en el sector público por su capacidad para ofrecer salidas “alternativas, creativas y científicas” en esos espacios.<sup>106</sup>

También dedujo que un alto porcentaje de politólogas y politólogos laboraban en funciones que no eran específicas de su formación profesional y concluyó que el gobierno, a pesar de no conocer cuáles eran las funciones era el empleador más amplio y comprobó que la formación académica no era aplicable en la realidad institucional.

El proyecto de investigación “La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense”, realizado en 1991 por la Escuela de Ciencias Políticas, aborda esta temática pero en torno al papel del profesional en Ciencias Políticas en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense.

El documento hace énfasis en la posibilidad de que las y los politólogos tomen decisiones en una organización. Para ello, describe el proceso de toma de decisiones y los niveles donde se llevan a cabo: a nivel gubernamental, de sociedad civil y de grupos de presión y de interés. Es en este último donde se posiciona la labor de las y los politólogos en su compromiso con la sociedad.

---

<sup>106</sup>

Ibíd. P. 294.

Los objetivos generales que el proyecto definió fueron los siguientes:<sup>107</sup>

- Identificar la participación del politólogo en la toma de decisiones en el Sistema Político costarricense.
- Determinar el comportamiento político-ideológico del politólogo.
- Ofrecer criterios a la Escuela de Ciencias Políticas que orienten sus planes curriculares y
- Determinar áreas claves de ocupación del politólogo en aras del fortalecimiento del sistema democrático costarricense.

Los objetivos específicos pueden resumirse en identificar los cargos, logros, opiniones acerca de los problemas nacionales y actitudes de las y los graduados en torno al sistema democrático costarricense.

Esta investigación tomó como precedente el estudio de Velásquez expuesto anteriormente y realizó una encuesta dividida en cuatro áreas: información general, formación académica como la valoración de la preparación académica, rubros laborales como jornadas y áreas para el ejercicio profesional y aspectos políticos e ideológicos así como participación en organizaciones que incidan en el Sistema Político nacional. La muestra a la que se le aplicó el instrumento fue la tercera parte de las y los graduados hasta diciembre de 1989 y se analizó en el paquete estadístico SPSS.<sup>108</sup>

En aquel entonces, el tiempo promedio para la obtención del bachillerato era de 5,1 años; el promedio para el bachillerato y la licenciatura juntos era de 8,3 años y el grado de satisfacción de los graduados respecto de la formación que recibieron era baja (40% la calificó negativamente y 55,4% la ubicó en una categoría intermedia).<sup>109</sup>

En cuanto al detalle de los espacios de toma de decisiones donde participaban las y los politólogos, el proyecto determinó que:<sup>110</sup>

- La participación en gobiernos locales era nula.
- Solo dos personas trabajaron en la Asamblea Legislativa (y como diputados).

---

<sup>107</sup> ---. *La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense*. Proyecto de investigación VI- 213-89-413. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; 1991. P. 14

<sup>108</sup> Ibid. P. 20

<sup>109</sup> Ibid. P. 48

<sup>110</sup> Ibid. P. 62

- En el Poder Ejecutivo también dos personas laboraron en instancias de dirección político-administrativas y consulados.
- Hubo un caso de un licenciado que trabajaba para un sindicato.
- No se encontraron casos en organismos electorales, en el Poder Judicial, Instituciones Públicas, Empresas Públicas, Partidos Políticos ni Organismos Internacionales.
- En el caso de quienes ocupaban puestos en Jefaturas, solo 1 de 13 señaló que su cargo correspondía a las labores de un politólogo.

El panorama, según reza en el texto, era muy negativo tomando en cuenta la diversidad y cantidad de puestos a los que podían aspirar las y los graduados y que no eran ocupados por politólogos. Así pues, se señala que el 82,2% de los encuestados no trabajaba en puestos que tuvieran relación con la Ciencia Política, tanto en el Sector Público como en el Sector Privado, y la mayoría realizaba labores administrativas (38,8%). No obstante, el 50,7% del resultado anterior no tenía expectativas de trabajar como politólogo o politóloga por razón de la baja demanda laboral.<sup>111</sup>

Como aspecto a resaltar, se expone la problemática de las y los politólogos al tener que enfrentarse a manuales de clasificación y valoración de puestos que recogían la experiencia de otras disciplinas; esto producto de la ignorancia sobre sus posibilidades de práctica profesional.<sup>112</sup> Por tanto, las diferentes organizaciones (políticas, económicas, sociales, entre otras) no consideraban necesario disponer de profesionales en Ciencias Políticas para los cargos de toma de decisión.

Siguiendo esta línea, en relación con la crisis de empleo, el problema era más de fondo puesto que ni siquiera la Universidad, el Colegio Profesional ni la Unidad Académica habían definido cuál era el mercado laboral del profesional en Ciencias Políticas.

Pedro Haba por su parte, menciona las principales dificultades a las que se enfrentaba un cientista político, a 25 años de haberse fundado la Escuela de Ciencias Políticas,

---

<sup>111</sup> Ibid. P. 87

<sup>112</sup> Ibid. P. 104

originadas por las incongruencias entre lo que se pedía en el mercado de trabajo y lo que se aprendía en la universidad. Entre las incoherencias que menciona se encuentran:<sup>113</sup>

- Que las prácticas profesionales que permiten obtener ganancias en el ámbito profesional corresponden a cosas que no se enseñan o a las que no se les presta la suficiente atención en los estudios universitarios.
- Demanda insuficiente de ciertas profesiones y,
- Las dificultades para que un profesional realice actividades directamente relacionadas con el ejercicio de su carrera. El autor ilustra su afirmación exponiendo que a muchos se les asigna velar por el cumplimiento de trámites burocráticos en vez de resolver otros asuntos.

En el año 2000, en la Escuela de Ciencias Políticas se realizó un estudio sobre la inserción laboral de las y los politólogos y los alcances y limitaciones de la formación profesional.<sup>114</sup>

El equipo, encabezado por César Zúñiga, profesor de Ciencias Políticas, visualizó la necesidad de analizar la realidad del mercado laboral y la inserción laboral de sus profesionales frente a los planes de estudios de 1977 y 1992, con el fin de brindar insumos para la acreditación centroamericana de la Unidad Académica.

Se buscó identificar el papel de las y los politólogos en la sociedad costarricense, tanto en el ámbito del sector público como el privado, desde la perspectiva de las instancias empleadoras.

De la misma manera, se intentó elucidar los términos de contratación de los politólogos por parte de las instancias empleadoras, en lo que se concluyó que los términos de contratación eran desfavorables puesto que la mayoría se encontraba en puestos de confianza, relativamente inestables.

Otros hallazgos fueron que, al año 2000:

---

<sup>113</sup> Haba, Pedro. Tres discursos para la Escuela de Ciencias Políticas: De la fantasía curricular (II): la retórica de los “objetivos”. *Revista de Ciencias Sociales*. Número 62. Diciembre 1993. P. 27.

<sup>114</sup> Zúñiga Ramírez, César. *La inserción laboral del profesional en Ciencias Políticas en el mercado de trabajo de Costa Rica y su reconocimiento internacional: alcances y limitaciones en su formación profesional*. Proyecto de investigación. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; 2000.

- Predominaba el Sector Público como empleador. Los principales empleadores eran la Asamblea Legislativa y el Gobierno Central.
- La presencia de politólogos en el sector privado no se daba por sus conocimientos en la disciplina sino por formación extra a la carrera.
- Aunque la mayoría de los empleadores desconocía las funciones de un politólogo, se tenía una buena impresión de las y los graduados.

#### **4.2 Vínculo entre lo aprendido y las exigencias del mercado laboral**

Crevari se cuestiona por el rol del cientista político en la sociedad y le preocupa percibir desajustes entre los planes de estudios y las demandas del entorno. De acuerdo con su trabajo, las y los politólogos poseen una amplia gama de conocimientos y herramientas metodológicas a la hora de enfrentarse al ámbito laboral, en ocasiones no logran superar los obstáculos propios de una disputa de espacios con otros profesionales capacitados de un modo más particular y con cualidades específicas.<sup>115</sup>

Ante esta situación, él plantea lo que muchos cuentan en su experiencia: tener “autoestima profesional”. Como primer paso, propone la dignificación de la profesión que se ostenta y esto se relaciona con la reafirmación de las convicciones que impulsaron la inquietud del estudiante por la Ciencia Política y con mantener presente la posibilidad de que se es capaz de hacerse una pregunta y frente a ello iniciar el análisis, la reflexión y la producción científica.

En el caso español, se inicia con la pregunta ¿qué es un politólogo? El cual se define como “un profesional de las ciencias sociales que estudia, analiza e incide en las diferentes relaciones de poder”, con una función que puede desempeñarse tanto en el ámbito privado como público.<sup>116</sup>

El enfoque de este documento es muy positivo respecto de las facultades de las y los científicos políticos, que abarcan la capacidad de negociación y resolución de conflictos, observación, capacidad de análisis, síntesis, de relación y de autoevaluación, polivalencia, trabajo en equipo, tolerancia y sociabilidad.

---

<sup>115</sup> Crevari, Esteban. *El desafío de la Ciencia Política*. [En línea]. Disponible en: <http://www.ciudadpolitica.com/modules/altern8news/article.php?storyid=18>. 2003. [Citado el 8 de abril de 2009].

<sup>116</sup> Luna, Carmen. *Profesionales polivalentes*. [En línea]. Disponible en: [http://www.laboris.net/static/ca\\_opportunidades\\_polivalentes.aspx](http://www.laboris.net/static/ca_opportunidades_polivalentes.aspx) [Citado el 8 de abril de 2009].

Velásquez por su lado logró puntualizar los siguientes hallazgos:

- La mayoría de los estudiantes entrevistados ingresaron a la carrera por la importancia que esta revestía en la sociedad. No obstante, al contrastar lo aprendido con la realidad ocupacional se encontraron con que había poca aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.
- Existía una inquietud generalizada sobre la utilidad del instrumental teórico-metodológico en la realidad concreta.
- Los elementos constitutivos del plan de estudios vigente en aquel entonces necesitaba una revisión ante el descontento de la población consultada por los factores anteriormente mencionados y por la falta de cumplimiento de los programas de curso.
- Las áreas más urgentes a reforzar eran Metodología y Realidad Nacional.
- La orientación que recibían los estudiantes al ingresar a la carrera era nula. Y es que, precisamente, muchos estudiantes llegaban a la carrera con expectativas erróneas que no recibieron el tratamiento necesario.

Como una consideración general, la autora apunta que el papel de las y los politólogos es ser agentes de cambio en el proceso de desarrollo y para esto ofrece un perfil profesional compuesto de responsabilidades, objetivos generales del plan de estudios, áreas de formación (compuesto por habilidades, actitudes, conocimientos y cursos donde se potencian los elementos anteriores) y líneas curriculares.

Por último, la autora realizó una serie de recomendaciones a la Escuela de Ciencias Políticas, como por ejemplo revisar los objetivos planteados en la malla curricular entonces vigente, revisar la carga académica por semestre, replantear la función de los profesores consejeros e iniciar una campaña de promoción del perfil profesional del politólogo en las instituciones empleadoras.

Entre las posibles líneas de investigación a indagar en futuros trabajos la autora resalta la descarga académica estudiantil, entendida como que la mayoría de los estudiantes no matricula la cantidad de créditos estipulada en el plan de estudios por ciclo lectivo.<sup>117</sup>

En el caso del estudio del año 2000, se presentó como problema de investigación la relación entre el plan de estudios ofrecido por la Universidad de Costa Rica y la

---

<sup>117</sup> Óp. Cit. Velásquez, Leda. P. 284



inserción laboral de sus graduadas y graduados en Ciencias Políticas. Por ello, planteó elucidar la relación entre el plan de estudios de la carrera y la inserción práctica y eficaz del profesional graduado en el mercado laboral, de cara al proceso de autoevaluación y al reconocimiento académico internacional.

Entre los objetivos específicos se encuentran:

- Examinar y comparar críticamente, los planes de estudios de la carrera desde 1969 hasta 1992, para identificar sus tendencias fundamentales, poniendo énfasis en los planes curriculares 1977 y 1992.
- Caracterizar las destrezas científicas y técnicas aplicadas que le brindaban los planes curriculares al graduado en Ciencias Políticas.
- Identificar la concepción que tienen sobre sí mismos los profesionales graduados, en términos de ambos tipos de destrezas, así como sus debilidades en ellas.
- Comparar las concepciones de dichos profesionales, en relación con el plan de estudios con el que se graduaron.
- Definir el perfil profesional del politólogo con el fin de clarificar su rol ante las diversas instancias empleadoras públicas y privadas.
- Caracterizar y comparar algunos planes curriculares de universidades prestigiosas, a nivel internacional, con el programa de estudios de la Unidad Académica.

La respuesta tentativa al problema de investigación sugirió que el enfoque del plan de estudios de 1992 tenía un carácter estadocéntrico en los contenidos de sus cursos, lo cual generaba una necesidad de fortalecimiento profesional en las y los graduados.

El modo de obtener los datos para examinar la proposición fue la elaboración de una encuesta a las y los graduados entre 1990 y 1999, excluyendo a todas y todos aquellos que no estuvieran trabajando en aquel momento. Igualmente, se entrevistó a algunos responsables de las instancias empleadoras<sup>118</sup>.

Entre los principales resultados que arrojó la encuesta fueron:

- La mitad de los entrevistados se encontraban entre los 30-40 años y la otra mitad entre 20-30 años. Aproximadamente la mitad estaba soltera y la otra mitad casada.

---

<sup>118</sup> Óp. Cit. Zúñiga, César.

- Había una necesidad de complementar la carrera con otras disciplinas. Las maestrías eran un medio eficaz para satisfacer esa necesidad.
- Los ejes fundamentales de la carrera impartida en la Universidad de Costa Rica eran compartidos por los planes de estudios de universidades como Harvard, Cambridge y Oxford.

Ahora bien, el estudio concluyó que el plan de estudios enfatizaba en el análisis del fenómeno estatal aunque no se logró comprobar que hubiera un desbalance en éste. De la misma manera, que era necesario publicitar en mayor medida a la carrera.

Lo que puede desprenderse de los dos apartados anteriores es que hay una importante preocupación por la definición del mercado laboral para las y los politólogos y que la forma de acercarse a la resolución de este dilema ha sido variada: papel en la sociedad, función en el sistema democrático y las eventuales posibilidades que abría (o menguaba) el enfoque estadocentrista de los planes de estudios de la carrera sin mucho éxito. Siguiendo esta misma línea, la estrategia de investigación predominante con la que se ha abordado esta temática ha sido a través de muestras de profesionales graduados y empleadores.

Por tanto, no se ha ahondado en los factores nacionales e internacionales que influyeron en la adopción de las dos últimas mallas curriculares (1992 y 2002) ni en las competencias que la vida laboral exige a las y los politólogos graduados de la Universidad de Costa Rica, solamente se menciona en los diferentes documentos las áreas donde debería reforzarse la enseñanza de la Ciencia Política. En esta investigación se brinda un panorama respecto de la tendencia que ha prevalecido en los últimos años a nivel mundial con la adopción del modelo de formación basado en competencias.

## **Capítulo 5: ¿Cuáles factores influyeron en la adopción de los planes de estudio de 1992 y 2002?**

“La expansión y transformación que hoy observamos en la política demandan y requieren necesariamente una expansión por igual de la Ciencia Política y, por tanto, del estudio sistemático y empírico de los fenómenos políticos”.

Pasquino, Gianfranco. (2001)

### **5.1 Introducción**

Existe una importante preocupación por la definición del mercado laboral para las y los politólogos. La forma de acercarse a la resolución de este dilema ha sido variada: papel del cientista político en la sociedad, su función en el sistema democrático y las eventuales posibilidades que abría el enfoque estadocentrista de los planes de estudios de la carrera.

Es así como puede afirmarse que anteriormente no se ha ahondado en los factores nacionales e internacionales que influyeron en la adopción de las dos últimas mallas curriculares de 1992 y del 2002 implementados en la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica.

Por medio de las entrevistas realizadas a profesores de esta Unidad se percibe la noción de necesidad ante los cambios que iba sufriendo la sociedad costarricense; no obstante, es necesario recopilar esa información que no se encuentra en detalle en la documentación de la Unidad Académica o a nivel de Consejo Universitario. Solamente se menciona en los diferentes documentos las áreas donde debería reforzarse la enseñanza de la Ciencia Política.

En este apartado se recuentan y analizan los factores, tanto a nivel nacional, internacional, como del contexto universitario, que influyeron en la adopción de los planes de estudios de 1992 y 2002. La técnica empleada para desarrollar este apartado es el análisis de coyuntura, el cual se interesa en caracterizar al conjunto de actores, los

efectos y las causas de una acción y utiliza una serie de categorías; para efectos de esta investigación se establecieron las siguientes:<sup>119</sup>

- Acontecimientos: son aquellos hechos que adquirieron un sentido especial dentro de los dos últimos procesos de reforma curricular (1991 y 2001);
- Escenarios: presentan particularidades que influyen el desarrollo de los hechos;
- Actores: entendidos como quienes representan un papel dentro de un proyecto, en este caso, las reformas a los planes de estudios;
- Intereses: son las carencias o deseos que movilizan las acciones de los distintos grupos;
- Dispositivos prácticos de tipo institucional: son las ayudas o instrumentos utilizados por los actores para llevar a la práctica sus propósitos.

## 5.2 Plan de estudios 1992

### 5.2.1 Escenarios

#### a. Marco internacional

El escenario para esa época era ya un escenario global, con una mayor interacción de las economías de los países y la integración a la economía mundial, lo cual implicaba la obligación de ser más competitivos y con una universalización de los valores de la sociedad. Las estructuras tradicionales se estaban quedando desfasadas frente a las nuevas exigencias de la sociedad. Se hacía preciso que las instituciones fueran más rápidas, con mayor capacidad de respuesta y mayor flexibilidad por lo cambiante del ambiente.<sup>120</sup>

El reacomodo geopolítico representado por la caída del muro de Berlín, la desintegración de la Unión Soviética, el fin del socialismo real y el surgimiento de las corrientes “neoliberales” o “neoclásicas” así como la transición a la democracia en los países de América Latina, tuvo su peso.

---

<sup>119</sup> INCEP. Óp. Cit. P. 21

<sup>120</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3719. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 6 de marzo de 1991.

Uno de los temas recurrentes fue la situación de crisis centroamericana y el papel que jugó el Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua (FSLN). Incluso, fue notable el tema de las reuniones en Costa Rica de miembros del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), miembros de la Iglesia Católica Salvadoreña y el Gobierno Salvadoreño para llegar a un acuerdo de paz o bien el acoso a los estudiantes de secundaria y universitarios en el istmo.<sup>121</sup>

En este punto coinciden Vanegas y otros profesores como José Miguel Rodríguez, Erick Hess y César Zúñiga.<sup>122</sup> A nivel internacional repercutieron los cambios en los modelos económicos, el auge de los PAE que se formularon en función de las grandes empresas privadas nacionales y extranjeras; las privatizaciones y la globalización.<sup>123</sup> En este momento, el país atravesaba la transición entre las políticas proteccionistas hacia una mayor interacción con la economía mundial. El tema ambiental empezaba a cobrar fuerza dada la crisis ambiental del planeta así como la formulación de propuestas de acción y cooperación internacional para su solución.<sup>124</sup>

#### b. Marco nacional

##### - Político

A nivel nacional, se discutían acciones como la creación de la figura del Defensor del Ciudadano,<sup>125</sup> destinada a velar de forma independiente por los derechos de las y los ciudadanos frente a los abusos de la Administración Pública o la iniciativa popular en la creación de leyes.<sup>126</sup>

---

<sup>121</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3586. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 29 de agosto de 1989 y Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3594. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 26 de setiembre de 1989.

<sup>122</sup> Entrevistas realizadas durante el año 2009: Entrevista con José Miguel Rodríguez. Ex director de la Escuela de Ciencias Políticas. 5 de octubre; entrevista con César Zúñiga. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. 13 de octubre y entrevista con Erick Hess. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. 5 de noviembre.

<sup>123</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3583. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 22 de agosto de 1989. Óp. Cit. Rodríguez, José Miguel, Óp. Cit. Zúñiga, César, Óp. Cit. Hess, Erick.

<sup>124</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3643. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 18 de abril 1990.

<sup>125</sup> Anteriormente hubo instancias de defensa de los Derechos Humanos adscritas a la Procuraduría General de la República y al Ministerio de Justicia.

<sup>126</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3606. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 7 de noviembre de 1989.

Entre otras cosas, para la época en estudio, hubo cambios en las instituciones públicas y se empezó a pensar por primera vez en la necesidad de que las y los politólogos pudieran incursionar en el ámbito privado. En Costa Rica, la expansión del Estado a fines de la década de los 80 había llegado a su límite, perdía relevancia y no podían formarse más administradores públicos. El Fondo Monetario Internacional planteaba que, para reducir el déficit y la inflación, debía despedirse a nueve mil personas a fin de reducir el tamaño del aparato estatal.<sup>127</sup> Y, aunque los partidos políticos no apoyaban esta medida en específico, el Gobierno de la República decidió profundizar en las exigencias que el Fondo Monetario Internacional planteó al país sobre la restricción del déficit fiscal, específicamente en el PAE III. También perdía influencia la izquierda en el espectro político.<sup>128</sup>

Los cambios en el entorno local, regional y mundial demandaban la revisión de las estructuras para enfrentar ese entorno. La Comisión de Reforma del Estado de la UCR propuso frenar el crecimiento institucional sin planificación y eliminación del exceso de centralismo como parte de las reformas a la administración pública, el fortalecimiento del poder político y de la participación política de la ciudadanía<sup>129</sup> así también reformas de las áreas de intervención económica del Estado.<sup>130</sup>

En 1989, se plantearon dos proyectos de ley para formalizar un sistema nacional de ciencia y tecnología donde participaran el Gobierno, el sector privado y las universidades. El interés de las iniciativas se dirigía hacia las Ciencias Básicas y Ciencias Exactas con la creación de más laboratorios y la transferencia de conocimientos de las universidades al sector privado. Sin embargo, las atribuciones de las instituciones que intervienen en el quehacer científico y tecnológico no quedaban claramente definidas, atentaban contra la autonomía de las universidades públicas y el

---

<sup>127</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3719. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 6 de marzo de 1991

<sup>128</sup> Óp. Cit. Rodríguez, José Miguel, Óp. Cit. Zúñiga, César, Óp. Cit. Hess, Erick, Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>129</sup> Se planteó una redistribución del poder político entre los diferentes fragmentos de la sociedad, para hacerla más democrática.

<sup>130</sup> Como por ejemplo la desburocratización, mayor participación ciudadana en la toma de decisiones, el traslado al sector privado de ciertas operaciones, abrir estímulos para la competencia y la privatización de algunas modalidades de trabajo. Óp. Cit. Acta de la Sesión # 3719.

porcentaje del presupuesto nacional dedicado a la investigación no aumentaba significativamente.<sup>131</sup>

También, en 1989, se promulgaron la Ley de Reforma a los artículos 10, 48, 105 y 128 de la Constitución Política (creación de la Sala Constitucional) y la Ley de Jurisdicción Constitucional con el fin de proteger a las y los ciudadanos de los abusos de poder, agilizar la administración de justicia y revivir las normas constitucionales, analizadas no por jueces especialistas en la materia sino por jueces de diferentes despachos.<sup>132</sup>

- Educativo

En 1989, los rectores que integraban el CONARE manifestaron su preocupación por el orden para la aprobación e instalación de carreras en universidades privadas. Enviaron un borrador de reglamento del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). El interés por regular el sector era compartido con las universidades privadas fundadas para ese entonces. Incluso, se habló de implementar un mecanismo permanente de acreditación de carreras tanto para universidades privadas como públicas, y que se renovara cada 5 ó 10 años.<sup>133</sup>

Siguiendo esta misma línea, en la UCR también se discutió la preocupación de que estudiantes de universidades privadas cursaran maestrías dentro del Sistema de Estudios de Posgrado (SEP). Se sospechaba que el rendimiento podía ser inferior al de los alumnos de la Universidad, más aún cuando el CONESUP no tenía los recursos necesarios para fiscalizar los parámetros.<sup>134</sup>

Otra cuestión tratada en el Consejo Universitario de la UCR con el Consejo Asesor del Área de Ciencias Sociales y Educación fue la situación de que la Universidad pasaba por limitaciones presupuestarias, reflejadas en una necesidad de racionalizar programas de desarrollo y prioridades para el manejo de presupuestos. El país pasaba por una crisis

<sup>131</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3552. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 5 de abril 1989. Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3553. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 12 de abril de 1989. Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3642. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 17 de abril 1990.

<sup>132</sup> Corte Suprema de Justicia. Historia de la Sala Constitucional. [En línea]. Disponible en: <http://www.poder-judicial.go.cr/salaconstitucional/historia.htm>. 2011. [Citado el 5 de setiembre de 2011].

<sup>133</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3580. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 1º de agosto de 1989.

<sup>134</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3536. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 31 de enero de 1989.

económica, por tanto, en cuanto al desarrollo académico, hubo limitaciones de presupuesto, de planta física y desigual distribución de los recursos de la institución para el desarrollo de la investigación. La investigación en Ciencias Sociales se volcaba sobre la realidad social y eso era mucho más caro y complejo que trabajar en un laboratorio. Necesitaban apoyo de las autoridades universitarias para el desarrollo informático del área. El financiamiento de parte de otras instituciones para las Ciencias Sociales tampoco era prioridad.<sup>135</sup>

Otra manifestación más clara del desinterés por la investigación en las Ciencias Sociales fue la exclusión de estas ciencias de los proyectos de ley para el desarrollo científico: “el día que los sociólogos y los politólogos hicieran ciencia como los profesionales en Ciencias Básicas, entonces podrían ser investigadores, mientras tanto, no lo eran”.<sup>136</sup> Estas iniciativas buscaban fortalecer los programas de transferencia tecnológica sin tener una perspectiva integral de lo que necesitaba el Estado también en las áreas de las Artes, Letras y Ciencias Sociales.<sup>137</sup> Lo anterior preocupaba al Consejo Universitario puesto que la UCR realizaba el 80-85% de la investigación que se hacía en Costa Rica.

A nivel interno hubo esfuerzos por estabilizar el gasto de la Universidad, con el objetivo de reducir el déficit que tenía la institución y hacerla crecer con criterios de eficiencia administrativa y académica y una racionalización en el uso de los recursos que permitiera apoyar los programas de investigación y acción social.<sup>138</sup>

Para 1990, se dio la negociación del Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal (FEES). El Ministro de Hacienda atacaba a la UCR y elogiaba a las otras universidades. Al mismo tiempo, comparaba la situación de las universidades con respecto al resto del sector público. Se dio así una lucha por el presupuesto de la Universidad que involucró a la Federación de Colegios Profesionales, Consejos Universitarios, estudiantes y funcionarios. La propuesta del CONARE era de un crecimiento del 15% vs la propuesta de 4% del Ministerio de Hacienda. Asimismo,

---

<sup>135</sup> Consejo Universitario. Anexo al Acta de la Sesión # 3636. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 21 de marzo de 1990.

<sup>136</sup> Ing. Eduardo Doryan, Viceministro de Ciencia y Tecnología en 1989. Óp. Cit. Acta #3552.

<sup>137</sup> Óp. Cit. Acta de la Sesión # 3553 y Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3700. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 29 de noviembre de 1990.

<sup>138</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3534. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 12 de enero de 1989.



en varias instancias se llegó al consenso de que las universidades públicas necesitaban recursos frescos para financiarse, para evitar crisis presupuestarias a futuro.<sup>139</sup>

Por otra parte, la Universidad mantuvo un vínculo estrecho con el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN). Primero, firmó una serie de contratos en los cuales participaba junto con dicho Ministerio para desarrollar la zona fronteriza con Panamá.<sup>140</sup> Igualmente, el MIDEPLAN trató de impulsar un estudio del Banco Mundial sobre la educación superior. El CONARE se oponía a la realización de ese diagnóstico tal y como estaba planteado puesto que el análisis buscaba determinar el costo-beneficio/efectividad del servicio de educación. En otros países, el Banco Mundial recomendaba cerrar las universidades públicas y destinar los recursos a la educación primaria y secundaria.<sup>141</sup>

Por otro lado, la biblioteca de la Asamblea Legislativa solicitó a la UCR que le remitieran una copia de las tesis de Derecho y Ciencias Políticas para el estudio de diputados, asesores, funcionarios públicos y estudiantes. Estas consultas serían insumos para los proyectos de ley que se formularan. Finalmente, se recomendó a la Asamblea Legislativa que estableciera un convenio de préstamo interbibliotecario con la Universidad sobre los temas que se requirieran.<sup>142</sup>

Ahora, de acuerdo con el estudio realizado por CONARE, las últimas promociones de profesionales antes de 1986 enfrentaron problemas para conseguir empleo, lo cual provocó preocupación. Prevalcían dudas en cuanto a la comprensión que existía entre el mercado de trabajo respecto a las aptitudes de las y los politólogos y, parte de la duda surgía del hecho de que se hallaban otros científicos sociales con quienes se daban confusiones y traslapes en las funciones que se desempeñaban. La tasa de desempleo era

---

<sup>139</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3676. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 12 de setiembre de 1990. y Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3681. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 2 de octubre de 1990. Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3642. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 17 de abril 1990.

<sup>140</sup> *Ibid.* Acta de la Sesión # 3534.

<sup>141</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3540. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 19 de febrero de 1989.

<sup>142</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3537. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 1 de febrero de 1989.

de 5,1% aproximadamente y un 46,2% de la muestra seleccionada trabajaba en puestos que no guardaban relación con su profesión.<sup>143</sup>

Entre las causas de esto se señaló la falta de conocimiento de los alcances de la disciplina y la carrera en el mercado de trabajo, la falta de claridad en el perfil del politólogo, la falta de proyección de la Escuela de Ciencias Políticas, la inexistencia de un mercado laboral definido, escasez de puestos de trabajo y la competencia con profesionales de carreras afines.<sup>144</sup> Respecto de esto último, las y los politólogos eran desplazados por abogados, administradores públicos, economistas, sociólogos, ingenieros y personal sin una carrera universitaria o un oficio técnico (básicamente por razones políticas).<sup>145</sup>

También, la disciplina era una carrera poco conocida en el mercado laboral. Siguiendo con el estudio de CONARE, la sociedad y sus instituciones desconocían el campo de acción de las Ciencias Políticas. De igual manera, la mayoría de las y los politólogos desconocían la verdadera naturaleza de su profesión y no se percibía un interés por parte de la Unidad Académica y/o de las y los interesados por promocionar la carrera.

De hecho, la politóloga Leda Velázquez en su estudio alegó que un alto porcentaje de politólogas y politólogos laboraban en funciones que no eran específicas de su formación profesional; concluyó que el Gobierno, a pesar de no conocer cuáles eran las funciones era el empleador más amplio y comprobó que la formación académica no era aplicable en la realidad institucional.

Aparte del ámbito laboral mencionado anteriormente, otros factores incidieron en el cambio en el plan de estudios. Según el parecer de la actual directora de la Escuela de Ciencias Políticas, M.Sc. Luz Marina Vanegas, acontecimientos como la crisis en Centroamérica y los procesos de paz que se implantaron repercutieron en la modificación del plan de estudios a finales de la década de los ochenta y principios de

---

<sup>143</sup> Consejo Nacional de Rectores. (CONARE). *Estudio Exploratorio del mercado de trabajo en el campo de las Ciencias Políticas*. San José: Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES). 1986.

<sup>144</sup> *Ibid.* P. 23.

<sup>145</sup> *Ibid.* P. 26.

los noventa. Esta influencia se tradujo en la inclusión de cursos sobre la resolución de conflictos.<sup>146</sup>

Durante el cambio de la malla curricular se consideraron además el auge del enfoque anglosajón - rational choice - toma de decisiones racional, los nuevos métodos estadísticos y de temas como la ética profesional y política. Sin embargo, y de acuerdo con las impresiones de César Zúñiga<sup>147</sup>, la Ciencia Política buscaba su identidad; la Unidad Académica venía de una formación desarticulada, donde no había diferencia entre epistemología y pensamiento/teoría política, “se era muy generalista y teórico”.<sup>148</sup>

Por otra parte, el perfil del estudiantado cambió puesto que los estudiantes eran ya de tiempo completo (anteriormente, los estudiantes, en mucho, eran personas ya profesionales que buscaban complementar su formación con la carrera de Ciencias Políticas), tenían mayor capacidad y profundidad en el análisis, incorporaban mejor la teoría, más sentido de la responsabilidad respecto de la autoría de los trabajos y, aunque había información menos actualizada, se trabajaba mejor en grupo.<sup>149</sup>

A nivel interno de la Universidad de Costa Rica, se creó un perfil integrado de Maestría y Doctorado y se acataba una normativa de la Vicerrectoría de Docencia para revisar los planes de estudios cada 5 años, de modo que el proceso de reforma curricular fuera más dinámico sin dejarse llevar por las tendencias.<sup>150</sup>

### 5.2.2 Intereses

En 1991, documentos de la Escuela de Ciencias Políticas refieren que la licenciatura se brindaría con dos enfoques o énfasis: Gobierno y Políticas Públicas y Relaciones Internacionales. Respecto de la metodología, ésta sería entre magistral para segundo y

---

<sup>146</sup> Entrevista con Luz Marina Vanegas. Directora de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 25 de setiembre de 2009.

<sup>147</sup> Entrevista con César Zúñiga. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 13 de octubre de 2009.

<sup>148</sup> Entrevista con Fernando Zeledón. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 28 de octubre de 2009.

<sup>149</sup> Entrevista con Marianella Aguilar. Ex directora de la Escuela de Ciencias Políticas. 23 de noviembre de 2009. Entrevista con José Miguel Rodríguez. Ex director de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 5 de octubre de 2009. Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>150</sup> Óp. Cit. Aguilar, Marianella.

tercer año y participativa para cuarto año. En quinto año, se fortalecería la participación con seminarios y talleres.<sup>151</sup>

Ahora, entre las razones que condujeron a la reforma curricular se consideraron actualizar los contenidos, contribuir con el estudio y análisis de la política nacional e internacional, estudiar la evolución del objeto y método de estudio de la Ciencia Política, responder a las necesidades profesionales del país y mercado laboral del politólogo y formar recursos humanos para las necesidades institucionales del país, con una visión integral de las distintas áreas de la disciplina.<sup>152</sup>

De acuerdo con Rodríguez, en ese momento, debía rescatarse el núcleo de la Ciencia Política puesto que en la malla curricular había muchos cursos de Sociología.<sup>153</sup> También se quería superar el enfoque administrativista, correspondiente a la visión francesa de la disciplina, y actualizar el área de Relaciones Internacionales. Ante el cambio en los escenarios, el plan de estudios de 1979 ya no se ajustaba al mercado laboral, tenía un corte sociológico, y era necesaria una diferenciación entre el politólogo y otros científicos sociales.<sup>154</sup>

Con esos objetivos, se revisaron los planes de estudios de universidades de México y Suramérica, en parte también para que el perfil de salida de los estudiantes se complementara con la maestría y les permitiera desempeñar el papel de líderes políticos y profesionales, tanto en instituciones públicas como privadas y en partidos políticos. Asimismo, hubo una preocupación por las áreas metodológica y epistemológica; para ingresar en el mundo de las consultorías y otro tipo de empresas. En ese sentido, se buscó dar un auge a la investigación, con más análisis cuantitativo.

Es importante destacar que, según Erick Hess, desde el estudiantado se presentó la iniciativa de incluir el curso de Principios de Ciencias Políticas.<sup>155</sup>

### 5.2.3 Acontecimientos

---

<sup>151</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Acta Asamblea 2-91*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

<sup>152</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Acta 01-99*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

<sup>153</sup> Óp. Cit. Rodríguez, José Miguel.

<sup>154</sup> Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>155</sup> Entrevista con Erick Hess. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 5 de noviembre de 2009.

Hay diferentes versiones en cuanto al inicio de las reformas del plan de estudios. Algunas fuentes citan el año 1988 como el año de arranque.<sup>156</sup> Otras fuentes mencionan que fue en 1990.<sup>157</sup> Sin embargo, en el documento “Acta ‘Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular’” de la Escuela de Ciencias Políticas, se afirma que el plan de estudios de 1992 nació como fruto de la reflexión e inquietud de profesores y alumnos en 1986. En esa ocasión, se presentaron 6 propuestas parciales sobre las áreas, cursos y mecanismos, que giraban en torno a 4 posiciones distintas:<sup>158</sup>

1. El modelo administrativista, que ponía interés en la cuestión administrativa aunque el Estado estuviera en quiebra;
2. El modelo legalista, formalista;
3. El modelo operativo, pragmático, técnico, y
4. El modelo histórico-literario de la Ciencia Política. Era el modelo predominante pero sólo se logró hacer una mera interpretación de los procesos.

El documento aludido anteriormente sugiere una cronología, por etapas, en los acontecimientos que sucedieron en la reforma del plan de estudios. En 1988, se conformó una comisión integrada por ocho profesores y la representación estudiantil que revisó y actualizó las propuestas de reforma curricular. Como productos surgieron la organización de la Escuela en tres secciones, el aumento de los requisitos de ingreso y el comienzo del diagnóstico de la situación de la Escuela. La comisión suspendió sus funciones a fines de 1988 y fue el cierre de la I etapa.<sup>159</sup>

Entre abril y mayo de 1990 se trabajó en asambleas plenarias. Fue la II etapa de la reforma curricular: se hizo el diagnóstico, perfil, objetivos del plan de estudios y se definió la orientación de la Escuela. Igualmente, se desarrolló por temas el trabajo en comisiones, los días 29 y 30 de abril y 2 y 3 de mayo.

---

<sup>156</sup> Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>157</sup> Óp. Cit. Rodríguez, José Miguel.

<sup>158</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 20 de febrero de 2001.

<sup>159</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Acta de Sesión de Asamblea Ampliada I-91*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 17 de abril de 1991.

En aquel entonces, se conformaron 5 comisiones de trabajo: Política Nacional, Política Internacional, Teoría y Pensamiento Político, Metodología y Epistemología, Política Comparada, Gobierno y Administración. De acuerdo con la documentación disponible en la Unidad Académica, dichos grupos fueron coordinados por:<sup>160</sup>

- Política nacional: Rodolfo Cerdas
- Política internacional: Marianella Aguilar
- Teoría y pensamiento político: Ronald Fernández
- Metodología y epistemología: Florizabel Rodríguez
- Política comparada: Erick Hess
- Gobierno y administración: Juan Carlos Rojas

La III etapa se desarrolló entre agosto y setiembre de 1991. Cada comisión debía hacer una propuesta global sobre el diagnóstico, objetivo, perfil y el plan de estudios.<sup>161</sup> Finalmente, el plan de estudios 1992 se aprobó el 12 de junio de 1991.<sup>162</sup>

Queda en evidencia, según el acta citada, que hubo una participación de las y los estudiantes y las y los docentes. Rodríguez y otros entrevistados reafirman esta idea,<sup>163</sup> a pesar de las limitaciones presupuestarias, y agregan el aporte de las funcionarias administrativas así como de miembros de la Facultad de Educación durante las jornadas de discusión.

Entre otros hechos acontecidos en el seno de las discusiones de las comisiones de trabajo se encuentran la importancia del concepto de “democratización” en la reforma curricular, la introducción del área de Gobierno y análisis de Políticas Públicas y la paulatina apropiación que hicieron las y los politólogos de la estadística.<sup>164</sup>

Es igualmente importante indicar que la creación de la Maestría en Ciencias Políticas fue un factor que permeó la discusión en torno al plan de estudios en el tanto se discutía

---

<sup>160</sup> Ídem.

<sup>161</sup> Ídem.

<sup>162</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta Asamblea 2-91*.

<sup>163</sup> Óp. Cit. Hess, Erick. Óp. Cit. Zúñiga, César.

<sup>164</sup> Óp. Cit. Hess, Erick, Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

qué temas incluir en el Bachillerato y la Licenciatura y cuáles otros dejar en el posgrado.<sup>165</sup>

#### 5.2.4 Actores

Los actores principales de la Escuela de Ciencias Políticas que más se perfilaron durante las entrevistas realizadas, para la reforma curricular llevada a cabo antes de 1992 son: el exdirector de la Unidad Académica, José Miguel Rodríguez Zamora, los profesores John Piller, Pedro Haba, Nelson Gutiérrez, Marianella Aguilar, Erick Hess, Luis Guillermo Solís, César Zúñiga, Fernando Zeledón y Hannia Vega; éstos tres últimos en su calidad de estudiantes.

#### 5.2.5 Dispositivos prácticos de tipo institucional

Entre los apoyos que encontró la Escuela de Ciencias Políticas se encuentra el del Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Universidad de Costa Rica, la Facultad de Educación y el personal administrativo con el que contaba la Unidad Académica, principalmente la señora Annia Alvarado.

El contexto anterior, que reflejaba los intereses de casi todas las partes, dio como resultado la caracterización que sigue respecto de la malla curricular establecida para 1992.<sup>166</sup>

#### 5.2.6 Malla curricular de 1992

En 1992, la Escuela de Ciencias Políticas estrena un nuevo plan de estudios, autorizado por la Vicerrectoría de Docencia para el bachillerato y licenciatura, con énfasis en Gobierno y Políticas Públicas y Política y Relaciones Internacionales. Para este año, la reestructuración que se le hiciera al plan fue de forma total al vigente desde 1979. Se crearon los cursos de:<sup>167</sup>

- CP-4103 Epistemología de las Ciencias Políticas;

---

<sup>165</sup> Óp. Cit. Hess, Erick.

<sup>166</sup> A pesar de que el profesor Erick Hess menciona que el plan de estudios fue producto del consenso entre todas las partes, el profesor José Miguel Rodríguez afirma que una de las fallas de esta malla curricular fue la disminución de los cursos de teoría.

<sup>167</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5237-1992. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Enero 1992.

- CP-4205 Aspectos Políticos del Derecho Administrativo;
- CP-4206 Política Económica;
- CP-4207 Ética Política;
- CP-4208 Epistemología de la Ciencia Política II;
- CP-3205 Teoría Política Actual II;
- CP-4104 Taller de estudios comparativos de América;
- CP-3101 Desarrollo y Subdesarrollo;
- CP-5226 Taller sobre negociación y Resolución de Conflictos II;
- CP-5229 Taller Interdisciplinario de Política Internacional;
- CP- 5110 Seminario de Formulación de Políticas Públicas;
- CP-5111 Taller de Negociación y Toma de Decisiones y
- CP-5113 Seminario de Problemas Políticos Nacionales.

Hubo una nueva modificación en el plan de estudios en 1992. La Escuela de Estadística, bajo la autorización de la Vicerrectoría de Docencia, decidió abrir dos nuevos cursos regulares para el plan de estudios de la carrera de Estadística y de servicio para las carreras de Ciencias de la Comunicación Colectiva, Ciencias Políticas, Historia, Geografía y Trabajo Social; éstos correspondieron a los cursos de: XS-0341 Estadística I para las Ciencias Sociales, que vino a sustituir al curso de XS-0278 Estadística I, contemplado en el plan de estudios de la carrera de Ciencias Políticas. También, el curso XS-0342 Estadística II para Ciencias Sociales reemplazó al curso XS-0279 Estadística II. Estos cambios aplicaron a partir del I ciclo de 1993.<sup>168</sup>

Por otro lado, en 1993, la Escuela, bajo autorización de la Vicerrectoría de Docencia, decidió abrir cuatro nuevos cursos que vendrían a reemplazar a los cursos CP-0112, CP-0114 y CP-0216, respectivamente:<sup>169</sup>

- CP-1210 Negociación, Conflicto y Paz;
- CP-1211 Teoría Política Actual;
- CP-1212 Política Actual Costarricense y
- CP-1213 Política Internacional;

<sup>168</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5440-1992. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 1992.

<sup>169</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5498-1993. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo 1993.



Para 1994, la Unidad Académica de Sociología acuerda sustituir el curso AS-2101 Sociología General, incorporado al plan de estudios de Ciencias Políticas e impartido durante los dos primeros ciclos del primer año de la carrera por AS-2103 Sociología General I y AS-2104 Sociología General II. El cambio aplicaría a partir del primer ciclo de 1995.<sup>170</sup>

En agosto de 1995, el plan de estudios de la carrera vuelve a sufrir algunos cambios cualitativos como la semestralización de los cursos de Historia de las Instituciones, Curso Integrado de Humanidades y el curso de arte. Asimismo, se hace efectiva la sustitución de los cursos de Estadística I y II por los cursos de Estadística para las Ciencias Sociales I y II, respectivamente.<sup>171</sup>

A su vez, se hace efectivo el cambio del curso AS-2101 Sociología General, por AS-2103 Sociología General I y AS-2104 Sociología General II. Por otra parte, se elimina un curso de actividad deportiva del IV ciclo, quedando en el III ciclo y se elimina un curso de arte del V ciclo y se traslada al VI ciclo lectivo. Finalmente, ese mismo año, para los cursos CP-3206 Metodología de las Ciencias Políticas y CP-4103 Epistemología de las Ciencias Políticas I, se sustituyen los requisitos XS-0278 Estadística I y XS-0279 Estadística II por los cursos XS-0341 y XS-0342 Estadística para las Ciencias Sociales I y II. Dichos cambios fueron aplicados a partir de 1996.<sup>172</sup>

De la misma forma, en 1996, se autoriza incluir en el plan de estudios de la carrera las siguientes opciones con respecto a la modalidad de Trabajo Final de Graduación: Tesis, Seminario de Graduación, Proyecto de Graduación y Práctica Dirigida, que fueron incluidas como parte de la malla curricular en 1997.<sup>173</sup>

Otro de los cambios que se le hizo al plan de estudios en 1997 fue el de sustituir los cursos AS-2103 Sociología General I y AS-2104 Sociología General II por cursos

---

<sup>170</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5830-1994. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Octubre 1994.

<sup>171</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6007-1995. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Octubre 1995.

<sup>172</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6007-1995. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Octubre 1995.

<sup>173</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6229-1996. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 1996.

optativos.<sup>174</sup> Este cambio se hizo vigente a partir del año 1998. Para este año también, se acuerda ampliar el listado de los cursos optativos de la carrera de Ciencias Políticas, incluyendo dos cursos de la Escuela de Administración Pública: XE-0157 Economía para Administradores I y XE-0158 Economía para Administradores II.<sup>175</sup>

En el año 1999, por disposición de la Asamblea de Escuela de Ciencias Políticas y con autorización de la Vicerrectoría de Docencia, se acuerdan las siguientes modificaciones al plan:

---

<sup>174</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6229-1996. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 1996.

<sup>175</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6598-1998. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Setiembre 1998.

Tabla 5.1

**Modificaciones realizadas al Plan de Estudios de 1992 por la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica con sus respectivos requisitos, año 1999.**

Curso	Requisito(s) establecido(s)
CP-2208 Regímenes Políticos y CP-2209 Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas	CP-2101 Introducción al Pensamiento Político I CP-2103 Política Comparada
CP-2209 Técnicas de Investigación	CP-2208 Regímenes Políticos XS-0341 Estadística para Ciencias Sociales
CP-3101 Desarrollo y Subdesarrollo y CP-3206 Metodología de las Ciencias Políticas	CP-2207 Política y Relaciones Internacionales II CP-2206 Introducción al Pensamiento Político II.
CP-3206 Metodología de las Ciencias Políticas	XS-0342 Estadística II para las Ciencias Sociales
CP-4100 Aspectos Políticos del Derecho Constitucional	CP-3203 Sistema Político y Estado Contemporáneo
CP-4101 Introducción al Gobierno Nacional y Local de Costa Rica	
CP-4102 Doctrinas y Modelos Políticos Contemporáneos	CP-3205 Teoría Política Actual II
CP-4103 Epistemología de las Ciencias Políticas I	CP-3205 Teoría Política Actual II CP- 3206 Metodología de las Ciencias Políticas
CP-4104 Taller de Estudios Comparativos de América	CP-3203 Sistema Político y Estado Contemporáneo CP-3204 Conflicto y Paz
CP-4206 Introducción a la Política Económica CP-4207 Ética política	CP-4102 Doctrinas y Modelos Contemporáneos
CP-4208 Epistemología de la Ciencia Política II y CP-4209 Taller de Estudios Contemporáneos de Centroamérica	CP-4103 Epistemología de las Ciencias Políticas I CP-4102 Doctrinas y Modelos Políticos Contemporáneos

**Fuente:** elaboración propia con base en la resolución #6829-1999 de la Vicerrectoría de Docencia. 2011.

Así también algunas otras modificaciones entre ellas: el traslado de nivel para los cursos de EG-Curso de Arte, los cuales se reubicaron en el primer ciclo; EF-Actividad deportiva en el segundo ciclo, XS-0341 Estadística I para Ciencias Sociales en el tercer ciclo, XS-0342 Estadística II para Ciencias Sociales en el cuarto ciclo, el idioma en el quinto y el repertorio en el sexto ciclo.<sup>176</sup>

<sup>176</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6829-1999. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Noviembre 1999.

Y dos últimas reformas para este mismo año correspondieron a la adición del curso F-2034 Lógica Simbólica Básica como equiparación del curso MA-0125 Matemática elemental y la eliminación de los seis créditos de los cursos optativos.<sup>177</sup>

### 5.3 Plan de estudios 2002

Para la malla curricular implantada en el año 2002 se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

#### 5.3.1 Escenarios

##### a. Marco internacional

Según los informes para el proceso de Autoevaluación de la Escuela de Ciencias Políticas, los cambios en el orden internacional y la supresión del marco ideológico predominante en la Guerra Fría propiciaron el surgimiento de nuevos problemas y demandas en el ámbito político; los resultados de las jornadas de autoevaluación y del Taller de Didáctica plantearon la necesidad de un nuevo plan de estudios. En sí, los contenidos del plan de estudios de 1991 no garantizaban una adecuada inserción al ámbito laboral.<sup>178</sup>

Mención aparte merece, dentro de lo relacionado con el contexto internacional, el debate por la construcción y consolidación de la democracia en Centroamérica y la vigencia de la democracia en América Latina una década después de implantada. Al mismo tiempo, hay un auge del tema de los Derechos Humanos.

Igualmente importante es comentar la profundización del fenómeno conocido como Sociedad de la Información, en donde la comunicación se ha vuelto instantánea gracias a que las barreras geográficas se han ido difuminando. A decir de Castells, “la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder”, debido a las condiciones tecnológicas que han ido surgiendo en los últimos años. La información, la comunicación y el conocimiento han alcanzado el predominio en la economía y en el

---

<sup>177</sup> Ídem.

<sup>178</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Informe de Autoevaluación*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Noviembre 2001.

conjunto de actividades humanas.<sup>179</sup> Como se verá más adelante, este suceso ha influido en la disposición de los nuevos estudiantes de Ciencias Políticas.

b. Marco nacional

- Político

En el año 2000, a nivel tanto universitario como nacional, se dieron las discusiones en torno a la aprobación, en primer debate, del proyecto de ley para el mejoramiento de los servicios de electrificación y telecomunicaciones y de la participación del Estado, conocido como “Combo ICE” y la gran manifestación social, jornadas de reflexión y búsqueda de espacios de negociación entre los diferentes sectores. Sin embargo, eso no se tradujo en un énfasis especial al tema de la acción colectiva.

Igualmente, se abordó el tema de los Tratados de Libre Comercio entre Centroamérica y Chile y con Canadá. En la Universidad de Costa Rica se conformó una comisión que estudió el proyecto de ley sobre dicho tratado, tomando en cuenta la inserción de Costa Rica en la economía internacional y la firma de los acuerdos del GATT. La principal preocupación de la universidad giraba en torno al anexo de servicios profesionales y reconocimiento de títulos y tipificar las profesiones que podían ejercer en el país para evitar la saturación del mercado laboral.<sup>180</sup>

Según Gutiérrez Saxe, en una exposición al Consejo Universitario, para el año 2000, Costa Rica presentaba una serie de características: era un país exitoso pero con un escaso ahorro interno, baja productividad en mano de obra y un déficit técnico en estructura impresionante. En aquella ocasión, los desafíos elementales argumentados fueron que:<sup>181</sup>

- Costa Rica era un país alfabetizado pero poco educado,

---

<sup>179</sup> Castells citado por Trejo, Raúl. Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en la población válida digital. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. [En línea]. 2001. [Citado el 6 de junio de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>

<sup>180</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4523. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 14 de marzo del 2000.

<sup>181</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4524. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 15 de marzo del 2000.

- Se había combatido la pobreza, pero no se había alejado a los no pobres de esa línea,
- Era un país democrático y tolerante pero padecía de síntomas crecientes de violencia,
- El crecimiento de las exportaciones era muy elevado; sin embargo, estaba débilmente encadenado con el resto de la economía.
- Había un alejamiento de la política por parte de un sector de la población mayoritariamente joven, según se desprendía de los resultados de las elecciones.
- Se abrían nuevos espacios de participación tanto a nivel nacional como a nivel local.

De la misma forma, se mencionó que Costa Rica necesitaba atraer más inversión extranjera y diversificar sus exportaciones con la posibilidad de crear empleos, insertar a las pequeñas y medianas empresas y mejorar la infraestructura.<sup>182</sup>

- Educativo

A nivel universitario, los temas más relevantes fueron la calidad de las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. En la Universidad de Costa Rica se discutió sobre la inspección y regulación de los centros docentes privados, tanto así que de la misma forma se conformó una comisión para analizar el proyecto de ley sobre exámenes y pruebas de incorporación a los colegios profesionales aunque se concluyó que antes de hacer un examen de incorporación debería realizarse un proceso de acreditación de carreras y fortalecer al CONESUP.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4635. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 21 de mayo de 2001.

<sup>183</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4553. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 14 de junio del 2000. Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4557. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 28 de junio del 2000 y Consejo Universitario. Acta de la Sesión #4575. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 13 de setiembre del 2000.

En el año 2000 se dio la negociación del FEES. La intención del Ministerio de Hacienda era que las universidades asumieran de sus propios recursos las recargas que imponía la Ley de Protección al Trabajador.<sup>184</sup>

Igualmente, se habló de la creación de un hospital universitario, la declaración de la Universidad de Costa Rica como Institución Benemérita de Educación y de la Cultura<sup>185</sup> Costarricense y el problema de pago y estabilidad de los interinos docentes y administrativos en la Universidad.<sup>186</sup>

Según lo expresado por el ex director de la carrera en el año 2001, profesor José Miguel Rodríguez, aún dentro de la carrera existía el prejuicio de que los politólogos estaban vinculados con los puestos públicos.<sup>187</sup> Desde el Consejo Universitario de la Universidad se instó a las entidades correspondientes a definir los perfiles y puestos típicos para las y los graduados en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales a raíz del análisis al proyecto de reforma de la Ley Orgánica del Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas N° 7106: para que se contratara en la Administración Pública a las y los profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales miembros activos del Colegio Profesional y en los Decretos Ejecutivos o leyes que exigieran esa profesión.<sup>188</sup>

Asimismo, en 1999, se tomó en cuenta que una universidad privada abría la carrera de Ciencias Políticas y que las grandes universidades de Estados Unidos y Europa se inclinaban más hacia los problemas políticos contemporáneos, desarrollando programas más dinámicos con el apoyo de tecnología más moderna.<sup>189</sup> A nivel internacional también existía una epistemología más realista y globalizada de cuál era la línea de la Ciencia Política.<sup>190</sup>

En el documento “Observaciones y recomendaciones sobre la propuesta de reforma curricular” se menciona que el diseño del plan de estudios respondió a las exigencias del

---

<sup>184</sup> Ídem. Acta #4575.

<sup>185</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4616. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 13 de marzo de 2001.

<sup>186</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4589. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio:

<sup>187</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*.

<sup>188</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4584. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 11 de octubre del 2000.

<sup>189</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta 01-99*.

<sup>190</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*.

entorno. El uso cada vez más frecuente de técnicas cuantitativas en la toma de decisiones de las políticas, la adquisición de herramientas estadísticas, económicas, matemáticas, la introducción de la elección social y la perspectiva de la acción colectiva se perfilaron como instrumentos básicos en el estudio de campos como la negociación, los conflictos internacionales, la psicología, entre otros.<sup>191</sup>

En cuanto a la Ciencia Política, había un debate sobre cómo analizar los conflictos, los procesos de negociación y resolución de conflictos, cómo visualizar a los actores; la Unidad Académica se encontraba inmersa en el debate entre la corriente cuantitativa norteamericana o la cualitativa europea.<sup>192</sup> Podría decirse que el cambio de plan fue una motivación de carácter metodológico, tanto por el agotamiento del plan anterior como por el impacto de la perspectiva cuantitativa. En este sentido, y de acuerdo con el Mtro. Allan Abarca, hubo “un reforzamiento del método positivista en el abordaje de fenómenos políticos que hace intensificar el uso de modelos racionales y formales de análisis”.<sup>193</sup>

Entre otras temáticas que permearon el proceso de reforma curricular fueron: auge del Método Harvard, ecología, género, políticas públicas (incorporado por las universidades de prestigio con instrumentos teóricos y prácticos nuevos), mayor divisionismo en la Teoría Política, Relaciones Internacionales y Política Nacional, la globalización, formación de nuevos bloques económicos, la Sociedad de la Información y las privatizaciones.

Por otro lado, y según el proyecto de investigación "La función del politólogo en el sistema democrático costarricense"<sup>194</sup> la Escuela no había tenido ningún papel en lo académico, lo político o lo laboral. Así, la Unidad Académica se enfrentó al hecho de que no se habían logrado las metas que se buscaron durante su creación: ni en lo académico, la investigación, en el papel en el desarrollo de la democracia del país ni en el aspecto laboral.

---

<sup>191</sup> Abarca Rodríguez, Allan. *Observaciones y recomendaciones sobre la propuesta de reforma curricular*. Escuela de Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. Agosto de 1999.

<sup>192</sup> Entrevista con Juany Guzmán. Ex directora de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 28 de octubre de 2009.

<sup>193</sup> Entrevista con Allan Abarca. [allanabarca@gmail.com]. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. Correo electrónico. Asunto: entrevista para tesis. 11 de octubre de 2010.

<sup>194</sup> ---. *La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense*. Proyecto de investigación VI- 213-89-413. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; 1991.



De paso, nunca se podrían lograr los objetivos propuestos si la Escuela no consolidaba un cuerpo renovado de profesores de amplia dedicación académica. Por consiguiente, se hacía sumamente necesario el relevo generacional de docentes aunque el cuerpo docente anterior fuera sumamente prestigioso.<sup>195</sup>

En cuanto al detalle de los espacios de toma de decisiones donde participaban las y los politólogos, el proyecto determinó que:<sup>196</sup>

- No había participación a nivel de gobiernos locales, organismos electorales, Poder Judicial, instituciones públicas, empresas públicas, partidos políticos ni organismos internacionales.
- Solo dos personas trabajaron como diputados en la Asamblea Legislativa.
- En el Poder Ejecutivo dos personas laboraron en instancias de dirección político-administrativas y consulados.
- Un licenciado trabajaba para un sindicato.
- En el caso de quienes ocupaban puestos en Jefaturas, solo 1 de 13 señaló que su cargo correspondía a las labores de un politólogo.

El panorama era muy negativo tomando en cuenta la diversidad y cantidad de puestos a los que podían aspirar las y los graduados y que no eran ocupados por politólogos. Así pues, se señala que el 82,2% de los encuestados no trabajaba en puestos que tuvieran relación con la Ciencia Política, tanto en el Sector Público como en el Sector Privado (el 60% de las y los encuestados trabajaba para el Estado),<sup>197</sup> y la mayoría realizaba labores administrativas (38,89%). No obstante, el 50,7% del resultado anterior no tenía expectativas de trabajar como politólogo o politóloga por razón de la baja demanda laboral.

Como aspecto a resaltar, se expone la problemática de las y los politólogos al tener que enfrentarse a manuales de clasificación y valoración de puestos que recogían la experiencia de otras disciplinas; esto producto de la ignorancia sobre sus posibilidades de práctica profesional.<sup>198</sup> Por tanto, las diferentes organizaciones (políticas,

---

<sup>195</sup> Óp. Cit. Vanegas, Luz Marina.

<sup>196</sup> Óp. Cit. *La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense*.

P. 62

<sup>197</sup> *Ibíd.* P. 87

<sup>198</sup> *Ibíd.* P. 104

económicas, sociales, entre otras) no consideraban necesario disponer de profesionales en Ciencias Políticas para los cargos de toma de decisión.

Siguiendo esta línea, en relación con la crisis de empleo, el problema era más de fondo puesto que ni siquiera la Universidad, el Colegio Profesional ni la Unidad Académica habían definido cuál era el mercado laboral del profesional en Ciencias Políticas.

Para el año 2000, Zúñiga concluyó que los términos de contratación eran desfavorables puesto que la mayoría se encontraba en puestos de confianza, relativamente inestables. Igualmente, predominaba el Sector Público como empleador.<sup>199</sup> Los principales empleadores eran la Asamblea Legislativa y el Gobierno Central; la presencia de politólogos en el sector privado no se daba por sus conocimientos en la disciplina sino por formación extra a la carrera en parte y, aunque la mayoría de los empleadores desconocía las funciones de un politólogo, se tenía una buena impresión de las y los graduados.

Por otro lado, hubo también un cambio en el estudiantado. El perfil de las y los estudiantes que ingresaron respecto al de 1992 era muy diferente. Para empezar, las y los alumnos para inicios del siglo XXI poseían otras sensibilidades (como por los temas ambientales) y otras habilidades y conocimientos (como computación e idiomas).<sup>200</sup> Su disposición era distinta: eran más competitivos, más individualistas, con más amplitud del conocimiento para el análisis, mayor manejo de información actualizada, más destreza para buscar respuestas y decisiones más rápido, pero sacrificando la profundidad.<sup>201</sup> Justamente por estos cambios en las y los estudiantes, es que se introducen las modalidades de seminarios y talleres en cuarto y quinto año, por las quejas debido a que la carrera “era muy teórica”.<sup>202</sup>

Sin embargo, se tiene la percepción de que las y los estudiantes se gradúan con un nivel

“Recomiendo la carrera; enseña a formar a una persona, la formación es buena aunque en Costa Rica no es tan reconocida, no tiene salida como debería tenerla.”

Cuestionario 165

<sup>199</sup> Zúñiga Ramírez, César. *La inserción laboral del profesional en Ciencias Políticas en el mercado de trabajo de Costa Rica y su reconocimiento internacional: alcances y limitaciones en su formación profesional*. Proyecto de investigación. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; 2000.

<sup>200</sup> Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>201</sup> Óp. Cit. Aguilar, Marianella.

<sup>202</sup> Óp. Cit. Vanegas, Luz Marina.

menor en lo que se refiere a la ejecución de análisis políticos. Aunque los empleadores aprecian la visión holística para la asesoría y resolución de conflictos, confluencia de área teórica y requerimientos laborales.<sup>203</sup>

Un fallo de acuerdo con las entrevistas, a nivel de Unidad Académica, es que no ha prevalecido la capacidad de fortalecer la unidad académica en cuanto a la necesidad de buscar empleo por parte de los estudiantes.<sup>204</sup>

### 5.3.2 Intereses

De varios documentos de la Escuela de Ciencias Políticas se desprenden algunos de los intereses detrás de la reforma curricular del año 2001. Se menciona la intención de que la Unidad Académica se "comparara" con los mejores centros de enseñanza de la Ciencia Política a nivel mundial.<sup>205</sup> Hubo un análisis del desarrollo de la Ciencia Política en Estados Unidos, Europa y América Latina. Al mismo tiempo, una búsqueda de la historia de la Escuela.<sup>206</sup>

Se buscaba, de la misma manera, la formación de cuadros de negociadores, promover la ética y alentar el espíritu democrático bajo ciertos ejes operativos:

- Modelo multidisciplinario: abiertos a otras disciplinas;
- Desarrollo progresivo de la disciplina;
- En el método de enseñanza, contar con profesores de calidad, tomando en cuenta el cambio generacional;
- La presencia de una nueva situación estudiantil y el
- Ajuste de los temas a la realidad.

Con respecto a la inclusión de un curso de Ética en el plan de estudios, al interior de las discusiones hubo conciencia de que en un plan "no puede estar todo".<sup>207</sup> Se menciona que la eliminación del curso de Ética Política fue la menor discusión que hubo puesto que la ética debe discutirse, por ejemplo, cuando en Gobierno Local se analiza el manejo de las Municipalidades, cuando se ejecuta un curso de Políticas Públicas,

---

<sup>203</sup> Óp. Cit. Zúñiga, César.

<sup>204</sup> Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>205</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*.

<sup>206</sup> Óp. Cit. Aguilar, Marianella.

<sup>207</sup> Óp. Cit. Abarca, Allan.

cuando se habla de Hobbes y otros pensadores en Pensamiento Político. Es decir, debía incorporarse dentro de los cursos, a manera de eje transversal, tal y como se había pactado.

Entre otras cosas, también se deseaba estudiar mejor las relaciones entre el Bachillerato, Licenciatura, Maestría y Doctorados; la relación de la docencia con la investigación (aunque faltaran cursos de investigación) y la acción social.<sup>208</sup>

Al tiempo que se requería de mayor apoyo administrativo (se necesitaban más recursos financieros para tener más apoyo técnico y humano) se perseguía la acreditación académica y una mayor proyección de la Escuela.<sup>209</sup>

Puede mencionarse además, entre los propósitos del plan de estudios 2002, la búsqueda de un balance entre teoría y práctica y ampliación de las áreas de la carrera (política nacional, política internacional, teoría política y pensamiento político, metodología y epistemología y decisión y políticas públicas).<sup>210</sup>

Las razones que condujeron a la reforma curricular se agruparon en varios campos, a saber:

-Académicas: actualizar contenidos de los cursos, metodologías y fuentes bibliográficas. Por el cambio en las condiciones del entorno, era necesario un fortalecimiento del área de Metodología y Epistemología que implicara dar un enfoque más cuantitativo, con más estadística. Para ello, se introdujeron aplicaciones matemáticas y estadísticas.<sup>211</sup> En mucho, la reforma del área de Metodología se dio porque las y los estudiantes pretendieron que se evolucionara en esta área. La mejora en este punto repercutiría directamente en la parte de investigación orientada hacia los trabajos finales de graduación, en el aumento de su calidad. De paso, se daba sustento científico sólido a la investigación para el análisis político.

Es pertinente mencionar que uno de los intereses de la Unidad Académica con el cambio de plan de estudios era que las y los estudiantes graduados con el nuevo plan

---

<sup>208</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*.

<sup>209</sup> Ídem.

<sup>210</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Acta 2-2001*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

<sup>211</sup> Óp. Cit. Hess, Erick.

podieran acceder a posgrados en universidades de prestigio del extranjero mediante su formación con estándares internacionales.<sup>212</sup>

-Cívico-políticas: contribuir al desarrollo democrático costarricense.

-Científicas: evolución del objeto y método de estudio de la Ciencia Política. Actualización de los métodos de investigación.

-Profesionales: dar respuesta adecuada a requerimientos del mercado laboral y necesidades profesionales del país; mejorar el posicionamiento laboral en sentido de un mayor acceso, abordar mercados nuevos: sociedad civil, ONG, sector privado, grupos de presión, formar buenos asesores en la toma de decisiones, formar gerentes políticos, entre otros.<sup>213</sup>

En cierta medida, se buscaba también subsanar el faltante de práctica. Las y los estudiantes pensaban que el plan era muy teórico y generalista y les preocupaba la búsqueda de empleo.<sup>214</sup>

-Institucionales: formar recursos humanos para las necesidades institucionales del país y la competencia que implicaba la existencia de una universidad privada y del Instituto Manuel María Peralta.<sup>215</sup> Parte de la formación de recursos humanos que se adaptaran a las necesidades del mercado de trabajo implicaba exhibir herramientas informáticas como Excel y SPSS en el procesamiento de la información.

Otro de los intereses de la Escuela durante la variación de la malla curricular radicaba en la continuidad del proceso de análisis de reforma que había iniciado 2 años antes con la acreditación regional. La intención fue que no se paralizara el desarrollo del cambio a partir de la decisión de que la Escuela de Ciencias Políticas se acreditara a nivel centroamericano. La acreditación le daba a la Escuela la posibilidad de adquirir reputación y de potenciar sus condiciones.<sup>216</sup>

### 5.3.3 Acontecimientos

---

<sup>212</sup> Ídem.

<sup>213</sup> Óp. Cit. Zúñiga, César.

<sup>214</sup> Óp. Cit. Zeledón, Fernando.

<sup>215</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Consejo Académico 1999. Sesión 03-99*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 4 de marzo de 1999. Addendum al Acta

<sup>216</sup> Óp. Cit. Abarca, Allan.

Respecto de la reforma curricular, de acuerdo con Juany Guzmán, ésta se dio como producto del proceso de acreditación regional ante el Sistema de Acreditación Centroamericano (SICEVAES).<sup>217</sup> La reforma curricular se llevó a cabo en el marco del proceso de autoevaluación e inició en el año 2000, a pesar de que otras fuentes indican que empezó en 1999.<sup>218</sup>

Específicamente, en la segunda parte de la Administración Aguilar Arce se da el interés por renovar el plan de estudios de la carrera, lo cual coincide con la necesidad y oportunidad de aprovechar la posibilidad de acreditarse ante el SICEVAES. Cuando Juany Guzmán asume la Dirección de la Escuela, impulsa que la reforma curricular sea el centro del proceso acreditador. De acuerdo con lo expuesto por la profesora Guzmán en el 2001, la reforma al plan de estudios se originó en la propuesta hecha por el Dr. José Miguel Rodríguez, en el año 2000.<sup>219</sup>

En ese entonces, el plan de estudios 1992 se acercaba a cumplir 10 años de haber sido aprobado, lo cual hizo que la reforma curricular fuera una tarea necesaria a criterio de las y los docentes participantes. Por ello, desde finales de 1999 y durante el año 2000 se captaron las inquietudes de varios profesores.<sup>220</sup>

El documento con el plan de estudios 2002 fue aprobado por la Asamblea de Escuela el 28 de junio de 2001 y se fundamentó sobre tres pilares:<sup>221</sup>

1. Participación activa de profesores, estudiantes y colaboradoras administrativas,
2. Asesoría de los expertos del CEA y
3. Consulta a otras universidades, egresados, empleadores, profesores de Ciencias Políticas y de otras disciplinas.

La malla curricular del 2002 integraba el desarrollo de la Ciencia Política en la tradición europea y norteamericana. Los ejes transversales que cruzaban el plan de estudios tenían el propósito de ser puntos de partida en el diseño programático de cada uno de

---

<sup>217</sup> Óp. Cit. Guzmán, Juany.

<sup>218</sup> Óp. Cit. Rodríguez, José Miguel.

<sup>219</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*.

<sup>220</sup> Ídem.

<sup>221</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Oficio CP-317-07-01*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

los cursos; en su ejecución debían contemplarse de acuerdo con las circunstancias de cada uno. Dichos ejes eran:<sup>222</sup>

- La aspiración de reconocimiento efectivo de los derechos humanos ante la diversidad cultural y las variadas corrientes de opinión;
- La perspectiva de género,
- La dimensión ética correspondiente a una formación fundamentada en sólidos principios morales y valores, y
- El compromiso por el fortalecimiento de la democracia, por la construcción y perfeccionamiento del Sistema Político.

Como novedades se presentaron los seminarios de licenciatura, donde se pretendía que los estudiantes alimentaran el debate contemporáneo sobre diversos temas con sus trabajos finales de graduación.<sup>223</sup>

A su vez, se implementaron los ejes transversales mencionados anteriormente; se separó el curso Gobierno nacional y local en 2, se incluyeron los cursos LM-1030 y LM-1032 (Inglés para otras carreras) por la cantidad de textos en inglés que las y los estudiantes debían repasar. En el área de Relaciones Internacionales se revisó literatura, contextos, requerimientos para el perfil del politólogo, habilidades, destrezas, valores y conocimientos por nivel.

Ante la necesidad de reforzar el instrumental formal de análisis, se incluyen Teoría de Juegos y los cursos de análisis cuantitativo, ubicados entre segundo y tercer año de carrera, hubo cambios en los cursos de estadística: “No había miedo de asumir contenidos cuantitativos en los cursos para el análisis político”.<sup>224</sup> En este sentido, este plan de estudios fue más técnico, más cuantitativo y menos cualitativo, aunque no tanto como se esperaba.

Asimismo, nacen las coordinaciones de área y las coordinaciones de nivel, con el fin de mejorar la ejecución del plan de estudios.<sup>225</sup> No obstante, entre las y los entrevistados está la percepción de que no se le da seguimiento a las reuniones de área y nivel, lo cual

---

<sup>222</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Propuesta Plan de Estudios en Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Junio 2001. P. 23.

<sup>223</sup> Óp. Cit. Escuela de Ciencias Políticas. *Acta 2-2001*.

<sup>224</sup> Óp. Cit. Hess, Erick.

<sup>225</sup> Óp. Cit. Abarca, Allan.

significa un desperdicio de un mecanismo establecido para el mejoramiento continuo de la malla curricular y de las situaciones que a nivel estudiantil se desarrollen alrededor de los cursos.

“La ética es ‘la batería del foco’ para el ejercicio de la profesión. Sin eso, se es vulnerable.”

Cuestionario 137

Por último, nace una nueva área de cursos: el área de Políticas Públicas. Los cursos optativos de Políticas Públicas de quinto nivel se catalogaron como obligatorios, se actualizaron y colocaron como parte de la preparación de bachillerato.

Por otra parte, se eliminaron las materias de Administración Pública y el curso de Ética Política para tratarlo como un eje transversal de la carrera, ya que era “redundante”.<sup>226</sup> No obstante, ha hecho falta que una Comisión de Curriculum auspicie y recuerde a los docentes que es tema transversal. La falla se encuentra en el seguimiento y divulgación de esas medidas curriculares y en que no se logró una directriz para incorporar estos ejes transversales. Por el contrario, conforme se fue avanzando se perdió capacidad de visualizarlos.<sup>227</sup>

Los énfasis también se suprimieron porque eran “modas”, no había capacidad financiera ni humana para cubrirlos, y el curso de Historia de las Instituciones porque se repetía en CP-1410 y CP-1412 (Política y Sociedad I y II, respectivamente). Se eliminó un curso de Teoría Política al incorporar Ideas Políticas de América Latina y el curso de Teoría y Lógica.

Ahora bien, no hubo problemas con el área de Derecho por cuanto ésta se mantuvo constante. En cambio, hubo una fuerte discusión respecto a la inclusión de la materia de Investigación de Operaciones para Ciencias Políticas.

Finalmente, al inicio de la implementación del plan de estudios del 2002, los últimos graduados de la malla de 1992 llevaron cursos del plan nuevo o bien, posgrados en ramas de la Administración, Estadística y/o Finanzas para subsanar los vacíos que les

<sup>226</sup> Óp. Cit. Zúñiga, César.

<sup>227</sup> Óp. Cit. Abarca, Allan; Óp. Cit. Hess, Erick.



quedaba en estas materias. Esto también responde a que se ha “ido perdiendo el miedo” a competir con otros profesionales en conocimientos económicos y estadísticos.<sup>228</sup>

#### 5.3.4 Actores

Los actores principales de la Escuela de Ciencias Políticas que más se perfilaron durante las entrevistas realizadas, para la reforma curricular llevada a cabo antes del 2002 son: los exdirectores de la Unidad Académica, José Miguel Rodríguez Zamora, Marianella Aguilar y Juany Guzmán; los profesores Allan Abarca como coordinador de la reforma curricular, César Zúñiga, Erick Hess, Fernando Zeledón, Evelyn Hernández.

Aunque ninguno de las y los entrevistados mencionó la conformación de bloques, se mencionó que hubo en este proceso un “divisionismo sutil” entre docentes en torno al debate cuantitativo-cualitativo, “se perdió dinámica”, no fue tan consensuado.<sup>229</sup> Incluso, hay quienes consideran que se “sacrificaron” las conquistas del plan de estudios de 1992, sobre todo en lo referido a la licenciatura.<sup>230</sup>

Las y los entrevistados resaltan la participación de Ilka Treminio, Isabel Brenes y Alonso Villalobos, en su calidad de estudiantes. Respecto de la participación estudiantil, las fuentes no concuerdan. Por una parte, se expresa que la participación fue sumamente activa mientras que, por otro lado, se menciona que costó mucho integrar a las y los estudiantes al proceso de reforma curricular.<sup>231</sup>

#### 5.3.5 Dispositivos prácticos de tipo institucional

Entre los apoyos que encontró la Escuela de Ciencias Políticas se encuentra el importante aporte del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, especialmente en la persona de Carlos Mora y el personal administrativo con el que contaba la Unidad Académica, principalmente las señoras Lilly Ramírez y Annia Alvarado, a pesar de las limitaciones presupuestarias que se debieron enfrentar.<sup>232</sup> Se requirió más recursos financieros para tener más apoyo técnico y humano.

---

<sup>228</sup> Óp. Cit. Hess, Erick.

<sup>229</sup> Óp. Cit. Hess, Erick.

<sup>230</sup> Óp. Cit. Zúñiga, César.

<sup>231</sup> Óp. Cit. Guzmán, Juany; Óp. Cit. Aguilar, Marianella.

<sup>232</sup> Óp. Cit. Rodríguez, José Miguel.

Cabe mencionar que los estudios realizados por Leda Velázquez, César Zúñiga así como el de “La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense”, de 1991, citados anteriormente, fueron tomados en cuenta como un insumo para los procesos de autoevaluación ante el SICEVAES y para la reforma curricular estudiada en este apartado.<sup>233</sup>

En relación con el estudio de Leda Velázquez, mencionado con anterioridad, se valoró el aporte en torno a la propuesta de un perfil profesional del politólogo para el país, la presencia de indicadores necesarios para la orientación del bachillerato y licenciatura en la disciplina y el ofrecimiento de datos al empleador acerca del desempeño del politólogo.

El acceso a las nuevas tecnologías de la información fue importante en el momento de replantear el plan de estudios de 1992 de cara al siglo XXI, puesto que se aprovechó para hacer una revisión de las páginas de internet de las universidades más prestigiosas de Estados Unidos, Europa y Asia.<sup>234</sup>

El inicio de la ejecución del nuevo plan de estudios con el primer nivel de la carrera se dio en el I ciclo 2002.<sup>235</sup> El contexto anterior, dio como resultado la caracterización que sigue respecto de la malla curricular establecida para el año 2002.

### 5.3.6 Malla curricular del 2002

En el 2001 la malla curricular de la carrera sufre una nueva reestructuración cuyos objetivos fueron analizar la evolución de los diferentes modelos políticos y su relación con las transformaciones sociopolíticas, la formación de profesionales capaces de analizar los problemas que se suscitan en los ámbitos nacional, internacional y local, capacitar en la formulación y análisis de políticas públicas y ofrecer al estudiantado instrumental técnico y metodológico para abordar diversos problemas y coadyuvar en la toma de decisiones.<sup>236</sup>

---

<sup>233</sup> Óp. Cit. Aguilar, Marianella.

<sup>234</sup> Óp. Cit. Hess, Erick.

<sup>235</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Acta Asamblea de Escuela Ampliada. No. 2-2002*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 11 de setiembre de 2002.

<sup>236</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Propuesta Plan de Estudios en Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Junio 2001. P. 24.

Se hizo efectiva la apertura de los siguientes cursos, para el primer año profesional:<sup>237</sup>

- CP-1410 Costa Rica Política y Sociedad;
- CP-1411 Política Económica;
- CP-1412 Costa Rica Política y Sociedad II.

Para el segundo año:

- CP-2410 Sistemas Políticos Comparados;
- CP- 2411 Teoría de las Relaciones Internacionales;
- CP–2412 Introducción al Pensamiento Político I;
- CP-2413 Análisis Político Cuantitativo;
- CP- 2414 Técnicas Cualitativas de Investigación;
- CP-2415 América Latina: Evolución de las ideas políticas;
- CP- 2416 Política y Relaciones Internacionales;
- CP-2417 Introducción al Pensamiento Político II;
- CP- 2418 Teorías del Desarrollo y
- CP- 2419 Metodología.

Para el tercer año de la carrera, se abrieron los siguientes cursos:

- CP-3410 Gobierno Nacional;
- CP-3411 Economía y Comercio Internacional;
- CP- 3412 Teoría Política Contemporánea;
- CP-3413 Teoría de Juegos;
- CP-3414 Análisis e Interpretación de datos Políticos;
- CP-3415 Partidos Políticos y Procesos Electorales,
- CP-3416 Gobierno Local;
- CP-3417 Negociación y Toma de Decisiones,
- CP-3418 Introducción a la investigación para operaciones en Ciencias Políticas;
- CP-3419 Democracia y Derechos Humanos.

A nivel de cuarto año:

---

<sup>237</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 7105-2001. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 2001.

- CP – 4410 Seminario América Central y el Caribe;
- CP-4411 Aspectos Políticos del Derecho Constitucional;
- CP-4412 Teoría y Lógica de la Ciencia Política;
- CP-4413 Seminario Análisis y Formulación de Políticas Públicas;
- CP-4414 Aspectos Políticos del Derecho Administrativo;
- CP-4415 Seminario Comunicación Política y Opinión Pública;
- CP-4416 Epistemología de la Ciencia Política y
- CP-4417 Seminario Gestión y Evaluación de Políticas Públicas.

Y finalmente a nivel de licenciatura se abrieron las siguientes materias:

- CP-5410 Seminario de Metodología;
- CP5411 Seminario de Planeamiento Estratégico y Políticas Públicas;
- CP-5412 Seminario Aspectos Políticos del Derecho Internacional Público;
- CP-5413 Taller de Investigación;
- CP-5414 Taller de Resolución Alternativa de Conflictos y Toma de Decisiones y
- CP-5415 Taller de Organizaciones y Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Por otra parte, los cursos del área humanística y de servicio fijados para este nuevo plan de estudios son:

- EG- I Curso Integrado de Humanidades I,
- EG- II Curso Integrado de Humanidades II;
- SR-I Seminario de Realidad Nacional I;
- SR- II Seminario de Realidad Nacional II;
- Repertorio;
- LM- 1030 Inglés Intensivo I;
- LM-1032 Inglés Intensivo II;
- EG Curso de Arte;
- EF Actividad Deportiva y
- XE-0156 Introducción a la Economía.

Una adición a esta reestructuración total del plan de estudios fue planteada también y fue el cambio de nombre a los cursos: LM-1030 Estrategias de Lecturas en Inglés y LM-1032 Estrategias de Lectura en Inglés II.<sup>238</sup>

Como puede apreciarse, ambos planes de estudio fueron formulados en contextos distintos, aunque en las dos oportunidades el mundo se encontraba en un reacomodo de fuerzas políticas y bloques económicos que determinaban las relaciones políticas y económicas entre los países. No obstante, y ante el cambio en las coyunturas internas y externas y el surgimiento de nuevos actores y dinámicas, se volvía necesario un replanteamiento de los contenidos de las mallas curriculares de 1992 y 2002, con el objetivo de que las y los politólogos consiguieran enfrentar los retos que les planteaba el entorno.

---

<sup>238</sup> Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 7543-2004. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Julio 2004.

## Capítulo 6: ¿Dónde laboran las y los politólogos?

"No se conoce en nuestra sociedad el trabajo que hace o puede hacer un politólogo. Cuando uno dice que estudia esta carrera la mayoría pregunta si vamos a ser candidatos. Esto dista mucho de representar nuestra formación".

Rivadeneira, Rosa. (2008)

### 6.1 Introducción

El tema de la inserción laboral de las y los graduados en Ciencias Políticas, como se ha mencionado a lo largo de la investigación, se ha tratado poco a nivel de Costa Rica. Es por ello, que ante la ausencia de estudios recientes y completos sobre la situación laboral de las y los científicos políticos en nuestro país, surge la necesidad de realizar un análisis respecto de las entidades donde laboran quienes se han graduado de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica con los planes de estudios de la carrera específicamente de 1992 y 2002.

La Escuela de Ciencias Políticas nace en 1968 con el propósito de formar profesionales que optaran por puestos gubernamentales, en concordancia con la corriente francesa, como se desprende del Acta #1985 del Consejo Universitario.<sup>239</sup>

Por tanto, en este apartado se hace una clasificación de los lugares donde laboraban las y los politólogos en el momento de realizar el censo así como el vínculo entre grados académicos obtenidos y la modalidad de trabajos finales de graduación ejecutados en relación con su situación laboral, entre otras correlaciones elaboradas por las investigadoras a partir de los datos obtenidos del estudio.

Asimismo, se establecen las relaciones existentes entre las mallas curriculares, grados académicos obtenidos, inserción laboral y las labores desempeñadas por las y los politólogos en sus puestos de trabajo. En este sentido, se hace alusión también a la manera cómo lograron ubicarse en sus puestos profesionales.

---

<sup>239</sup> Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 1985. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 10 de diciembre de 1973.

Finalmente, se indican las percepciones mencionadas alrededor del Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, por representar un requisito para quienes trabajan en el Sector Público.

## 6.2 Situación laboral

La Dirección General del Servicio Civil, como principal ente reclutador del personal que trabaja en el sector público, define al profesional en Ciencias Políticas como:

*“aquella persona capaz de orientarse a la investigación y análisis de los asuntos públicos de una sociedad, fundamentalmente en los temas de la conducción y manejo de los sistemas políticos, con el propósito de asesorar a los jefes institucionales en la formulación y revisión de políticas públicas”*<sup>240</sup>

Es decir, como un analista de los fenómenos políticos que impactan el orden social, a partir de una serie de tareas bien definidas según un Manual de Especialidades: investigación, análisis crítico, asesoría política, planificación, negociación, resolución de conflictos, cabildeo, entre otros.<sup>241</sup>

Según indica dicho Manual de Especialidades, la disciplina de las Ciencias Políticas tiene como objetivo primordial responder ética, técnica y científicamente a los desafíos a los que se enfrentan las distintas organizaciones políticas y sociales, ejecutando para ello análisis e investigaciones concernientes a problemas del campo socio-económico, cultural y político, así como el funcionamiento de las organizaciones y la forma en que se manifiestan las relaciones entre éstas, ya sean de carácter público o privado.<sup>242</sup>

Desde esta perspectiva, si bien una serie de puestos para politólogas y politólogos dentro de la función pública son tomados por personas afiliadas a ciertas agrupaciones políticas asumidos como puestos de confianza, existe también una noción de cargo para profesionales en Ciencias Políticas que deben concursar a partir de una serie de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que les permita ejercer dichos puestos.

---

<sup>240</sup> Dirección General de Servicio Civil. *Manual de Especialidades*. Resolución DG- 139-2005. [En línea]. 2005. Disponible en: [http://www.seccivil.go.cr/dgsc/area\\_grh.php](http://www.seccivil.go.cr/dgsc/area_grh.php) [Citado el 8 de agosto de 2011].

<sup>241</sup> Ídem

<sup>242</sup> Ídem

Sin embargo, a raíz de los cambios que ha sufrido la sociedad y el sistema internacional en general, los esfuerzos por reducir el aparato estatal, citados con antelación, el desplazamiento de las y los politólogos por otros profesionales o el surgimiento de nuevos espacios y nuevos actores en el escenario político, la Unidad Académica ha intentado diversificar los contenidos de sus mallas curriculares, tomando en cuenta otras áreas en las que se puedan desempeñar sus graduados y graduadas y que no correspondan exclusivamente al sector público.

A pesar de la apertura que se han dado las y los profesionales en Ciencias Políticas en espacios como organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales o la empresa privada, la tendencia estadocentrista de la Escuela se mantiene, aún con los esfuerzos que se han hecho por diversificar las temáticas de los planes de estudio.

La hipótesis central de este trabajo de investigación apunta a que se han ampliado los espacios laborales en los que se han logrado insertar últimamente las y los politólogos graduados después de 1994. No obstante, con base en los resultados arrojados por el estudio, se observa que si bien hay profesionales insertados en diferentes esferas laborales, el sector público concentra ampliamente a la mayoría de las y los encuestados, aunque esto no necesariamente implica que las labores que desempeñan guarden estrecha relación con la formación adquirida durante sus años en la carrera.

Ahora bien, es importante indicar que, al ser una investigación sobre la inserción laboral de las y los politólogos, se debe desagregar por una serie de variables la población objeto de estudio.

### **6.3 Caracterización de las y los profesionales en Ciencias Políticas**

#### **6.3.1 Sexo, edad y lugar de residencia**

La proporción entre hombres y mujeres graduados de la Escuela de Ciencias Políticas durante el período 1994-2008 corresponde a porcentajes muy similares. De las y los encuestados, el 51,4% son hombres y el 48,6% son mujeres (ver cuadro 6.1), cuyas edades oscilan entre los 23 y 69 años. (Ver gráfico 6.1).



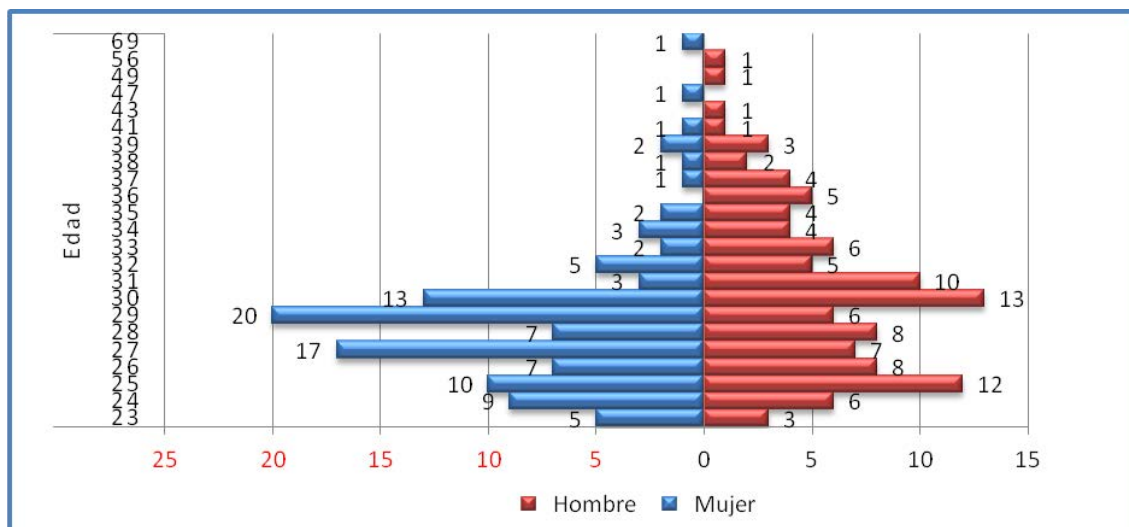
**Cuadro 6.1**  
**Proporción de graduadas y graduados en Ciencias Políticas según sexo.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los**  
**políticos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		En términos absolutos	En términos relativos
Sexo	Mujer	104	48,6%
	Hombre	110	51,4%
<b>TOTAL</b>		<b>214</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de políticos/as, año 2011.

**Gráfico 6.1**

**Distribución por edad y sexo de las y los encuestados que formaron parte del**  
**Diagnóstico de Inserción Laboral y competencias profesionales de las y los**  
**políticos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



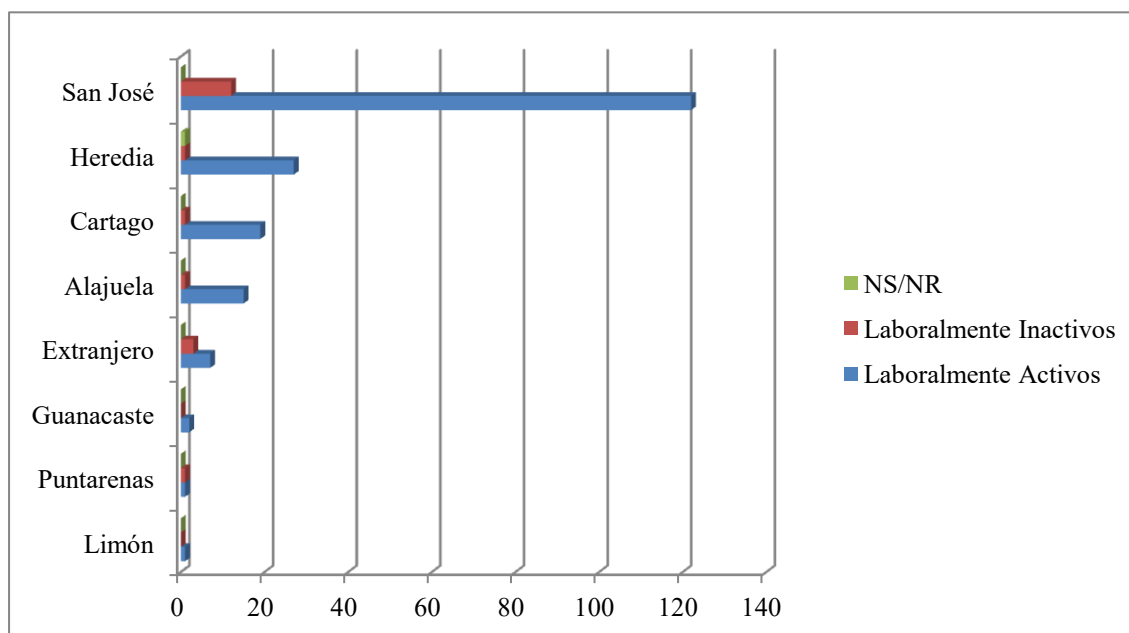
Fuente: Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de políticos/as, año 2011.

En cuanto al lugar de residencia de las y los encuestados laboralmente activos, la mayoría de profesionales se concentra en el Gran Área Metropolitana liderado por San José donde reside el 62,8% de las y los políticos censados que se mantenían trabajando al momento del estudio para un total de 122 profesionales, seguido de Heredia con un 13,9%, para un acumulado de 27 profesionales. En tercer lugar, se encuentran quienes viven en la provincia de Cartago con un total de 19 científicos

políticos, equivalente a un 9,7% de la población laboralmente activa y en la cuarta posición se ubican los residentes en Alajuela, que ascienden a un total de 15 encuestados y encuestadas, es decir 7,7%. Fuera del Valle Central encontramos a dos politólogos que viven en Guanacaste y 2 en Limón y Puntarenas. Por otra parte, la mayor proporción de profesionales laboralmente inactivos residen en San José para un total de 63,1% de quienes no trabajan, seguido de los extranjeros con un 15,7%.

**Gráfico 6.2**

**Distribución de la población corrientemente activa de profesionales en Ciencias Políticas según lugar de residencia. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En lo que respecta al grado académico alcanzado en Ciencias Políticas por parte de las y los encuestados, el 52,9% de los bachilleres son mujeres y de los profesionales que habían alcanzado el grado de licenciados al momento del censo, el 56 % eran hombres. Para el grado de Máster en Ciencias Políticas, la proporción de mujeres versus hombres es a su vez similar (10 a 8 respectivamente). Al momento del censo los dos únicos doctores eran hombres. (Ver Cuadro 6.2).

Con respecto a la distribución por planes de estudio, para la malla de 1992 el 53,3% eran bachilleres en Ciencias Políticas, 34,5% licenciados, 10,5% poseían una maestría y

1,5% un doctorado. Por el contrario, de las y los graduados con el plan 2002, el 59,2% era población de bachilleres, 35,8% de licenciados y 4,9% de máster. En el momento del censo no había personas con doctorados. (Ver cuadro 6.3)

Asimismo el 90,6% de la población censada se mantenía laboralmente activa, para un equivalente a 194 personas que afirmaron estar ocupadas al momento del estudio. De éstas, 46,9% son mujeres y 53,09% son hombres.

Por otra parte, la población desempleada o inactiva al momento de la aplicación del instrumento, representa el 8,8% de los 214 encuestadas y encuestados que equivale a un total de 19 profesionales laboralmente inactivos. En otros términos, del total del registro de encuestados que no trabajaban, el 63,1% son mujeres y el 36,9% son hombres. Las diferencias entre la proporción de mujeres que no trabajaban versus la proporción de hombres que se encontraban en la misma condición son similares, 12 a 7 respectivamente (Ver cuadro 6.4).<sup>243</sup>

Más adelante serán detallados los puestos en los cuales se encontraban laborando dichos profesionales y si se encontraban insertados o no en el área de Ciencias Políticas.

Ahora, entre las razones que compartieron quienes se encontraban laboralmente inactivos en el momento del censo están: la realización de estudios de posgrado en cinco casos, el estudio de una carrera complementaria, la politización de puestos, la falta de oportunidades bien remuneradas para las y los profesionales, maternidad en un caso y once personas que no se refirieron al respecto.

---

<sup>243</sup> La adición de la proporción de encuestados laboralmente activa así como la proporción de desempleados constituyen la fuerza de trabajo, denominada por la Organización Internacional del Trabajo como “Población corrientemente activa” Concepto que será utilizado a su vez para efectos del estudio. Es importante aclarar que en sustitución del concepto “Desempleado” se utilizará el concepto “Laboralmente Inactivo” puesto que no todos los encuestados que respondieron no estar trabajando al momento del Censo se encontraban buscando empleo. Organización Internacional del Trabajo OIT. *Empleo y desempleo*. [En línea]. 2011. Disponible en: <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/employment-and-unemployment/lang--es/index.htm> [Citado el 27 de setiembre de 2011].

**Cuadro 6.2**  
**Grado Académico de las y los politólogos según sexo.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

			Profesionales con algún grado académico en CP				TOTAL
			Bachiller	Licenciado (a)	Máster	Doctor (a)	
<b>Sexo</b>	Mujer	En términos absolutos	<b>63</b>	<b>33</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>104</b>
		Del total de mujeres encuestadas	60,58%	31,73%	7,69%	-	100%
		Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	52,94%	44%	44,44%	-	48,6%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>29,44%</b>	<b>15,42%</b>	<b>3,74%</b>	-	<b>48,6%</b>
	Hombre	En términos absolutos	<b>56</b>	<b>42</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>110</b>
		Del total de hombres encuestados	50,91%	38,18%	9,09%	1,82%	100%
		Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	47,06%	56%	55,56%	100%	51,4%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>26,17%</b>	<b>19,63%</b>	<b>4,67%</b>	<b>0,93%</b>	<b>51,4%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>119</b>	<b>75</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>214</b>	
	Del total de hombres y mujeres encuestados/as	55,61%	35,05%	8,41%	0,93%	100%	
	Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	100%	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>55,61%</b>	<b>35,05%</b>	<b>8,41%</b>	<b>0,93%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

**Cuadro 6.3**  
**Distribución de las y los Politólogos según plan de estudios.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011. (En números absolutos y relativos)**

			Grado académico				TOTAL
			Bachilleres	Licenciados	Master	Doctores	
<b>Plan de estudios</b>	<b>1992</b>	En términos absolutos	<b>71</b>	<b>46</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>133</b>
		Del total de politólogos graduados con Plan 92	53,38%	34,58%	10,52%	1,50%	100%
		Del total de población graduada según plan de estudios que corresponda	59,66%	61,33%	77,78%	100%	62,15%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>33,17%</b>	<b>21,49%</b>	<b>6,54%</b>	<b>0,93%</b>	<b>62,15%</b>
	<b>2002</b>	En términos absolutos	<b>48</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>81</b>
		Del total de politólogos graduados con Plan 2002	59,25%	35,80%	4,93%	-	100%
		Del total de población graduada según plan de estudios que corresponda	40,33%	38,67%	22,22%	-	37,85%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>22,42%</b>	<b>13,55%</b>	<b>1,86%</b>	-	<b>37,85%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>119</b>	<b>75</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales del Plan 92 y Plan 2002	55,60%	35,04%	8,41%	0,93%	100%	
	Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	100%	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>55,60%</b>	<b>35,04%</b>	<b>8,41%</b>	<b>0,93%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011

**Cuadro 6.4**  
**Población de Politólogos y Politólogas corrientemente activa según sexo.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados**  
**con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica,**  
**año 2011. (En números absolutos y relativos)**

			Población Corrientemente Activa			TOTAL
			Laboralmente Activos	Laboralmente Inactivos	NS/NR	
Sexo	Mujer	En términos absolutos	<b>91</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>104</b>
		Del total de mujeres encuestadas	87,50%	11,54%	0,96%	100%
		Del total de población corrientemente activa según corresponda	46,91%	63,16%	100%	48,60%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>42,52%</b>	<b>5,61%</b>	<b>0,47%</b>	<b>48,60%</b>
	Hombre	En términos absolutos	<b>103</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>110</b>
		Del total de hombres encuestados	93,64%	6,36%	-	100,00
		Del total de población corrientemente activa según corresponda	53,09%	36,84%	-	51,40%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>48,13%</b>	<b>3,27%</b>	-	<b>51,40%</b>
TOTAL	En términos absolutos	<b>194</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>214</b>	
	Del total de hombres y mujeres encuestados/as	90,65%	8,88%	0,47%	100%	
	Del total de población corrientemente activa según corresponda	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,65%</b>	<b>8,88%</b>	<b>0,47%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

### 6.3.2 Sector Laboral

En estudios anteriores citados tanto en el Estado de la Cuestión como en el Capítulo 5 se habló de las perspectivas que tenían las y los politólogos respecto de los lugares donde podían laborar. A partir de los hallazgos realizados en esos trabajos es que se formuló la hipótesis central que responde a la pregunta planteada en esta investigación.

Tanto en la tesis de Leda Velázquez como en los proyectos de la Escuela de Ciencias Políticas, se determinó que el principal campo laboral para las y los politólogos era el sector público, aunque no se estuviera en puestos de toma de decisión. Para las muestras analizadas en los estudios realizados por Velázquez en 1989 y la Unidad Académica en 1991, las y los politólogos ejercían en puestos de asistentes administrativos y algunos cargos de elección popular por ejemplo. No había graduados o graduadas en ONG, gobiernos locales y menos en organizaciones internacionales. El resto se desempeñaban en el sector privado. De hecho, el 82,2% de la población estudiada en el documento no trabajaba en labores relacionadas con las Ciencias Políticas.<sup>244</sup>

En el trabajo realizado por el profesor César Zúñiga, el 20% de la muestra no tenía trabajo en el momento de la aplicación de las encuestas, 54% de quienes trabajaban en el sector público estaba en condición de propiedad y 35% de interinazgo. El sector público concentraba a la mayoría de las y los profesionales en Ciencias Políticas, especialmente en la Asamblea Legislativa, seguida por el sector privado y el sector internacional como se definió en su momento.<sup>245</sup>

Por ello uno de los objetivos específicos de esta investigación es determinar en cuáles entidades han logrado insertarse laboralmente las y los politólogos graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002.

En ese sentido, la hipótesis central apunta a que las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los profesionales en Ciencias Políticas les han permitido ampliar los espacios donde han logrado insertarse como parte de su trabajo.

---

<sup>244</sup> ---. *La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense*. Óp. Cit. P. 87.

<sup>245</sup> Zúñiga Ramírez, César. *La inserción laboral del profesional en Ciencias Políticas en el mercado de trabajo de Costa Rica y su reconocimiento internacional: alcances y limitaciones en su formación profesional*. Óp. Cit. P. 55.

Ahora bien, la tendencia ha sido ubicarse predominantemente en el sector público. Sin embargo, como se mencionó, a raíz de los cambios que ha sufrido la sociedad y el sistema internacional en general, como los esfuerzos por reducir el aparato estatal, el desplazamiento de las y los politólogos por otros profesionales o el surgimiento de nuevos espacios y nuevos actores en el escenario político, muchos de ellos han logrado ubicarse en diversos espacios ajenos a este sector.

En este apartado, se pretende identificar por tanto, las instancias laborales en las que se encontraban trabajando las y los politólogos al momento del censo así como la labor que desempeñaban, para de esta forma verificar si se han ampliado los espacios en los cuales se han logrado insertar últimamente las y los profesionales en Ciencias Políticas. No obstante, el estudio respecto de si las competencias han alcanzado potenciar la ampliación de tales espacios laborales y el quehacer profesional de dichos científicos, será motivo de otro capítulo.

En primer lugar, es importante indicar la distribución de quienes se encontraban laboralmente activos e inactivos según malla curricular 1992 ó 2002 al momento del estudio, de esta forma se observa que solamente el 4,5% de los encuestados que se graduaron con el plan de 1992, se mantenían laboralmente inactivos. De la población de profesionales pertenecientes al plan 2002 y que participaron del estudio, solamente el 16,05% no trabajaba.



**Cuadro 6.5**  
**Población de Politólogos y Politólogas corrientemente activa según plan de estudios.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados**  
**con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

			Población Corrientemente Activa			TOTAL
			Laboralmente Activos	Laboralmente Inactivos	NS/NR	
<b>Plan de estudios</b>	<b>1992</b>	En términos absolutos	<b>126</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>133</b>
		Del total de politólogos graduados con Plan 92	94,74%	4,51%	0,75%	100%
		Del total de población corrientemente activa según corresponda	64,95%	31,58%	100%	62,15%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>58,88%</b>	<b>2,80%</b>	<b>0,47%</b>	<b>62,15%</b>
	<b>2002</b>	En términos absolutos	<b>68</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>81</b>
		Del total de politólogos graduados con Plan 2002	83,95%	16,05%	-	100%
		Del total de población corrientemente activa según corresponda	35,05%	68,42%	-	37,85%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>31,78%</b>	<b>6,07%</b>	-	<b>37,85%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>194</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales del Plan 92 y Plan 2002	90,65%	8,88%	0,47%	100%	
	Del total de población corrientemente activa según corresponda	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,65%</b>	<b>8,88%</b>	<b>0,47%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Antes de determinar los espacios laborales en los cuales se han ubicado las y los politólogos es necesario analizar qué tan beneficioso a la hora de buscar empleo ha sido desarrollar alguna de las modalidades de trabajos finales de graduación, en el caso de las personas que optaron por la licenciatura en Ciencias Políticas.

Un alto número de las y los participantes del censo, 93 personas específicamente, quedaron por fuera de esta correlación puesto que prefirieron no matricular los cursos de la licenciatura, no respondieron o no desarrollaron un trabajo final de graduación.

Según se aprecia en el cuadro siguiente, 121 profesionales decidieron cursar la licenciatura y desarrollar un trabajo final de graduación. De esos 121, 81 se inclinaron por tesis, 15 por seminario de graduación, 13 por práctica dirigida y 12 por un proyecto de graduación.

Del total de encuestados y encuestadas, el 33,8% de las y los politólogos consiguieron insertarse en el mercado laboral con éxito gracias a su trabajo de graduación. Por el contrario, 59,5% de personas manifestaron que en sus casos sucedió lo opuesto.

**Cuadro 6.6**  
**Proporción de politólogos y politólogas a quienes el Trabajo Final de Graduación les permitió insertarse en el mercado laboral.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados**  
**con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la**  
**Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

			Profesionales que consiguieron insertarse laboralmente gracias al TFG			TOTAL
			Sí	No	NS/NR	
<b>Modalidad de Trabajo Final de Graduación</b>	<b>Tesis</b>	En términos absolutos	<b>22</b>	<b>51</b>	<b>8</b>	<b>81</b>
		Del total de politólogos/as que hicieron tesis	27,16%	62,96%	9,87%	100%
		Del total de profesionales que desarrollaron alguna modalidad de trabajo final de graduación en CP según corresponda	18,18%	42,15%	6,61%	66,94%
	<b>Seminario de Graduación</b>	En términos absolutos	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>15</b>
		Del total de politólogos/as que hicieron seminario de graduación	20%	80%	-	100%
		Del total de profesionales que desarrollaron alguna modalidad de trabajo final de graduación en CP según corresponda	2,47%	9,92%	-	12,39%

	<b>Práctica Dirigida</b>	En términos absolutos	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	
		Del total de politólogos/as que hicieron práctica dirigida	61,54%	38,46%	-	100%	
		Del total de profesionales que desarrollaron alguna modalidad de trabajo final de graduación en CP según corresponda	6,61%	4,13%%	-	10,74%	
	<b>Proyecto de Graduación</b>	En términos absolutos	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	
		Del total de politólogos/as que hicieron proyecto de graduación	66,67%	33,33%	-	100%	
		Del total de profesionales que desarrollaron alguna modalidad de trabajo final de graduación en CP según corresponda	6,61%	3,31%	-	9,92%	
	<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>41</b>	<b>72</b>	<b>8</b>	<b>121</b>	
Del total de politólogos/as que hicieron trabajo final de graduación en diferentes modalidades		33,88%	59,50%	6,61%	100%		
Del total de profesionales que desarrollaron alguna modalidad de trabajo final de graduación en CP según corresponda		33,88%	59,50%	6,61%	100%		

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

La hipótesis de investigación propone que las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la formación de las y los profesionales en Ciencias Políticas graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002 les han permitido ampliar los espacios donde han logrado insertarse laboralmente. En ese sentido, es de suma importancia aclarar que la ampliación de espacios donde han logrado insertarse las y los politólogos como variable dependiente hace alusión a la cantidad de profesionales que se han abierto espacio en puestos dentro de sectores en los que usualmente no se ubican las y los científicos políticos, no así a los sectores en específico.

Con respecto a si las y los politólogos han logrado diversificar tales espacios, se observa que la mayoría de los graduados siguen ubicándose en el sector público. De tal manera que, del total de profesionales encuestados que se mantenían laboralmente activos al momento del censo y con base en el sector laboral 1, el 55,6% trabajaba para el Estado, es decir más de la mitad de quienes se encontraban trabajando. El 23,2% se encontraba en el sector privado.

Por otra parte, pese al surgimiento cada vez mayor de organizaciones no gubernamentales en el país y en las cuales han logrado ubicarse algunos profesionales en Ciencias Políticas, solamente el 7,7% de las y los encuestados se mantenían trabajando para alguna de estas organizaciones. El 5,1% aseguró trabajar para algún organismo internacional, el 5,6% de la población laboralmente activa se encontraban en una condición de trabajadores independientes, en su mayoría como consultores, y 2,06% laboraban en el mismo partido político, en este caso el Partido Liberación Nacional.

Asimismo del total de población laboralmente activa que adujo contar con un segundo trabajo, la mayoría se ubican también en el sector público, es decir un 41,5% de los 65 que afirmaron tener un segundo trabajo, seguido de un 30,7% que ejercía algún trabajo independiente.

Finalmente de los 6 que manifestaron expresamente poseer un tercer empleo, la mayoría se concentraron en el sector privado y en organizaciones no gubernamentales y solamente con grados de bachillerato y licenciatura.

Por tanto hay una clara tendencia de los graduados y graduadas a colocarse en puestos profesionales dentro del sector público. Sin embargo, es primordial aclarar que del porcentaje de profesionales quienes dijeron mantenerse laboralmente activos, no todos se encontraban desempeñando tareas concernientes estrictamente al área de Ciencias Políticas. Muchos de las y los politólogos encuestados ejercían actividades relacionadas con el área de su formación complementaria.

**Cuadro 6.7**  
**Distribución de la proporción de politólogos y politólogas laboralmente activa según sector laboral y grado académico**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con**  
**los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		Profesionales laboralmente activos con algún académico en CP				TOTAL	
		Bachiller	Licenciado (a)	Máster	Doctor (a)		
Sector laboral 1	Sector Público	En términos absolutos	46	51	10	1	108
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector público	42,59%	47,22%	9,26%	0,93%	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	44,66%	70,83%	58,82%	50%	55,67%
		Del total de profesionales laboralmente activos	23,71%	26,29%	5,15%	0,52%	55,67%
	Sector Privado	En términos absolutos	34	7	4	0	45
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector privado	75,56%	15,56%	8,89%	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	33,01%	9,72%	23,53%	-	23,20%
		Del total de profesionales laboralmente activos	17,53%	3,61%	2,06%	-	23,20%
	ONG	En términos absolutos	10	5	0	0	15
		Del total de politólogos/as ubicados en ONG	66,67%	33,33 %	-	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	9,7 %	6,94 %	-	-	7,73%
		Del total de profesionales laboralmente activos	5,15%	2,58%	-	-	7,73%
	OI	En términos absolutos	2	5	2	1	10

	Del total de politólogos/as ubicados en OI	20%	50%	20%	1,10%	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	1,94%	6,94%	11,76%	50%	5,15%
	Del total de profesionales laboralmente activos	<b>1,03%</b>	<b>2,58%</b>	<b>1,03%</b>	<b>0,52%</b>	<b>5,15%</b>
<b>TI</b>	En términos absolutos	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>11</b>
	Del total de politólogos/as TI	54,55%	36,36%	9,09%	-	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	5,83%	5,56%	5,88%	-	5,67%
	Del total de profesionales laboralmente activos	<b>3,09%</b>	<b>2,06%</b>	<b>0,52%</b>	-	<b>5,67%</b>
<b>Partido político</b>	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
	Del total de politólogos/as en Partidos Políticos	100%	-	-	-	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	3,88%	-	-	-	2,06%
	Del total de profesionales laboralmente activos	<b>2,06%</b>	-	-	-	<b>2,06%</b>
<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
	Del total de politólogos/as que no respondieron a la pregunta	100%	-	-	-	100,00
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	0,97%	-	-	-	0,52%
	Del total de profesionales laboralmente activos	<b>0,52%</b>	-	-	-	<b>0,52%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>103</b>	<b>72</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>194</b>
	Del total de profesionales laboralmente activos distribuidos entre los distintos sectores	53,09%	37,11%	8,76	1,03	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	100%	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos	<b>53,09%</b>	<b>37,11%</b>	<b>8,76%</b>	<b>1,03%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.



**Cuadro 6.8**  
**Distribución de la proporción de politólogos y politólogas laboralmente activa según sector laboral y grado académico**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios**  
**de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		Profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP				TOTAL	
		Bachiller	Licenciado (a)	Máster	Doctor (a)		
Sector laboral 2	Sector Público	En términos absolutos	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>27</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector público	29,63%	55,56%	14,81%	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	25%	55,56%	100%	-	41,54%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	<b>12,31%</b>	<b>23,08%</b>	<b>6,15%</b>	-	<b>41,54%</b>
	Sector Privado	En términos absolutos	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector privado	75%	25%	-	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	18,75%	7,41%	-	-	12,31%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	<b>9,23%</b>	<b>3,08%</b>	-	-	<b>12,31%</b>
	ONG	En términos absolutos	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en ONG	85,71%	14,29%	-	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	18,75%	3,70%	-	-	10,77%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	<b>9,23%</b>	<b>1,54%</b>	-	-	<b>10,77%</b>

<b>OI</b>	En términos absolutos	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	Del total de politólogos/as ubicados en OI	-	50%	-	50%	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	-	3,70%	-	50%	3,08%
	Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	-	<b>1,54%</b>	-	<b>1,54%</b>	<b>3,08%</b>
<b>TI</b>	En términos absolutos	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>20</b>
	Del total de politólogos/as TI	55%	40%	-	5%	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	34,38%	29,63%	-	50%	30,77%
	Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	<b>16,92%</b>	<b>12,31%</b>	-	<b>1,54%</b>	<b>30,77%</b>
<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
	Del total de politólogos/as que no respondieron a la pregunta	100%	-	-	-	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	3,13%	-	-	-	1,54%
	Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	<b>1,54%</b>	-	-	-	<b>1,54%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>65</b>
	Del total de profesionales laboralmente activos distribuidos entre los distintos sectores	49,23%	41,54%	6,15%	3,08%	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	100%	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales laboralmente activos con 2 empleos	<b>49,23%</b>	<b>41,54%</b>	<b>6,15%</b>	<b>3,08%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

**Cuadro 6.9**  
**Distribución de la proporción de politólogos y politólogas laboralmente activa según sector laboral y grado académico**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios**  
**de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

			Profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP		TOTAL
			Bachiller	Licenciado (a)	
<b>Sector Laboral 3</b>	<b>Sector Privado</b>	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector privado	50%	50%	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	33,33%	25%	28,57%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 3 empleos	<b>14,29%</b>	<b>14,29%</b>	<b>28,57%</b>
	<b>ONG</b>	En términos absolutos	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en ONG	-	100%	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	-	75%	42,85%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 3 empleos	-	<b>42,85%</b>	<b>42,85%</b>
	<b>OI</b>	En términos absolutos	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en OI	-	-	-
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	-	-	-
		Del total de profesionales laboralmente activos con 3 empleos	-	-	-
	<b>TI</b>	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

		Del total de politólogos/as TI	100%	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	33,33%	-	14,29%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 3 empleos	<b>14,29%</b>	-	<b>14,29%</b>
<b>NS/NR</b>		En términos absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
		Del total de politólogos/as que no respondieron a la pregunta	100%	-	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	33,33%	-	14,29%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 3 empleos	<b>14,29%</b>	-	<b>14,29%</b>
<b>TOTAL</b>		En términos absolutos	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
		Del total de profesionales laboralmente activos distribuidos entre los distintos sectores	42,86%	57,14%	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con algún grado académico en CP según corresponda	100%	100%	100%
		Del total de profesionales laboralmente activos con 3 empleos	<b>42,86%</b>	<b>57,14%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Con respecto a dónde laboran las y los participantes del censo, como se ha mencionado, se observa una concentración muy importante en el ámbito público específicamente el 55,6% de quienes se mantenían trabajando. Entre las instituciones en las cuales trabajaban más politólogos y politólogas, para el sector 1, se encontraban con un lugar muy destacado las universidades públicas con el 15,4% de la población laboralmente activa, varios ministerios con un 9,2% y la Asamblea Legislativa, con el 6,1%. A estas instancias, le siguen el Tribunal Supremo de Elecciones y dos viceministerios, con 2,5% cada uno.

Para la esfera privada, la cantidad de politólogos se clasificó por áreas puesto que no hay dos profesionales que se encuentren en una misma organización y por motivos de confidencialidad de los datos. El área que agrupa a más politólogos es la de Servicios, con un 6,7% de las personas que trabajan. A esta cifra le siguen el rubro de Ventas, ya sea masivas o al por menor, con el 3,6%, y quienes ejercen la abogacía, representados por el 2,5%.

En cuanto a las ONG, llama mucho la atención que la mayor presencia de las y los graduados se encuentre en las Fundaciones DEMUCA y FUNPADEM, con 1,03% cada una; mientras tanto, en los Organismos Internacionales, dos entidades encabezan la lista con el 1,03% cada una, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales e Instituto Interamericano de Derechos Humanos, como se muestra en el cuadro 6.10.

Por otra parte la proporción de politólogos y politólogas insertados en partidos políticos, representa el 2,06% en la cual sobresale el Partido Liberación Nacional. Asimismo, los datos correspondientes a quienes trabajan de forma independiente no se muestran puesto que fueron presentados en las tablas anteriores.

Para el sector laboral 2, anteriormente se indicó que lo conforman 65 personas. En el cuadro 6.11 se ilustra que el 41,5% de quienes adujeron tener un segundo trabajo se ubicaba en instituciones del sector público al momento del censo, especialmente en universidades públicas, el 12,3% en el sector privado, 10,7% en ONG y 3,08% en Organismos Internacionales.

Entre quienes contaban con un tercer empleo, sin contar a la persona que trabajaba de forma independiente, dos politólogos se dedican a Educación y los otros tres se distribuyen en tres ONG diferentes.

**Cuadro 6.10**  
**Instituciones del sector 1 donde laboran las y los politólogos encuestados en el censo.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En términos absolutos y relativos)**

Institución sector público	Términos absolutos	Términos relativos	Área sector privado	Términos absolutos	Términos relativos	Institución organizaciones no gubernamentales	Términos absolutos	Términos relativos	Partidos políticos	Términos absolutos	Términos relativos	Institución organismos internacionales	Términos absolutos	Términos relativos
Universidades públicas	30	15,46%	Servicios	13	6,70%	Fundación DEMUCA	2	1,03%	Partido Liberación Nacional	4	2,06%	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	2	1,03%
Ministerios	18	9,27%	Ventas	7	3,60%	Funpadem	2	1,03%				Instituto Interamericano de Derechos Humanos	2	1,03%
Asamblea Legislativa	12	6,18%	Derecho	5	2,57%	APROSECO	1	0,51%				Comunicación Internacional	1	0,51%
Viceministerios	5	2,57%	Ciencias Económicas	4	2,06%	CEDAL	1	0,51%				Instituto de Capacitación en Administración Pública	1	0,51%
Tribunal Supremo de Elecciones	5	2,57%	Educación	3	1,54%	Consumidores de Costa Rica	1	0,51%				Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura	1	0,51%
Municipalidades	4	2,06%	Informática	3	1,54%	CRUSA	1	0,51%				International Idea	1	0,51%
Estado de la Nación	3	1,54%	Investigación	2	1,03%	Fundación Acción Joven	1	0,51%				Organización Internacional de Trabajo	1	0,51%
Defensoría de los Habitantes de la República	3	1,54%	Artes culinarias	1	0,51%	Fundación ALFORJA	1	0,51%				Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo	1	0,51%
Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial	3	1,54%	Comunicación	1	0,51%	Humane Society International	1	0,51%						
Bancos estatales	3	1,54%	Filosofía y Letras	1	0,51%	Instituto de Política Ambiental	1	0,51%						
Instituto Mixto de Ayuda Social	2	1,03%	Salud	1	0,51%	PROCESOS	1	0,51%						
Dirección General	2	1,03%	Seguridad	1	0,51%	RS	1	0,51%						

de Migración												
Consejo Nacional de Rectores	2	1,03%	NS/NR	3	1,54%	UICN	1	0,51%				
Casa Presidencial	2	1,03%										
Caja Costarricense de Seguro Social	2	1,03%										
Registro Nacional	1	0,51%										
Observatorio de Libertad de Expresión	1	0,51%										
Instituto Nacional de Seguros	1	0,51%										
Instituto Nacional de las Mujeres	1	0,51%										
Instituto Nacional de Aprendizaje	1	0,51%										
INCOP	1	0,51%										
GTZ	1	0,51%										
DINADECO	1	0,51%										
Contraloría General de la República	1	0,51%										
Compañía Nacional de Fuerza y Luz	1	0,51%										
Comisión Nacional de Emergencias	1	0,51%										
CENDEISS	1	0,51%										
Total <sup>246</sup>	108	55,67%		45	23,19%		15	7%	4	2,06%	10	5,15%

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

<sup>246</sup> Universidades Públicas: Universidad de Costa Rica: 24 personas, Universidad Estatal a Distancia: 3 personas, Instituto Tecnológico de Costa Rica: 1 persona, Universidad Nacional: 1 persona, Universidad de Maryland: 1 persona.

Ministerios: MIDEPLAN: 10 personas, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto: 2 personas, Ministerio de Ambiente, Energía y Telecomunicaciones: 2 personas, Ministerio de Educación Pública: 1 persona, Ministerio de Obras Públicas y Transportes: 1 persona, Ministerio de Bienestar Social y Familia: 1 persona, Ministerio de Comercio Exterior: 1 persona.

Viceministerios: Viceministerio de Telecomunicaciones: 4 personas, Viceministerio de Desarrollo Social: 1 persona.

Municipalidades: Municipalidad de Curridabat: 2 personas, Municipalidad de San José: 1 persona, Municipalidad de Garabito: 1 persona.

Bancos estatales: Bancos públicos: Banco Nacional de Costa Rica: 2 personas, Banco de Costa Rica: 1 persona.



**Cuadro 6.11**  
**Instituciones del sector 2 donde laboran las y los politólogos encuestados en el censo.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En términos absolutos y relativos)**

Institución sector público	Términos absolutos	Términos relativos	Área sector privado	Términos absolutos	Términos relativos	Institución organizaciones no gubernamentales	Términos absolutos	Términos relativos	Institución organismos internacionales	Términos absolutos	Términos relativos
Universidades Públicas	22	33,84%	Educación	4	6,15%	CEDAL	1	1,53%	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	2	3,08%
Municipalidades	2	3,07%	Agropecuario	1	1,53%	Consumidores de Costa Rica	1	1,53%			
Banco Nacional de Costa Rica	1	1,53%	Derecho	1	3,08%	FUNDEVI	1	1,53%			
Caja Costarricense de Seguro Social	1	1,53%	Informática	1	3,08%	Funpadem	1	1,53%			
Casa Presidencial	1	1,53%	Investigación	1	1,53%	Observatorio de Medios de Comunicación para la Población Migrante y Refugiada	1	1,53%			
						Tropical Adventures	1	1,53%			
						UICN	1	1,53%			
<b>Total<sup>247</sup></b>	<b>27</b>	<b>41,54%</b>		<b>8</b>	<b>12,31%</b>		<b>7</b>	<b>10,77%</b>		<b>2</b>	<b>3,08%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

<sup>247</sup> Universidades Públicas: Universidad de Costa Rica: 20 personas, Universidad Estatal a Distancia: 1 persona, Universidad de Oxford: 1 persona.  
Municipalidades: Municipalidad de Curridabat: 1 persona, Municipalidad de La Unión: 1 persona.

**Cuadro 6.12**  
**Instituciones del sector 3 donde laboran las y los politólogos encuestados en el censo.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En términos absolutos y relativos)**

	Área sector privado	Terminos absolutos	Términos relativos	Institución organizaciones no gubernamentales	Términos absolutos	Términos relativos
	Educación	2	28,57%	CIBEFAM	1	14,28%
	--	--	--	Fundación Arias	1	14,28%
	--	--	--	Fundación Friedrich Ebert	1	14,28%
Total		2	28,57%		3	42,85%

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

A la pregunta si poseían algún grado académico en otra disciplina diferente a las Ciencias Políticas, el 47,06% de los bachilleres dijeron poseer algún grado académico distinto y el 28% de los licenciados cuentan con algún título complementario. De quienes poseen grado de máster en Ciencias Políticas, 8 afirmaron tener un título en otra área y solamente uno de los doctores cuenta con formación complementaria a su título base.

**Cuadro 6.13**  
**Formación Complementaria a Ciencias Políticas de las y los politólogos según grado académico.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios**  
**de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica , año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		Profesionales con algún grado académico en CP				TOTAL	
		Bachiller	Licenciado/a	Máster	Doctor (a)		
Formación Complementaria a Ciencias Políticas	Sí	En términos absolutos	<b>56</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>86</b>
		Del total de politólogos con formación complementaria a CP	65,12%	24,42%	9,30%	1,16%	100%
		Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	47,06%	28%	44,44%	50%	40,19%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>26,17%</b>	<b>9,81%</b>	<b>3,74%</b>	<b>0,47%</b>	<b>40,19%</b>
	No	En términos absolutos	<b>62</b>	<b>53</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>126</b>
		Del total de politólogos sin formación complementaria a CP	49,21%	42,06%	7,94%	0,78%	100%
		Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	52,10%	70,67%	55,56%	50%	58,88%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>28,97%</b>	<b>24,77%</b>	<b>4,67%</b>	<b>0,47%</b>	<b>58,88%</b>
	NS/NR	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
		Del total de profesionales que no respondieron a la pregunta	50%	50%	-	-	100%
		Del total de profesionales con algún	0,84%	1,33%	-	-	0,93%

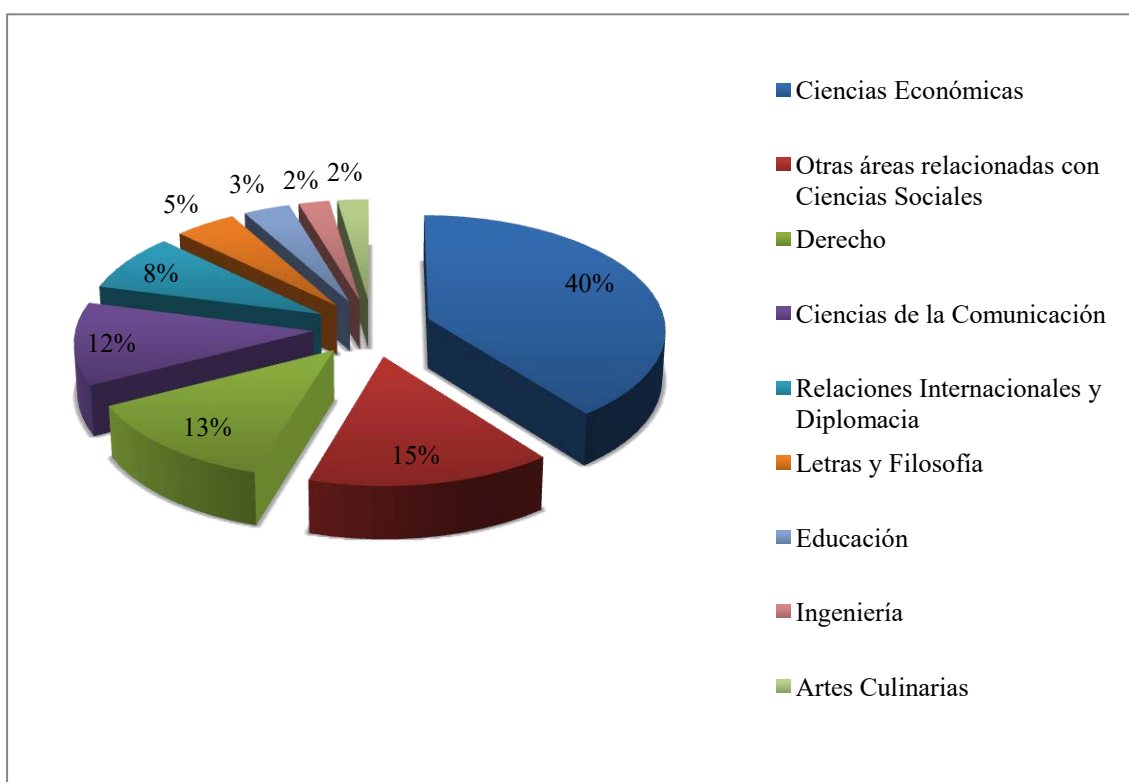
	grado académico en CP según corresponda					
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	-	-	<b>0,93%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>119</b>	<b>75</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>214</b>
	Del total de profesionales con formación complementaria o sin ella	55,61%	35,05%	8,41%	0,93%	100%
	Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	100%	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>55,61%</b>	<b>35,05%</b>	<b>8,41%</b>	<b>0,93%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Entre las áreas de formación complementaria a la carrera, encontramos mayoritariamente las Ciencias Económicas, seguido de otras áreas relacionadas con las Ciencias Sociales, Derecho, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Letras y Filosofía, Educación, Ingeniería y Artes Culinarias. La distribución de los títulos complementarios se aprecia en los siguientes gráficos.

**Gráfico 6.3**

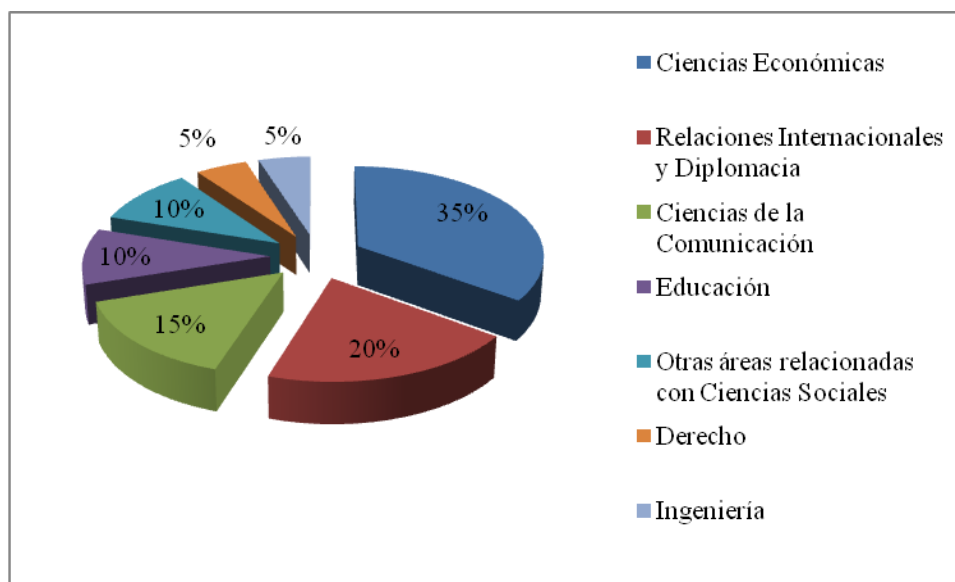
**Formación complementaria de las y los politólogos que poseen títulos aparte de Ciencias Políticas (Título 1). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Gráfico 6.4

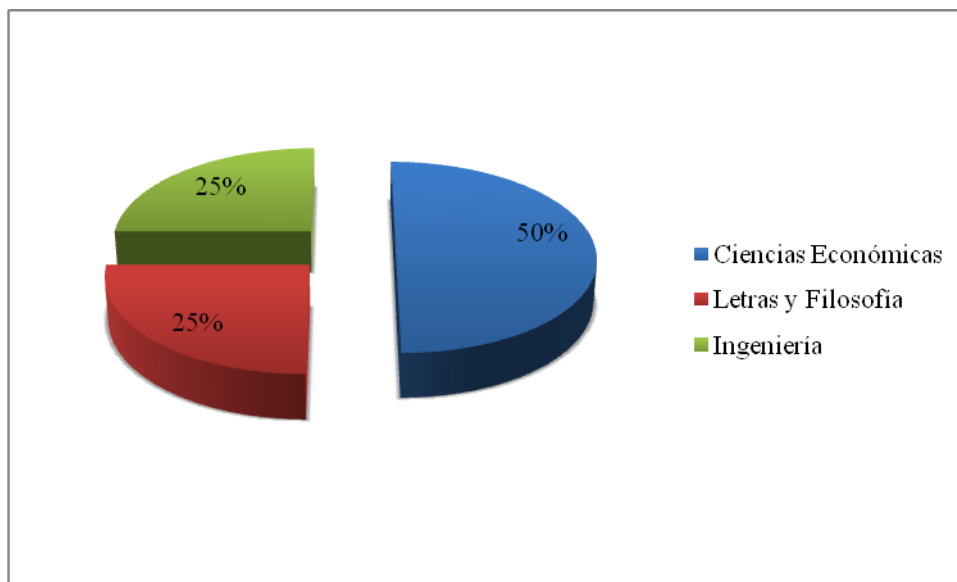
**Formación complementaria de las y los politólogos que poseen títulos aparte de Ciencias Políticas (Título 2). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

### Gráfico 6.5

**Formación complementaria de las y los politólogos que poseen títulos aparte de Ciencias Políticas (Título 3). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011

Del total de profesionales laboralmente activos que cuentan solamente con un trabajo, poco más de la mitad, es decir el 53,6% se dedica a labores concernientes estrictamente al campo de las Ciencias Políticas, seguido de un 20,1% que se desempeñan en el área de las Ciencias Económicas.



**Tabla 6.1**  
**Labor desempeñada por las y los politólogos laboralmente activos.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los**  
**politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		En términos absolutos	En términos relativos
<b>Labor 1</b>	Ciencias Políticas	104	53,61%
	Ciencias Económicas	39	20,10%
	Derecho	11	5,67%
	Comunicación	9	4,64%
	Servicios	6	3,09%
	Educación	5	2,58%
	Informática	5	2,58%
	Labores indefinidas <sup>248</sup>	4	2,06%
	Otras áreas relacionadas con Ciencias Soc.	3	1,55%
	Artes Culinarias	2	1,03%
	Letras y Filosofía	2	1,03%
	Ingeniería	1	0,52%
	NS/NR	3	1,55%
<b>TOTAL</b>		<b>194</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En ese sentido, varios de las y los encuestados resaltaron la necesidad de que la carrera cuente a su vez con un enfoque que involucre también al sector privado. Muchos recalcaron la importancia de que exista una formación que les permita a quienes se gradúan de la Escuela de Ciencias Políticas insertarse de alguna manera en el sector empresarial, y así aplicar los conocimientos adquiridos como parte de la disciplina.

<sup>248</sup> En esta categoría se agruparon las respuestas de aquellos profesionales que no fueron lo suficientemente precisos a la hora de especificar las tareas que realizan en sus lugares de trabajo. Por tanto, fue imposible para las investigadoras clasificar sus labores en las opciones planteadas u otras que surgieran a propósito de la respuesta de estos politólogos.

Desarrollar algunos cursos con una visión más empresarial, poner más énfasis en el sector privado sobre todo en temas de responsabilidad social empresarial así como administración y gestión de proyectos, reforzar el plan con temas más económicos,

establecer vínculos entre lo político y lo privado, son algunas de las observaciones que hicieron las y los profesionales por cuanto consideran que éstas han sido áreas que los planes de la carrera no han logrado potenciar y que perfectamente darían pie a que muchas y muchos logren ubicarse en otros sectores más allá de lo estatal.<sup>249</sup>

“El enfoque de la carrera no es solo para el Gobierno sino que se pueden hacer muchas cosas. La Escuela ha alimentado un enfoque erróneo.”

Cuestionario 77

“¿Cómo integrar al politólogo a la empresa privada? ¿Cómo implementar un modelo en la empresa privada?”

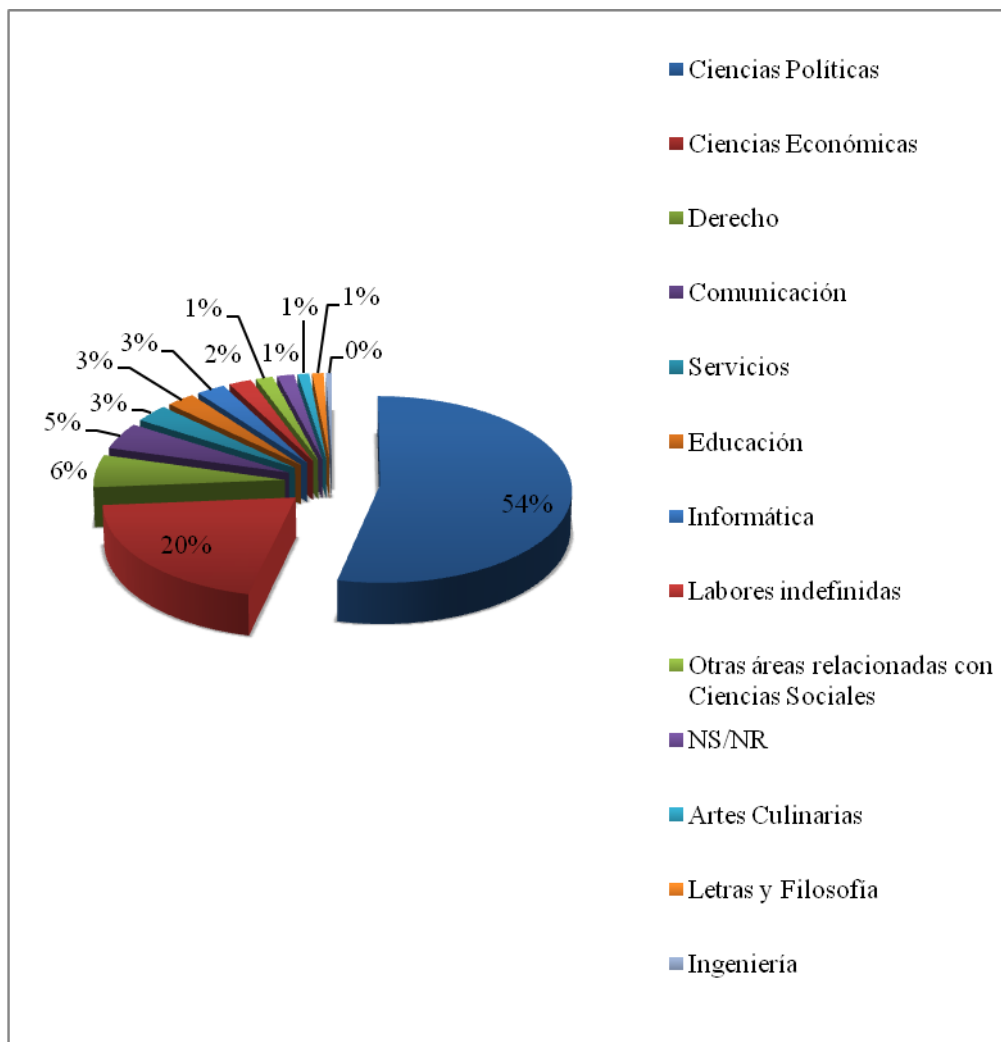
Cuestionario 231

<sup>249</sup>

Cuestionarios 38, 188, 231, 250.

Gráfico 6.6

**Distribución porcentual de las y los científicos políticos laboralmente activos por área de trabajo (Labor 1). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

De quienes afirmaron contar con un segundo trabajo, el 66,1% se encontraba desempeñando tareas relacionadas con las Ciencias Políticas, un 12,3% dijo estar ubicado en puestos relacionados con las Ciencias Económicas y un 4,6% en el campo del Derecho.

Por otra parte solamente 6 personas del total de encuestados, dijeron expresamente contar con un tercer puesto de trabajo, en su mayoría desempeñándose en el área de Ciencias Políticas y una persona en el área de Educación.

Tabla 6.2

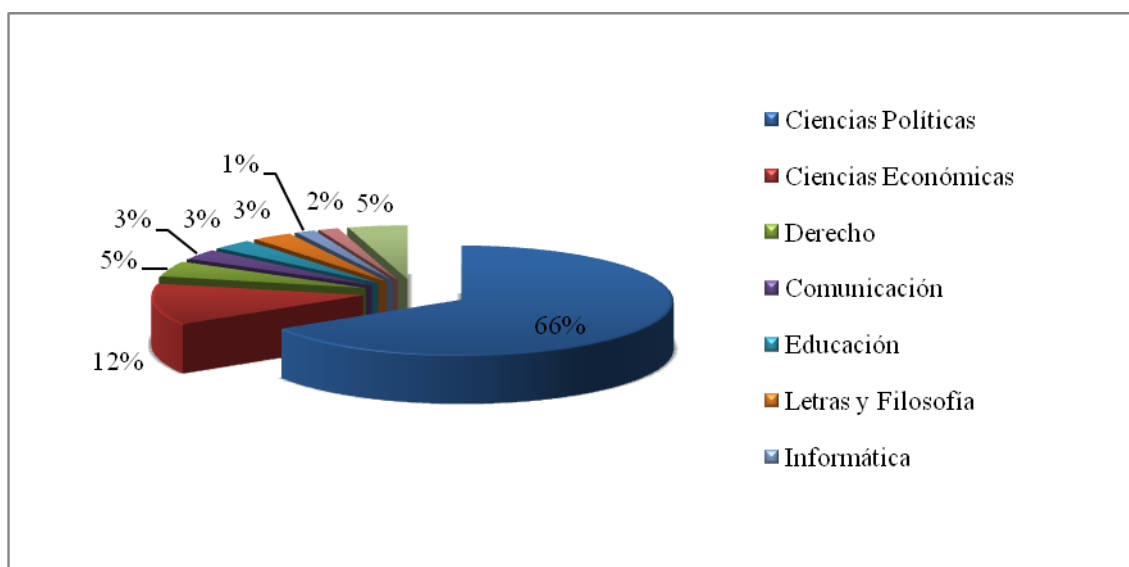
**Labor desempeñada por las y los politólogos laboralmente activos que poseen un segundo trabajo. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
(En números absolutos y relativos)

		En términos absolutos	En términos relativos
<b>Labor 2</b>	Ciencias Políticas	43	66,15%
	Ciencias Económicas	8	12,31%
	Derecho	3	4,62%
	Comunicación	2	3,08%
	Educación	2	3,08%
	Informática	1	1,54%
	Letras y Filosofía	2	3,08%
	Otras áreas relacionadas con Ciencias Sociales	1	1,54%
	NS/NR	3	4,62%
<b>TOTAL</b>		<b>65</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Gráfico 6.7

**Distribución porcentual de las y los científicos políticos laboralmente activos por área de trabajo (Labor 2). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Tabla 6.3

**Labor desempeñada por las y los politólogos laboralmente activos que poseen un tercer trabajo. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

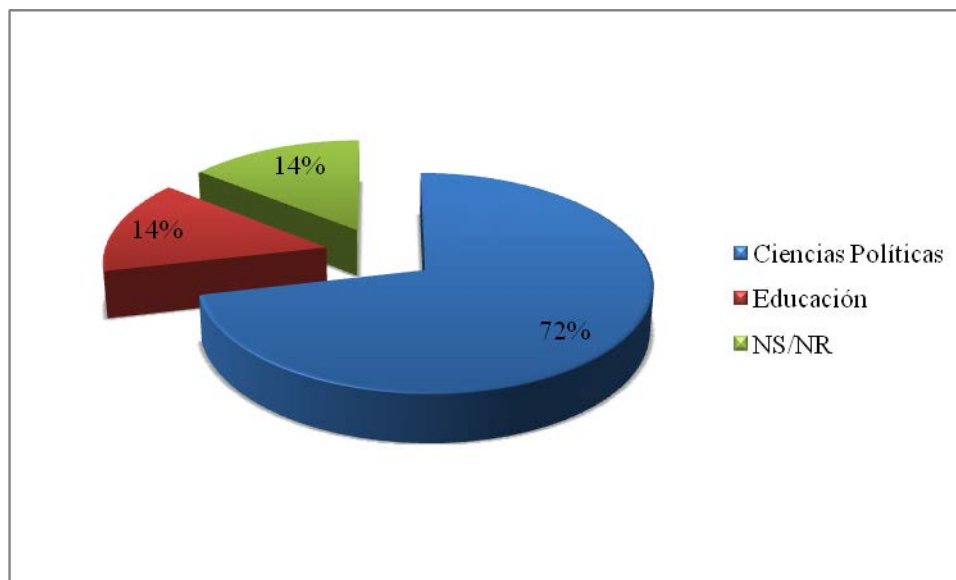
(En números absolutos y relativos)

		En términos absolutos	En términos relativos
<b>Labor 3</b>	Ciencias Políticas	5	71,42%
	Educación	1	14,28%
	NS/NR	1	14,28%
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Gráfico 6.8

**Distribución porcentual de las y los científicos políticos laboralmente activos por área de trabajo (Labor 3). Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

### 6.3.3 Condiciones Laborales

Uno de los fines de la investigación fue indagar cómo lograron ubicarse las y los politólogos en sus puestos profesionales ya fuera por medio de familiares, referencia de profesores, concurso u otras modalidades (experiencias previas, recomendaciones de amigos o colegas). Es importante aclarar que para esta pregunta en específico, las categorías no eran excluyentes entre sí, de ahí que las y los encuestados pudieran elegir varias opciones simultáneamente.

“Ciencias Políticas es una base fundamental pero es difícil ubicarse a menos que haya otro politólogo que lo ayude a encontrar trabajo.”

Cuestionario 132

A partir de los datos obtenidos por el estudio se observa que del total de censados, el 43,9% aseguró haber participado de algún concurso para obtener sus puestos de trabajo. Por otro lado, 18,2% de las y los encuestados manifestó haberse ubicado gracias a la recomendación de un profesor o profesora y finalmente el 4,6% afirmó haberse ubicado en su puesto de trabajo gracias a la recomendación de sus familiares.

“Los politólogos que llegan a puestos de toma de decisión abren la puerta a más politólogos.”

Cuestionario 51

En relación con las personas que se ubicaron mediante otros medios, las formas de ubicarse comprenden recomendaciones de amigos, colegas, trabajos Ad-honorem, puestos de elección popular, puestos de confianza, experiencias previas, referencias laborales de exjefes o excompañeros y, en un caso en particular, el Trabajo Comunal Universitario.

**Cuadro 6.14**  
**Ubicación de las y los científicos políticos en puestos profesionales.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los**  
**políticos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y números relativos)**

		Ubicación por familiares		Ubicación por profesores		Ubicación por concurso		Ubicación por otros medios	
		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
<b>Población Válida</b>	Sí	10	4,67%	39	18,22%	94	43,93%	62	28,97%
	No	180	84,11%	151	70,56%	96	44,86%	128	59,81%
	NA	20	9,35%	20	9,35%	20	9,35%	20	9,35%
	NS/NR	4	1,87%	4	1,87%	4	1,87%	4	1,87%
<b>TOTAL</b>		<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de políticos/as, año 2011.

Por otra parte, en cuanto a la condición laboral de las y los profesionales encuestados que trabajan en el Sector Público, se observa que para el primer puesto que dijeron ostentar, solamente 39 de ellos, es decir el 18,2%, adujo contar con una propiedad en el Estado a diferencia de 44 que dijeron encontrarse en una condición de interinazgo en sus trabajos. Asimismo 22 de ellos, es decir el 10,2% adujeron poseer otra condición, en la cual destaca la modalidad de puesto de confianza.

**Cuadro 6.15**  
**Condición Laboral de las y los profesionales en Ciencias Políticas ubicados en el**  
**sector público. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las**  
**y los políticos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela**  
**de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		Condición Laboral Puesto 1		Condición Laboral Puesto 2		Condición Laboral Puesto 3	
		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
<b>Población Válida</b>	Propiedad	39	18,22%	3	1,40%	0	-
	Interinazgo	44	20,56%	20	9,35%	0	-
	Otro	22	10,28%	2	0,93%	0	-
	NA	106	49,53%	186	86,92%	213	99,53%
	NS/NR	3	1,40%	3	1,40%	1	0,47%
<b>TOTAL</b>		<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de políticos/as, año 2011.

De quienes conforman la población corrientemente activa, el 96,9% de aquellos que adujeron poseer al menos un puesto laboral, aseguraron ser remunerados por su labor en contraste con un 2,5% quienes manifestaron no percibir ningún incentivo económico por concepto de su trabajo. Por otra parte, de aquellos que afirmaron contar con un segundo trabajo, el 89,2% percibía al momento del censo retribución económica de su labor. Finalmente casi la totalidad de quienes contaban con un tercer trabajo manifestaron expresamente ser remunerados dentro de sus puestos profesionales.

**Cuadro 6.16**

**Trabajo remunerado y no remunerado de las y los profesionales en Ciencias Políticas pertenecientes a la población corrientemente activa.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

		Trabajo remunerado o no remunerado Puesto 1		Trabajo remunerado o no remunerado Puesto 2		Trabajo remunerado o no remunerado Puesto 3	
		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
Población Válida	Sí	188	96,91%	58	89,23%	6	85,71%
	No	5	2,58%	0	-	0	-
	NS/NR	1	0,52%	7	10,77%	1	14,29%
<b>TOTAL</b>		<b>194</b>	<b>100%</b>	<b>65</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

#### **6.4 Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.**

El Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, como uno de los principales requisitos para las y los trabajadores del Sector Público de estas dos disciplinas, surgió por iniciativa de las y los graduados de la Escuela de Ciencias Políticas así como de la Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional, quienes se habían organizado en asociaciones de profesionales y promovieron la creación de dicha instancia.

En 1981, un grupo de politólogos formó la "Asociación Costarricense de Profesionales en Ciencias Políticas". Tanto esta agrupación como un grupo de profesionales en Relaciones Internacionales redactaron el proyecto de ley "Ley de Creación del Colegio



de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales", que fue presentado a la Asamblea Legislativa bajo el expediente N° 9584.

El proyecto fue aprobado, convirtiéndose en la Ley Orgánica del Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas N° 7106, en noviembre de 1988. La normativa fue reglamentada mediante el Decreto Ejecutivo Número 19076-P. Posteriormente, la Ley N° 8356 de 12 de junio de 2003 reformó la norma original para actualizar los requisitos para la integración, los deberes y derechos, el régimen para las y los extranjeros y las labores de la fiscalía.<sup>250</sup>

Básicamente la misión de este órgano se resume de la siguiente forma:

*“Promover el estudio, la investigación y el desarrollo científico de las Ciencias Políticas y las Relaciones Internacionales; vigilar la ética y la calidad del ejercicio profesional, así como, defender los derechos y fiscalizar los deberes de nuestros colegiados, mediante una organización eficiente, moderna y democrática.”<sup>251</sup>*

Ahora bien, pese a la necesidad de que exista una entidad que aglutine a los graduados en ambas disciplinas con el fin de respaldar el quehacer profesional de dichos agremiados, el desconocimiento que existe respecto a la existencia de este organismo y sus funciones, empaña de alguna manera la intención de pertenecer a una instancia que canalice las demandas de las y los profesionales en el área.

Así por ejemplo expresiones tales como:

*“El Colegio de Politólogos no defiende los intereses del gremio; no se sabe con exactitud qué funciones tiene; carece de proyección a nivel nacional; no han convencido de que dicho Colegio posea utilidad alguna; la entidad ha sido una de las grandes omisiones de la disciplina; como los politólogos no tienen área definida de trabajo el colegio pierde importancia.”<sup>252</sup>*

son parte de las observaciones hechas por las y los profesionales encuestados a la hora de abordar el apartado sobre el conocimiento del Colegio. Esto refleja de alguna manera

<sup>250</sup> Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Historia del Colegio en Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. [En línea]. Disponible en: <http://www.colegiocpri.com/index.html> [Citado el 16 de junio de 2010].

<sup>251</sup> Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Misión y Visión del Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. [En línea]. Disponible en: <http://www.colegiocpri.com/index.html> [Citado el 16 de junio de 2010].

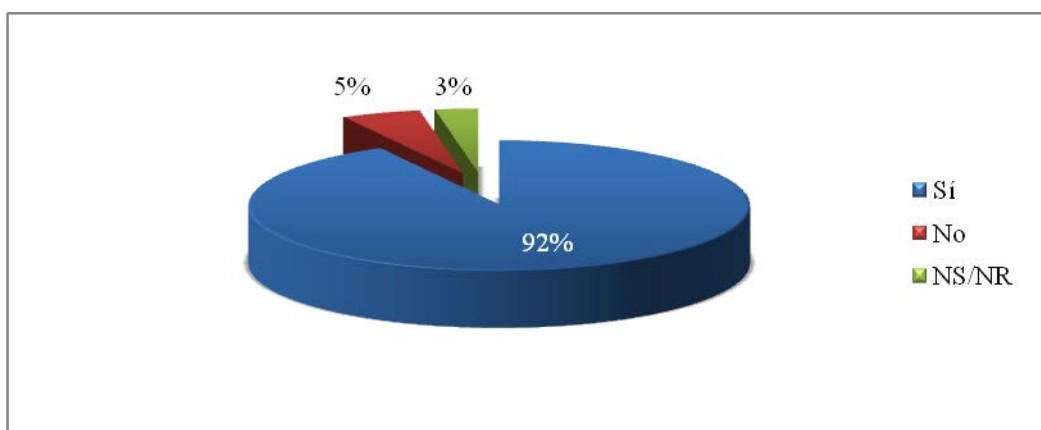
<sup>252</sup> Valoraciones obtenidas de los cuestionarios 12, 62, 144, 188, 250 y 285.

una cierta indiferencia respecto a la necesidad de contar con una instancia que vele por los derechos del gremio y que permita a su vez potenciar las acciones que se emprenden desde la disciplina.

A la pregunta: ¿Conoce de la existencia del Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales? un 92,06% de la población encuestada afirmó conocer acerca de la existencia del Colegio Profesional contra un total de 5,1% que aseguró desconocer dicha existencia.

**Gráfico 6.9**

**Conocimiento de las y los politólogos sobre de la existencia del CPCPRI.  
Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los  
politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de  
Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

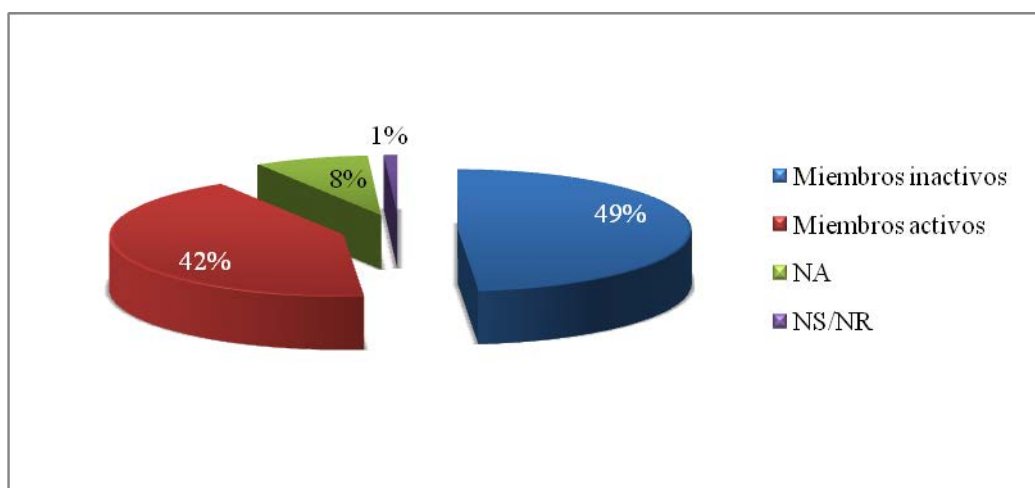
Sin embargo, estos resultados contrastan con la proporción de encuestados y encuestadas que manifestaron ser miembros activos al momento del estudio. De quienes accedieron a completar el instrumento, más de la mitad de la población encuestada aseguró no pertenecer al Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas, es decir de los 214, un 48,6% no eran miembros activos al momento del censo, para un total de 104 personas, contra un 42,5% que dijeron sí estarlo.

Como ya se mencionó, las razones por las cuales muchos de ellos afirmaron no tramitar la incorporación una vez graduados o graduadas, responden básicamente a la ausencia que perciben algunos respecto del rol que ha asumido durante los últimos años el CPCPRI. Al mismo tiempo, consideran que su proyección ha sido mínima. En ese

sentido aducen los pocos beneficios que otorga a sus agremiados en cuanto a charlas, simposios o incluso cursos de actualización, de ahí que no resulte factible contribuir mensualmente a cubrir una colegiatura que para algunos de las y los encuestados no aporta mayor valor agregado a la comunidad de politólogos y politólogas ni a su labor profesional.

**Gráfico 6.10**

**Proporción de politólogos y politólogas miembros activos del CPCPRI. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Por otra parte, de quienes manifestaron expresamente no estar adscritos al momento del censo al CPCPRI -que ascienden a un total de 104 profesionales encuestados- el 18,2% dijo haberse afiliado alguna vez, en contraposición a un 76,9% que aseguró no haberse adscrito nunca al Colegio, lo cual refleja de manera contundente la renuencia de muchos politólogos a agremiarse. (Ver cuadro 6.17)

**Cuadro 6.17**  
**Distribución de politólogas y politólogos miembros inactivos según adscripción al CPCPRI**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios**  
**de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

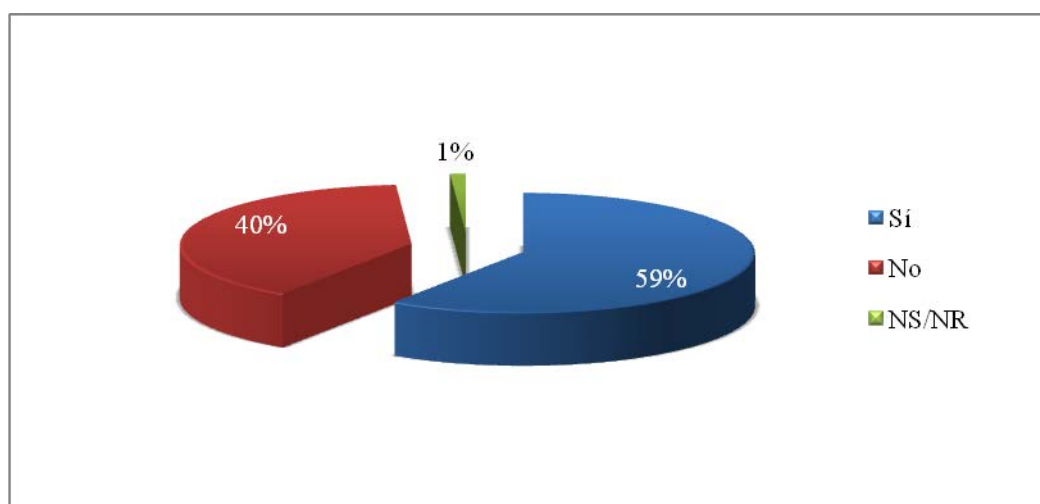
			Adscritos al CPCPRI alguna vez			TOTAL
			Sí	No	NS/NR	
<b>Membresía</b>	<b>Miembros Inactivos</b>	En términos absolutos	<b>19</b>	<b>80</b>	<b>5</b>	<b>104</b>
		Del total de politólogos miembros inactivos	18,27%	76,92%	4,81%	100%
		Del total de población que se adscribió alguna vez o no al colegio según corresponda	90,48%	100%	100,00	98,11%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>17,92%</b>	<b>75,47%</b>	<b>4,72%</b>	<b>98,11%</b>
	<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
		Del total de profesionales que no respondieron	100%	-	-	100%
		Del total de población que se adscribió alguna vez o no al colegio según corresponda	9,52%	-	-	1,89%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,89%</b>	-	-	<b>1,89%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>21</b>	<b>80</b>	<b>5</b>	<b>106</b>	
	Del total de profesionales miembros inactivos mas quienes se abstuvieron de responder	19,81%	75,47%	4,72%	100%	
	Del total de profesionales que se adscribieron alguna vez o no al colegio según corresponda	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>19,81%</b>	<b>75,47%</b>	<b>4,72%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Asimismo, de quienes participaron de la investigación y que se mantienen como miembros activos del CPCPRI, solamente el 59% dijo recibir información de manera esporádica sobre las actividades de extensión del Colegio, entre ellas mencionaron charlas y foros. El 40% de los agremiados que también participaron, dijeron no recibir información alguna de parte del Colegio. Con base en lo que muchos de los profesionales comentaron como parte de este apartado, ésta ha sido una de las razones por la que muchos de ellos dejaron de pertenecer al Colegio o en su defecto no han querido incorporarse.

**Gráfico 6.11**

**Proporción de miembros activos del CPCPRI que reciben información de parte del Colegio. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Se observa también que del total de politólogas y politólogos encuestados que dijeron trabajar para el sector estatal, solamente el 62,9% de quienes laboran para este sector dijeron estar agremiados, pese al requisito de pertenecer al Colegio para poder trabajar en el ámbito público. Por otra parte de quienes se mantienen laboralmente inactivos, el 35% aseguraron estar agremiados o agremiadas al Colegio.

**Cuadro 6.18**  
**Membresía de Politólogos y Politólogas al CPCPRI según sector laboral 1.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios**  
**de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

			Membresía del CPCPRI				TOTAL
			Sí	No	NA	NS/NR	
<b>Sector Laboral Puesto 1</b>	<b>Sector Público</b>	En términos absolutos	<b>68</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>108</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector público	62,96%	32,41%	3,70%	0,93%	100%
		Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	74,73%	33,65%	23,53%	50%	50,47%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>31,78%</b>	<b>16,36%</b>	<b>1,87%</b>	<b>0,47%</b>	<b>50,47%</b>
	<b>Sector Privado</b>	En términos absolutos	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>45</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en el sector privado	11,11%	71,11%	17,78%	-	100%
		Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	5,49%	30,77%	47,06%	-	21,03%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>2,34%</b>	<b>14,95%</b>	<b>3,74%</b>	-	<b>21,03%</b>
	<b>ONG</b>	En términos absolutos	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>15</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en ONG	13,33%	80%	6,67%	-	100%
		Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	2,19%	11,53%	5,88%	-	7%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,93%</b>	<b>5,60%</b>	<b>0,46%</b>	-	<b>7%</b>
	<b>OI</b>	En términos absolutos	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
		Del total de politólogos/as ubicados en organismos internacionales	30%	70%	-	-	100%
		Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	3,3%	6,73%	-	-	4,67%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,4%</b>	<b>3,27%</b>	-	-	<b>4,67%</b>
	<b>TI</b>	En términos absolutos	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>
		Del total de politólogos/as trabajadores independientes	18,18%	63,64%	9,09%	9,09%	100%
		Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	2,2%	6,73%	5,88%	50%	5,14%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,93%</b>	<b>3,27%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	<b>5,14%</b>

<b>Partido político</b>	En términos absolutos	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
	Del total de politólogos/as ubicados en partidos políticos	75%	25%	-	-	100%
	Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	3,29%	0,46%	-	-	1,86%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,40%</b>	<b>0,46%</b>	-	-	<b>1,86%</b>
<b>NA</b>	En términos absolutos	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>20</b>
	Del total de politólogos /as laboralmente inactivos	35%	50%	15%	-	100%
	Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	7,69%	9,62%	17,65%	-	9,35%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>3,27%</b>	<b>4,67%</b>	<b>1,4%</b>	-	<b>9,35%</b>
<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
	Del total de politólogos/as que no respondieron donde laboran	100%	-	-	-	100%
	Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	1,1%	-	-	-	0,47%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,47%</b>	-	-	-	<b>0,47%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>91</b>	<b>104</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>214</b>
	Del total de profesionales distribuidos entre los distintos sectores	42,52%	48,6%	7,94%	0,93%	100%
	Del total de miembros activos o inactivos según corresponda	100%	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>42,52%</b>	<b>48,6%</b>	<b>7,94%</b>	<b>0,93%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Finalmente, en cuanto a la apreciación que poseen las y los encuestados respecto de si el Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas defiende o no los intereses del gremio, de quienes pertenecían al Colegio al momento de la aplicación del instrumento, el 82,4% de ellos manifestó una disconformidad con esta

“Más allá de no considerar que el colegio defienda los intereses del gremio, me parece que es totalmente insuficiente”.

Cuestionario 177

instancia en cuanto a la labor que por ley se les otorga a este tipo de órganos como defensores de los derechos e intereses de sus agremiados. En ese sentido solamente un 3,3% de quienes fueron encuestados y estaban incorporados al Colegio consideraba que esta instancia defendía los intereses de la comunidad de politólogos y politólogas. El 14,2% prefirió reservarse su opinión.

Por otro lado, la proporción de politólogos que participaron del estudio, que no estaban agremiados -y que a su vez consideran que el Colegio no defiende los intereses de las y los profesionales en Ciencias Políticas- asciende a un 67,3% para un total de 70 encuestados y encuestadas. Asimismo el 32,6% de quienes no se encontraban incorporados al CPCPRI al momento de la aplicación, se reservó su derecho de respuesta.

“No hay actividades o defensa del gremio: por ejemplo, en período electoral ‘todo el mundo’ puede ser analista político y no hay quien regule eso”.

Cuestionario 59

Se nota así un escepticismo de parte de muchas graduadas y graduados a formar parte del Colegio. Muchos a su vez consideran que aunado a la escasa proyección con que cuenta el Colegio, no existe un vínculo entre la Escuela de Ciencias Políticas y el Colegio Profesional que contribuya a fortalecer el quehacer profesional y que permita a las y los científicos políticos participar de actividades a través de las cuales puedan actualizar sus conocimientos acorde a las nuevas exigencias del mercado laboral.



Cuadro 6.19

**Proporción de Politólogos y Politólogas que se refirió a la defensa de los intereses del gremio por parte del CPCPRI según membresía  
Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios  
de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.  
(En números absolutos y relativos)**

			Defensa de los intereses gremiales			TOTAL
			Sí	No	NS/NR	
Membresía del CPCPRI	Sí	En términos absolutos	<b>3</b>	<b>75</b>	<b>13</b>	<b>91</b>
		Del total de politólogos/as miembros activos	3,3%	82,42%	14,29%	100%
		Del total de politólogos que se refirió a la defensa de los intereses del gremio según corresponda	100%	51,37%	27,08%	46,19%
		Del total de profesionales miembros activos o inactivos del CPCPRI	<b>1,52%</b>	<b>38,07%</b>	<b>6,6%</b>	<b>46,19%</b>
	No	En términos absolutos	<b>0</b>	<b>70</b>	<b>34</b>	<b>104</b>
		Del total de politólogos/as miembros inactivos	-	67,31%	32,69%	100%
		Del total de politólogos que se refirió a la defensa de los intereses del gremio según corresponda	-	47,95%	70,83%	52,79%
		Del total de profesionales miembros activos o inactivos del CPCPRI	-	<b>35,53%</b>	<b>17,26%</b>	<b>52,79%</b>
	NS/NR	En términos absolutos	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		Del total de politólogos/as que no respondieron a la pregunta sobre adscripción al CPCPRI	-	50%	50%	100%
		Del total de politólogos que se refirió a la defensa de los intereses del gremio según corresponda	-	0,68%	2,08%	1,02%
		Del total de profesionales miembros activos o inactivos del CPCPRI	-	<b>0,51%</b>	<b>0,51%</b>	<b>1,02%</b>

<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>3</b>	<b>146</b>	<b>48</b>	<b>197</b>
	Del total de profesionales miembros activos o inactivos del CPCPRI	1,52%	74,11%	24,37%	100%
	Del total de población que se refirió a la defensa de los intereses del gremio según corresponda	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales miembros activos o inactivos del CPCPRI	<b>1,52%</b>	<b>74,11%</b>	<b>24,37%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

## Capítulo 7: ¿Cuál es el estado de las competencias aprendidas y ejercidas por las y los profesionales en Ciencias Políticas?

“Hablamos de competencias en términos de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía.”

Torrado citado por Tobón. (2000)

### 7.1 Introducción

A pesar de que en la Escuela de Ciencias Políticas existe un perfil de plan de estudios y una delimitación clara de las áreas que comprende la disciplina, así como sus objetivos y valores principales, se presenta la necesidad de promocionar las habilidades y conocimientos aprendidos en los años de formación académica ante las instituciones empleadoras. El único perfil profesional para las y los graduados de esta carrera en particular pertenece al Manual de Especialidades de la Dirección General de Servicio Civil, lo cual podría interpretarse que el eventual destino laboral del cientista político es el aparato estatal.

Durante años, no se han realizado estudios sobre las habilidades y conocimientos necesarios para que las y los politólogos se desempeñen exitosamente en su ámbito profesional. No se ha ahondado en las competencias que la vida laboral exige a las y los politólogos graduados de la Universidad de Costa Rica, solamente se menciona en los diferentes documentos las áreas donde debería reforzarse la enseñanza de la Ciencia Política.<sup>253</sup>

Actualmente, la tendencia a nivel mundial es que los planes de estudio sean diseñados con base en el modelo de formación por competencias, no así en el momento de elaboración de las mallas curriculares en estudio, las cuales fueron diseñadas mediante el enfoque conductista. De hecho, la única guía utilizada se encuentra en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, en el Capítulo III del Régimen de

---

<sup>253</sup> Este término se definirá a lo largo de este capítulo.

Enseñanza, donde se dedican varios artículos a regular lo relacionado con los planes de estudio.<sup>254</sup>

Según lo estipulado por la UCR, se delega en la Vicerrectoría de Docencia, a través de una comisión, la potestad de supervisar la modificación o creación de los planes de estudio, al tiempo que la Universidad se compromete a brindar todas las facilidades para su realización.

Al mismo tiempo, existen otros documentos más específicos para actualizar o elaborar un nuevo plan de estudios. Por ejemplo, en el documento “Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio” de la Vicerrectoría de Docencia, se consideran los siguientes aspectos<sup>255</sup>:

1. Fundamentación de la carrera.
2. Caracterización profesional.
3. Procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Organización curricular.
5. Desempeño docente.
6. Administración institucional.
7. Rendimiento académico estudiantil.
8. Desempeño de los egresados.
9. Vinculación de la profesión con el sector social y productivo.

También debe posibilitarse la participación de distintos sectores en la evaluación de las carreras como representantes de los Colegios Profesionales, del sector productivo y empresarial, graduados, estudiantes y profesores.

Entre los documentos básicos que deben contener las propuestas de modificación de un plan de estudios se encuentran: carta de solicitud dirigida a la Vicerrectoría de Docencia, propuesta curricular, justificación de los cambios, estructura de cursos que se propone, acta de la Asamblea de la Unidad Académica en la que se aprobó la totalidad

---

<sup>254</sup> Consejo Universitario. *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1974. Artículos 194-200.

<sup>255</sup> Vicerrectoría de Docencia. *Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio*. [En línea]. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1995. [Citado el 20 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.cea.ucr.ac.cr/diea/documentos/PoliticasyNormasCurriculares.pdf>. P. 20

de la propuesta curricular, visto bueno del decanato y si la propuesta modifica cursos que la carrera recibe como servicio de otras unidades académicas o que ofrece como servicio para planes de estudio de otras, deberá adjuntarse el acta de las Asambleas de Escuela respectivas.<sup>256</sup> El Centro de Evaluación Académica es el órgano de la Vicerrectoría de Docencia que orienta a las Unidades Académicas en estos procesos.

## 7.2 Modelos pedagógicos de las mallas curriculares

Para explicar el diseño de las mallas curriculares objeto de la investigación se utilizará un enfoque ecléctico con sustento en dos modelos pedagógicos: el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico conductista. De esta forma se describirá el diseño de ambas mallas (1992 y 2002) a la luz de las características interpuestas por ambos.

Por un lado el modelo pedagógico tradicional, también denominado academicista,

*(...) refuerza el esquema en el cual el profesor se constituye en el eje del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es él quien decide casi por completo qué y cómo deberá aprender el alumno y es el único que evalúa cuánto ha aprendido, mientras que el estudiante participa solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, dependiendo así de decisiones que se toman de manera externa a él. En el modelo tradicional, la adquisición del conocimiento es el objetivo principal del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la exposición del maestro ocupa un lugar preponderante. Sólo se evalúa el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos, y aunque es obvio que se están desarrollando habilidades, actitudes y valores, este aspecto no es un propósito explícito y forma parte del currículo oculto.<sup>257</sup>*

En ese sentido, el modelo tradicional centra su interés en metodologías de enseñanza más que en metodologías de aprendizaje de las y los estudiantes, así por ejemplo, se vislumbra un método mucho más vertical, en el que el profesor transmite sus conocimientos a sus alumnos, de esta forma:

*“En una clase tradicional, el profesor dicta su clase, contesta las dudas de los alumnos, estimula su participación con preguntas y encarga trabajos, tareas y proyectos a realizar fuera del aula, ya sea*

<sup>256</sup> Bolaños Cubero, Carolina. *Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación parcial o integral de planes de estudio y para creación de carreras*. Vicerrectoría de Docencia. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

<sup>257</sup> (Sin autor). *Un modelo educativo centrado en el aprendizaje*. Disponible en: [http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos\\_espanol/pdf/cap\\_2.pdf](http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf) [Citado el 27 de octubre de 2011].

*en forma individual o grupal. El alumno, por su parte, toma notas y reflexiona sobre lo que el profesor expone, utilizando audiovisuales, acetatos, vídeos, etc. que hacen que el dictado de clase se enriquezca y se vuelva más interesante y atractivo. Este modelo en manos de un buen profesor ha sido muy efectivo y, por mucho tiempo, fue el que mejor se adaptaba a la disponibilidad de recursos didácticos y a las necesidades de la sociedad. Muchos profesores, mediante este modelo, han sabido incorporar a su curso actividades de aprendizaje como el estudio de casos, proyectos o simulaciones, los cuales hacen que el alumno, durante el proceso educativo, desarrolle habilidades y adquiera actitudes y valores como la responsabilidad, la honestidad, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, y el trabajo en grupo.*"<sup>258</sup>

Sin embargo, el modelo educativo tradicional promueve, estimula y evalúa una concepción estricta de lo correcto e incorrecto, por ejemplo premio al acierto y castigo al error. Por otra parte, los contenidos y habilidades están previamente definidos. En ese sentido, destaca la incapacidad para prever cómo será el mundo en el cual se desenvolverán las y los estudiantes, al mismo tiempo que las competencias que de ellos se espera; así también especialización y certificación de profesionales más técnicos que humanos, es decir contenidos y habilidades especializados y separados cuando en realidad su aplicación será siempre complementaria y en un texto ampliado, aunado a aptitudes técnicas y científicas en detrimento algunas veces de aptitudes humanas y emocionales.<sup>259</sup>

Es por ello que una de las críticas que se le ha hecho al modelo, pese a facilitar la evaluación de contenidos y habilidades así como la transferencia de conocimientos, es que en alguna medida genera un ambiente poco propicio para fomentar la creatividad de los estudiantes.<sup>260</sup>

Por otro lado, tenemos el modelo pedagógico conductista que se enfoca en la modalidad, estímulo-respuesta-reforzamiento que se limita al control y predicción de la conducta observable.<sup>261</sup> En este modelo, son estrictamente necesarios aquellos indicadores que permitan determinar de manera observable el logro de los objetivos

---

<sup>258</sup> Ídem.

<sup>259</sup> Miranda Levy, Carlos. *El modelo educativo tradicional y la creatividad en la educación*. Disponible en: <http://portal.educar.org/creatividad/educacion/modelo-convencional> [Citado el 27 de octubre de 2011]

<sup>260</sup> Ídem

<sup>261</sup> Torres, Ginger María. Modelos Pedagógicos. Disponible en: <http://gingermariatorres.wordpress.com/modelos-pedagogicos/> [Citado el 27 de octubre de 2011]

académicos y esto puede darse por ejemplo a través de pruebas en las cuales se pondera el conocimiento aprendido por las y los alumnos. Por ello dicho modelo apunta a:

*(...) reducir la conducta, el aprendizaje, los resultados de la educación a aquellos datos observables de la misma desconsiderando cualquier concepto que implique suponer estados mentales o variables no observables. Su aplicación a la educación ha puesto en práctica un movimiento que (...) busca definiciones objetivas de las intenciones educativas que tengan significados concretos, unívocos que no se presten a múltiples interpretaciones, para poder establecer técnicas de diseño y métodos precisos para su consecución y evaluación. Ha sido la psicología conductista la que al convertirse en el sustento fundamental y único de una fuerte corriente pedagógica que nació de planteamientos eficientistas en la teoría del currículo, ha implantado el enfoque operacional en el modelo de objetivos de conducta. Bajo estos presupuestos, la educación es un recurso para cambiar el comportamiento en una dirección deseable, y la única forma de planificarla adecuadamente, consiste en determinar los cambios de conducta que se desean de forma precisa en objetivos operativos. El operacionalismo dentro de la concepción de éstos lleva a la necesidad de especificarlos de forma que expresen lo que el alumno es capaz de hacer para que pueda afirmarse que ha conseguido un determinado fin. Tal enfoque lleva a una concepción jerarquizada de metas, de forma que partiendo de las definiciones más generales, ambiguas y ambiciosas se descienda hasta unos objetivos concretos y observables, de suerte que cuando comprobemos que el estudiante los ha alcanzado estemos en condiciones de afirmar que ha logrado un objetivo más general.<sup>262</sup>*

Este modelo sostiene que la conducta de los estudiantes puede ser moldeada según los requerimientos de los procesos productivos técnicos. Su método puede definirse en función de la consecución de objetivos previamente definidos en términos operacionales, por medio de reforzamiento de aquellas conductas que más se aproximen al comportamiento esperado. Según este enfoque pedagógico, el conocimiento se define como una conducta observable y los contenidos del proceso educativo tienen que ver con destrezas y habilidades propias de los procesos técnicos.

No obstante, algunos detractores critican el modelo debido a que la relación profesor-alumno supone la meticulosa programación del proceso enseñanza-aprendizaje y podría denominarse en alguna medida “dictatorial”, puesto que el estudiante cuenta en

<sup>262</sup> Sacristán, J. Gimeno. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. [en línea] 11ª edición. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L. 2002. Disponible en: [http://books.google.es/books?id=REUbWyfiAnsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summar\\_y\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=REUbWyfiAnsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summar_y_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [Citado el 27 de octubre de 2011]

ocasiones con una escasa posibilidad de participar en la formulación de los planes de enseñanza, además de discutirlos. La idea de desarrollo como un proceso cuantitativo de acumulación de aprendizajes hace que para este modelo “aprendizaje y desarrollo” sean sinónimos, razón por la cual se concibe la evolución como un continuo, carente de crisis o conflictos, de etapas o fases. Así el profesor debe cumplir su papel de operario que ejecuta las técnicas prediseñadas por quienes definieron las instrucciones y los objetivos.<sup>263</sup>

Como se mencionó con anterioridad, en el modelo pedagógico conductista, los esfuerzos están orientados a fijar y controlar los contenidos y los objetivos instruccionales que han sido definidos por el profesor. El modelo apunta a que el estudiante adquiera conocimientos, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, la mayoría de veces medibles.<sup>264</sup>

Generalmente una las características en este modelo es que los contenidos se encuentran distribuidos en asignaturas o cursos. Otro aspecto importante de considerar es la manera de evaluar, ya que se presentan formas de evaluación reconocidas, tales como los espacios-tiempo en que ocurren las evaluaciones (semanas de exámenes parciales, finales, opcionales, habilitaciones, entre otras), las clases de pruebas que contienen tipos característicos de preguntas (preguntas de falso y verdadero, de una opción verdadera o clave, de relacionar, de completar, entre otras) la forma como se informan los resultados de los exámenes (publicaciones en cartelera o por medio de secretarías) el modo de calificación o refuerzo (numérico, por letras, aprobado o no aprobado).<sup>265</sup>

La evaluación en el modelo conductista tiene la característica de ser puntual y retrospectiva, es decir se realiza por lo general al final de una o varias unidades vistas y/o al final del período académico, de tal suerte que los resultados obtenidos

<sup>263</sup> Trujillo, Sergio. La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos. [En línea]. 1º edición. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana. 2008. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=JY0jd7NZkc4C&pg=PA136&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=9zyqTqzMBdSDtgfPy6D5Dg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=JY0jd7NZkc4C&pg=PA136&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=9zyqTqzMBdSDtgfPy6D5Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false) [Citado el 27 de octubre de 2011]

<sup>264</sup> Varios autores. Encuentros de educación superior y pedagogía. [En línea]. 1º edición. Cali, Colombia. Programa Editorial de la Universidad del Valle. 2005. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=dm3NzmD6dbgC&pg=PA23&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=FgisTszjCsK4twel-ez4Dg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDkQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=dm3NzmD6dbgC&pg=PA23&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=FgisTszjCsK4twel-ez4Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDkQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false) [Citado el 27 de octubre de 2011]

<sup>265</sup> Ídem.



proporcionan información sobre lo que pasó, pero no sobre lo que podría llegar a pasar en el futuro. Se privilegia por lo general en este tipo de evaluaciones el esfuerzo memorístico, siendo en algunas ocasiones claro que los estudiantes adquieren nuevos conocimientos no como un propósito en sí mismo sino como un medio para aprobar un examen y poder obtener una calificación que lo acredite como apto para continuar sus estudios y eventualmente culminar su carrera.<sup>266</sup>

El autor Nelson López aduce que el diseño curricular empleado tradicionalmente en la educación superior ha presentado una serie de inconvenientes, entre los cuales destacan: bajo grado de participación de los docentes, de los estudiantes y de la comunidad en la planeación educativa, seguimiento en ocasiones poco crítico a las metodologías de diseño curricular, escasa integración entre lo que es la práctica y la teoría, ausencia de estudios sobre los requerimientos de formación de las y los profesionales con base en las necesidades de la sociedad, las empresas, la cultura, las organizaciones sociales, el mercado laboral-profesional así como las personas interesadas y además una tendencia a llevar a cabo modificaciones a nivel curricular que consisten básicamente en cambios de forma y no tanto de fondo, donde las reformas a las mallas se resumen en cambio de asignaturas por otras, cambio de nombres de cursos, actualización de contenidos o bien cambio de logros por objetivos.<sup>267</sup>

Desde esta perspectiva y según Sergio Tobón, lo que prevalece como trasfondo a esta serie de rasgos particulares es una mentalidad en ocasiones rígida y academicista que bloquea la contextualización de dichas mallas curriculares en torno a una formación humana mucho más integral.<sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> Ídem.

<sup>267</sup> López, Nelson. Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio. Óp. Cit. Sergio Tobón. P. 89

<sup>268</sup> Óp. Cit. Sergio Tobón. P. 89

**Tabla 7.1**  
**Características de los modelos pedagógico tradicional-academicista y pedagógico conductista**

	<b>Modelo pedagógico tradicional o academicista</b>	<b>Modelo pedagógico conductista</b>
<b>Énfasis</b>	Centrado en el aprendizaje mediante la transmisión de conocimientos, donde el educador es quien elige los contenidos a tratar y la forma en que se dictan las clases	Centrado en el estímulo-respuesta- reforzamiento que se limita al control y predicción de conductas observables.
<b>Relación docente-alumno</b>	Estudiantes ejercen un papel pasivo en el proceso de enseñanza básicamente como receptores. Relación vertical maestro-alumno	Estudiantes ejercen un papel en el proceso de enseñanza básicamente como receptores. Maestro como mediador alumno como receptor
<b>Método</b>	Imitación del buen ejemplo	Reforzamiento, control de aprendizaje, objetivos instruccionales
<b>Forma de Evaluación</b>	Modalidad estricta de evaluación donde se premian los aciertos y se castigan los errores	Puntual y retrospectiva, se realiza por lo general al final de una o varias unidades vistas y/o al final del período académico
<b>Desarrollo educativo</b>	Dirigido y escalonado	Acumulación de aprendizajes específicos
<b>Proceso de formación curricular</b>	La transmisión de conocimientos para fomentar aptitudes técnicas y científicas puede ir en ocasiones en detrimento de aptitudes humanas y emocionales.	La conducta de los estudiantes puede ser moldeada según los requerimientos de los procesos productivos técnicos

**Fuente:** Elaboración propia con base en: Miranda, Carlos; Torres, Ginger María; Trujillo, Sergio et al.

### 7.3 Perfiles profesionales de las mallas curriculares de 1992 y 2002

Antes de comenzar a detallar los resultados obtenidos a partir del censo y específicamente el diagnóstico de las competencias profesionales de las y los graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002, es importante primero explicar de manera breve el perfil profesional propuesto para cada una de las mallas curriculares en cuestión.

En ese sentido, el perfil profesional propuesto para la maya curricular de 1992 se basa en el análisis de su estructura y dinámica de las organizaciones públicas y privadas, el funcionamiento e influencia de los partidos políticos, funcionamiento de los organismos internacionales y de los movimientos sociales. Igualmente, se buscaba que la o el politólogo participara en la elaboración de políticas públicas y encuestas de opinión. Su trabajo “se extiende desde las cuestiones fundamentales del gobierno, la administración y el Sistema Político nacional, hasta los más variados y complejos problemas de la vida internacional”.<sup>269</sup>

Por otra parte, el perfil profesional propuesto para plan de estudios 2002 se basa en la investigación, el análisis de políticas públicas, asesoría política, negociación, cabildeo y toma de decisiones a nivel local, nacional y/o internacional.<sup>270</sup> El perfil del estudiante incluye una preparación inter y multidisciplinaria para trabajar en equipo con profesionales de otras áreas, tecnologías y ciencias. Asimismo, se da especial énfasis a la formación como negociadores, tomadores de decisiones y promotores del espíritu democrático, lo cual supone una formación científica, técnica, ética y moral.

A su vez, el análisis cuantitativo es sumamente importante para la comprensión de modelos formalizados en Ciencias Políticas y sus instrumentos: metodología, teoría de juegos, negociación y decisión, resolución de conflictos, política internacional, manejo del programa SPSS, entre otros.<sup>271</sup>

#### **7.4 Competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002.**

##### **7.4.1 Delimitación conceptual del término “competencias”**

A través de esta investigación, se pretende caracterizar las competencias aprendidas por las y los profesionales en Ciencias Políticas graduados con los planes de 1992 y 2002 durante su formación académica universitaria así como determinar en qué grado las poseen.

---

<sup>269</sup> *Ficha profesiográfica de la carrera de Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Sin fecha.

<sup>270</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Propuesta Plan de Estudios en Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Junio 2001. P. 25.

<sup>271</sup> Escuela de Ciencias Políticas. *Propuesta Plan de Estudios en Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Junio 2001. P. 25.

Primeramente es importante indicar la definición del término “competencias” que para efectos de este estudio se empleará. Con anterioridad se definió el término como:

*“una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan: conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.”<sup>272</sup>*

De esta forma, según Bacarat y Graciano, este concepto no puede ser abordado como comportamientos observables solamente sino que debe ser asumido como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre: manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de la sociedad globalizada y en continuo cambio.<sup>273</sup> No obstante de manera más exacta, el concepto podría definirse como aquellos:

*“...procesos complejos que las personas ponen, en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias en tal perspectiva están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad.”<sup>274</sup>*

#### 7.4.2 Diagnóstico de competencias profesionales de las y los graduados en Ciencias Políticas con los planes de estudios de 1992 y 2002.

Antes de hablar sobre competencias profesionales es importante iniciar este apartado indicando quiénes de las y los politólogos encuestados ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera. En ese sentido, el 89% de quienes accedieron a responder el cuestionario dijeron poner en práctica sus conocimientos

<sup>272</sup> Gonczi y Athanasou. Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Citado por: Tobón, S. Formación basada en competencias. 2005. P. 47.

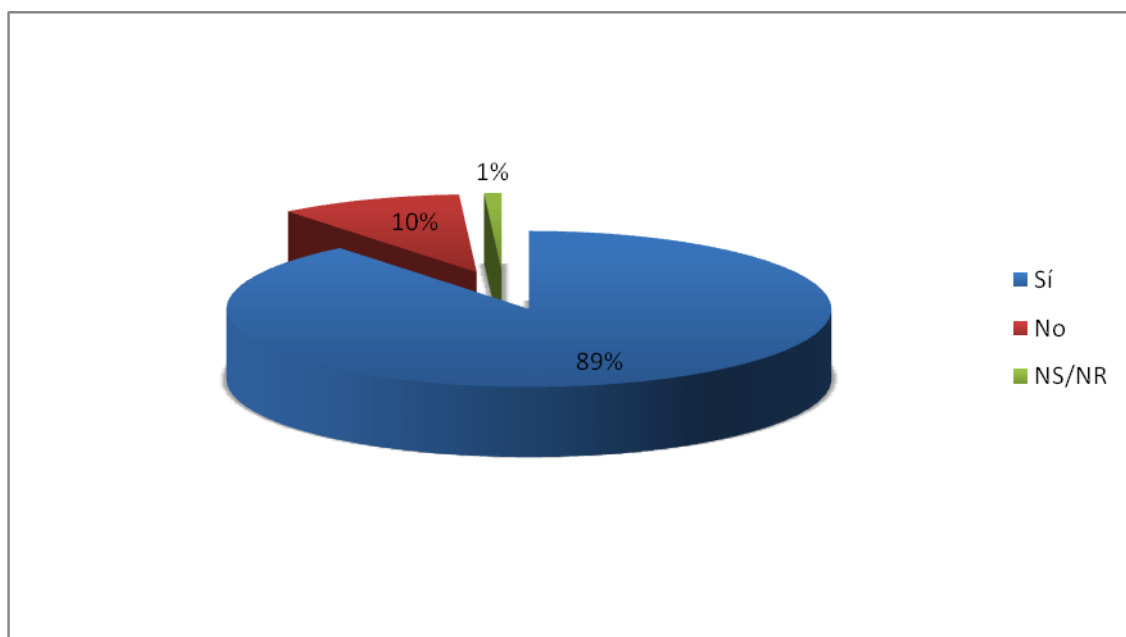
<sup>273</sup> Bacarat, M. P y Graciano, N. A. Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia/s. Óp. Cit. Sergio Tobón. P. 47.

<sup>274</sup> Gallego, R. Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Óp. Cit. Sergio Tobón. P. 49.

contra un 10% de profesionales que manifestaron no poner en práctica lo aprendido durante su formación en la carrera. Cabe señalar que muchos de ellos aseguraron ponerlos en práctica aún sin permanecer laboralmente activos o activas en términos de la disciplina.

**Gráfico 7.1**

**Distribución porcentual de politólogas y politólogos que ponen en práctica los conocimientos en Ciencias Políticas. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011

Por otra parte de quienes ponen en práctica dichos conocimientos, la mayoría es decir el 43,9% manifestó considerarlos útiles, seguido de un 39,7% que aseguró considerarlos muy útiles y un 5,1% los consideró poco útiles.

### Cuadro 7.1

**Distribución de la utilidad de los conocimientos adquiridos por las y los politólogos durante la carrera de Ciencias Políticas. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011. (En números absolutos y relativos)**

		En términos absolutos	En términos relativos
<b>Población Válida</b>	Muy útiles	85	39,72%
	Útiles	94	43,93%
	Poco útiles	11	5,14%
	NS/NR	1	0,47%
	NA	23	10,75%
<b>TOTAL</b>		<b>214</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Ahora bien, para efectos de clasificar las competencias necesarias para ejercer la labor profesional como cientistas políticos se procedió a emplear una clasificación bastante utilizada a nivel de formación con base en competencias y que las agrupa según sean competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas. En ese sentido, el objetivo es verificar en qué grado disponen las y los encuestados de dichas competencias en cuanto a su quehacer politológico.

*Competencias básicas:* Según el autor Sergio Tobón, son aquellas competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Son la base sobre la cual se forman el resto de competencias y se forman en la educación básica y media. Posibilitan analizar, comprender y responder a problemas de la vida cotidiana y constituyen el eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.<sup>275</sup> Dichas competencias fueron incluidas como parte del estudio por cuanto muchas y muchos estudiantes terminan de reforzarlas en su vida universitaria.

Para este caso en particular, dentro de las competencias básicas consultadas a las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 se encuentran:

1. Capacidad de síntesis de información.
2. Capacidad para hablar en público.
3. Capacidad para trabajar en equipo.
4. Capacidad de iniciativa.

<sup>275</sup>

Óp. Cit. Sergio Tobón. P. 66-67

5. Capacidad para integrar datos.
6. Capacidad para trabajar en forma individual.
7. Capacidad de análisis.

De esta forma, se observa que en cuanto a la capacidad de síntesis de información, el 46,7% de las y los encuestados aseguró tener un grado de disposición Muy alto de dicha competencia, seguido de un 44,3% que dijo tenerlo Alto. En ese sentido también, el 45,7% indicó poseer una alta capacidad para integrar datos, es decir complementar datos cualitativos con datos cuantitativos. Por su parte, el 3,7% dijo poseerla en bajo grado.

En cuanto a la capacidad para hablar en público, el 39,7% manifestó poseer una gran habilidad para la expresión oral, solamente el 4,2% del registro de encuestados dijo poseer un bajo grado de capacidad para hablar frente a una determinada audiencia.

Por otra parte el 45,7% indicó contar con una muy alta capacidad para trabajar en equipo, esto por cuanto los contenidos de la carrera permiten relacionarse con profesionales de otras disciplinas gracias al enfoque holístico que les brindaron los planes de estudios. En contraposición al trabajo en equipo, un 57,01% dijo poseer también una muy alta capacidad para desenvolverse de manera individual en su quehacer profesional. En lo referente a la capacidad de iniciativa, el 49,5% de los encuestados dijo tenerlo Alto.

Una de las competencias más importantes que los estudiantes fortalecen en su etapa universitaria es la capacidad de análisis, de esta forma, el 52,8% de las y los encuestados dijo poseerla en un grado Muy alto.

**Cuadro 7.2**  
**Grado de disposición de las competencias profesionales básicas de las y los profesionales en Ciencias Políticas**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la**  
**Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica,**  
**año 2011. (En números absolutos y relativos)**

		Competencias Básicas													
		Capacidad de síntesis de información		Capacidad para hablar en público		Capacidad para trabajar en equipo		Capacidad de iniciativa		Capacidad para integrar datos		Capacidad para trabajar en forma individual		Capacidad de análisis	
Grado de disposición		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
	Muy alto	100	46,73%	85	39,72%	98	45,79%	74	34,58%	68	31,78%	122	57,01%	113	52,80%
	Alto	95	44,39%	69	32,24%	83	38,79%	106	49,53%	98	45,79%	70	32,71%	78	36,45%
	Medio	11	5,14%	41	19,16%	23	10,75%	22	10,28%	31	14,49%	15	7,01%	13	6,07%
	Bajo	1	0,47%	9	4,21%	2	0,93%	2	0,93%	8	3,74%	-	-	-	-
	Muy bajo	-	-	3	1,40%	-	-	2	0,93%	2	0,93%	-	-	-	-
	NS/NR	7	3,27%	7	3,27%	8	3,74%	8	3,74%	7	3,27%	7	3,27%	10	4,67%
TOTAL		214	100%	214	100%	214	100%	214	100%	214	100%	214	100%	214	100%

Fuente: Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.



*Competencias genéricas:* Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones y permiten afrontar los cambios del quehacer profesional.<sup>276</sup> Sus características son:

- Aumentan las posibilidades de empleabilidad al cambiar de trabajo.
- Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo.
- Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales.
- Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje
- Su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa.<sup>277</sup>

Al igual que las competencias básicas, muchos de las y los graduados fortalecieron dichas competencias en su trayecto por la universidad ya fuera a través de los cursos de servicio, dentro de la misma carrera o como parte de su formación complementaria.<sup>278</sup>

Para este caso en particular, dentro de las competencias básicas consultadas a las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 se encuentran:

1. Capacidad para investigar.
2. Capacidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes.
3. Capacidad crítica.
4. Capacidad autocrítica.
5. Capacidad para identificar, plantear y solucionar problemas.
6. Capacidad para manejar paquetes informáticos.
7. Capacidad para procesar información estadística.

Así, se observa que de quienes accedieron a completar el cuestionario de aplicación, el 42,5% de las y los encuestados manifestó poseer capacidad para investigar en un grado Alto. En cuanto a la capacidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes que está muy relacionada con la capacidad investigativa, el 46,2% manifestó poseerla en un nivel Alto también.

---

<sup>276</sup> Corominas, E. "Competencias genéricas en la formación universitaria". Revista de Educación. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 71.

<sup>277</sup> Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 71

<sup>278</sup> Cuestionarios: 32, 62, 260 y 290

Una de las fortalezas que se intenta fomentar durante el paso por la universidad es lograr que los estudiantes sean críticos y autocríticos con los fenómenos sociopolíticos que ocurren en el país, así como con la forma de actuar durante los procesos de toma de decisiones. En ese sentido, cabe recalcar que el 48,1% indicó poseer un Muy alto grado de capacidad crítica. Por otro lado, en cuanto a la capacidad autocrítica el 21,9% respondió poseerla en un grado Medio. Solamente un 34% de la población dijo contar con una capacidad autocrítica muy alta como una de sus fortalezas profesionales.

Por otra parte, el 48,1% de quienes participaron del estudio, señalaron contar con una alta capacidad para identificar, plantear y solucionar problemas. En cuanto a la capacidad de las y los profesionales encuestados para manejar paquetes informáticos, se encuentra un 43,9% con un grado Muy alto, un 33,1% de la población con un grado Alto, así como un 13,08% con un grado Medio de disposición para dicha competencia.

Finalmente, y como uno de los hallazgos relevantes del diagnóstico de competencias, sobresale la capacidad para procesar información estadística de las y los profesionales que fueron parte de la población válida, en el cual se encuentra un 35,9% con un grado Medio de conocimiento al respecto, seguido de un 17,2% que manifestó poseer un grado Bajo en cuanto a la utilización de paquetes para analizar información estadística como lo es el SPSS. Solamente el 10,7% de quienes accedieron a completar el instrumento indicaron poseer un grado Muy alto en cuanto al manejo de estos paquetes.

**Cuadro 7.3**  
**Grado de disposición de las competencias profesionales genéricas de las y los profesionales en Ciencias Políticas**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002**  
**de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**  
**(En términos absolutos y relativos)**

		Competencias genéricas													
		Capacidad para investigar		Capacidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes		Capacidad crítica		Capacidad autocrítica		Capacidad para identificar, plantear y solucionar problemas		Capacidad para manejar paquetes informáticos (Word, Excel, Power Point)		Capacidad para procesar información estadística	
Grado de disposición		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
	Muy alto	88	41,12%	90	42,06%	103	48,13%	73	34,11%	68	31,78%	94	43,93%	23	10,75%
	Alto	91	42,52%	99	46,26%	87	40,65%	79	36,92%	103	48,13%	71	33,18%	62	28,97%
	Medio	26	12,15%	17	7,94%	15	7,01%	47	21,96%	33	15,42%	28	13,08%	77	35,98%
	Bajo	1	0,47%	1	0,47%	2	0,93%	6	2,80%	1	0,47%	10	4,67%	37	17,29%
	Muy bajo	-	-	-	-	-	-	1	0,47%	-	-	2	0,93%	7	3,27%
	NS/NR	8	3,74%	7	3,27%	7	3,27%	8	3,74%	9	4,21%	9	4,21%	8	3,74%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011

Asimismo, al desagregar la capacidad de procesar información estadística por grado de disposición según plan de estudios, se observa que del total del registro de encuestadas y encuestados para el diagnóstico, el 38,3% de quienes se graduaron de la carrera con el plan de 1992 indicaron poseer dicha competencia en un grado Medio y esto contrasta con los porcentajes de quienes se graduaron con el plan de estudios de 2002, puesto que el 37% de los graduados con esta última malla aseguraron poseer un alto conocimiento. El 18,8% de los profesionales plan 92 mantenían al momento del censo un nivel Bajo en su conocimiento contra un 14,8% de los profesionales plan 2002 que aseguraron poseer el mismo nivel.

#### Cuadro 7.4

**Grado de disposición de la capacidad de las y los politólogos para procesar información estadística según plan de estudios. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011. (En números absolutos y relativos)**

			Grado de disposición						TOTAL
			Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS/NR	
Plan de estudios	1992	En términos absolutos	13	32	51	25	6	6	133
		Del total de politólogos graduados con Plan 92	9,77%	24,06%	38,35%	18,8%	4,51%	4,51%	100%
		Del total de profesionales encuestados/as	6,07%	14,95%	23,83%	11,68%	2,80%	2,8%	62,15%
	2002	En términos absolutos	10	30	26	12	1	2	81
		Del total de politólogos graduados con Plan 2002	12,35%	37,04%	32,1%	14,81%	1,23%	2,47%	100%
		Del total de profesionales encuestados/as	4,67%	14,02%	12,15%	5,61%	0,47%	0,93%	37,85%
TOTAL	En términos absolutos	23	62	77	37	7	8	214	
	Del total de profesionales del Plan 92 y Plan 2002	10,75%	28,97%	35,98%	17,29%	3,27%	3,74%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	10,75%	28,97%	35,98%	17,29%	3,27%	3,74%	100%	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011

*Competencias específicas:* Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o formación. Requieren de un alto grado de especialización así como procesos educativos generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior.<sup>279</sup> Dentro de las competencias específicas consultadas a las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 se encuentran:

1. Capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos e institucionales.
2. Capacidad para formular proyectos.
3. Capacidad para resolver conflictos.
4. Capacidad para gestionar políticas públicas.
5. Capacidad para implementar políticas públicas.
6. Capacidad para evaluar proyectos.
7. Capacidad para negociar.
8. Capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones.
9. Capacidad para formular o analizar discursos.

Como parte de las respuestas que brindaron las y los profesionales en el apartado de competencias específicas, algunos adujeron que las competencias que otorga el plan de estudios dependen en mucho de la calidad de los profesores que imparten los cursos a lo largo de la carrera. De la misma forma, los planes se quedan un poco cortos en cuanto a la práctica.<sup>280</sup>

Por otra parte otros manifestaron que algunas competencias profesionales no las aplican en su quehacer profesional, por tanto no estaban en condición para indicar en qué grado las poseen puesto que no las han puesto en práctica, de ahí que se reservaran su respuesta. Como parte también de las respuestas a dicho cuadro, las y los encuestados señalaron disponer algunas de ellas en bajo grado puesto que los profesionales se desactualizan una vez que salen de la universidad.<sup>281</sup>

Otra de las observaciones hechas por las y los encuestados es que muchas de las competencias específicas no dependen del profesional como por ejemplo la capacidad de implementar políticas públicas sino que dependen de un equipo de trabajo, incluso

<sup>279</sup> Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 73

<sup>280</sup> Cuestionarios 32 y 62

<sup>281</sup> Cuestionarios 21 y 260

del entramado institucional.<sup>282</sup>

Como parte de las competencias específicas que se les consultó a las y los encuestados en un primer grupo de competencias, se observa que el 45,7% dispone de una alta capacidad para desarrollar diagnósticos sociopolíticos e institucionales. Un 19,1% dijo poseer en grado Medio esta competencia.

Por otro lado, en cuanto a la capacidad para formular proyectos, destaca el grado Alto con un 38,3% de las y los encuestados seguido de un 29,9% que manifestó tenerla en un grado Muy alto. En cuanto a la capacidad para evaluarlos, los mayores porcentajes se distribuyen en un 33,6% para la categoría Alto, un 28,04% para el grado Muy alto y un 24,3% de profesionales con un grado Medio para esta capacidad, esto tomando en cuenta que dentro de la formación complementaria de las y los politólogos encuestados destacan las Ciencias Económicas.

En lo que respecta a los procesos de gestión de políticas públicas, algunos de las y los encuestados, dijeron poseer un grado Bajo de estas competencias o prefirieron no responder a la pregunta. Para la capacidad de gestionar políticas encontramos así un 27,5% de científicos políticos que dijeron poseer en grado Alto y Medio esta competencia contra un 11,2% que prefirió no responder a la pregunta.

En cuanto a la implementación de políticas por su parte, la distribución apunta a un 30,3% para la categoría de Alto, seguido de un 27,1% en el grado Medio y un 12,6% que se abstuvo de responder.

---

<sup>282</sup>

**Cuadro 7.5**  
**Grado de disposición de las competencias profesionales específicas de las y los profesionales en Ciencias Políticas**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002**  
**de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica,**  
**año 2011. (En números absolutos y relativos)**

		Competencias específicas									
		Capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos e institucionales		Capacidad para formular proyectos		Capacidad para evaluar proyectos		Capacidad para gestionar políticas públicas		Capacidad para implementar políticas públicas	
Grado de disposición		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
	<b>Muy alto</b>	52	24,30%	64	29,91%	60	28,04%	48	22,43%	38	17,76%
	<b>Alto</b>	98	45,79%	82	38,32%	72	33,64%	59	27,57%	65	30,37%
	<b>Medio</b>	41	19,16%	47	21,96%	52	24,3%	59	27,57%	58	27,1%
	<b>Bajo</b>	6	2,8%	12	5,61%	15	7,01%	17	7,94%	17	7,94%
	<b>Muy bajo</b>	2	0,93%	-	-	2	0,93%	7	3,27%	9	4,21%
	<b>NS/NR</b>	15	7,01%	9	4,21%	13	6,07%	24	11,21%	27	12,62%
	<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En un segundo grupo de competencias y con respecto a la capacidad para negociar, la mayoría de encuestados se concentra en el grado Alto con un 39,7% de disposición para llevar a cabo procesos de negociación. Relacionado con esta competencia también se observa que el 38,3% manifestó contar con un Alto grado de capacidad para solucionar conflictos.

Dentro de este agrupado de competencias sobresale la capacidad de las y los profesionales que forman parte de la población válida para tomar o asesorar en los procesos de toma de decisiones. En ese sentido el 47,2% aseguró contar un Alto grado de capacidad para esta competencia.

Finalmente, en cuanto a la capacidad para formular y analizar discursos, los porcentajes más altos se distribuyen en un 34,5% para el grado Alto, un 32,7% para el grado Muy alto y un 20,5% de profesionales en el grado Medio.



**Cuadro 7.6**  
**Grado de disposición de las competencias profesionales específicas de las y los profesionales en Ciencias Políticas**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002**  
**de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica**  
**año 2011. (En números absolutos y relativos)**

		Competencias específicas							
		Capacidad para negociar		Capacidad para resolver conflictos		Capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones		Capacidad para formular o analizar discursos	
Grado de disposición		En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos	En términos absolutos	En términos relativos
	<b>Muy alto</b>	59	27,57%	47	21,96%	75	35,05%	70	32,71%
	<b>Alto</b>	85	39,72%	82	38,32%	101	47,2%	74	34,58%
	<b>Medio</b>	52	24,3%	64	29,91%	26	12,15%	44	20,56%
	<b>Bajo</b>	2	0,93%	9	4,21%	1	0,47%	13	6,07%
	<b>Muy bajo</b>	5	2,34%	2	0,93%	-	-	1	0,47%
	<b>NS/NR</b>	11	5,14%	10	4,67%	11	5,14%	12	5,61%
<b>TOTAL</b>		<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Uno de los propósitos con la aplicación del instrumento fue determinar ¿cuáles competencias consideraron las y los profesionales les otorgó los planes de estudios de 1992 y 2002?

Como parte de las respuestas brindadas a esta interrogante, sobresalen desarrollar técnicas cualitativas y cuantitativas básicas de investigación que fue mencionada por la población válida en un total de 97 ocasiones; le sigue desarrollar capacidad analítica que obtuvo un total de 64 menciones. Asimismo, desarrollar habilidades y destrezas para la negociación de acuerdo con el contexto, con un total de 59 menciones, de quienes participaron del censo.

Destaca a su vez, aplicar la técnica de análisis de coyuntura con un total de 41 menciones. Se indicó además aplicar teorías políticas de acuerdo con los requerimientos del contexto a partir del manejo adecuado de conceptos en 34 ocasiones.

Por otra parte, un total de 26 personas señalaron la capacidad para formular políticas públicas, y un total de 25 encuestados mencionaron el desarrollar capacidad crítica. Otras cifras que sobresalen en el estudio, reflejan un total de 23 profesionales que reconocen una cierta fortaleza de los planes al permitirle a las y los estudiantes, conocer sobre política nacional, y finalmente un total de 20 politólogas y politólogos manifestaron el hecho de que ambas mallas curriculares propician el desarrollar de manera amplia la capacidad de síntesis.

También fueron parte de las respuestas brindadas por las y los politólogos, aunque en menor medida: analizar políticas públicas, aplicar la técnica de análisis de contenido, tomar decisiones a nivel organizacional, resolver conflictos mediante modelos alternativos, construir conocimiento a partir de la adopción de diferentes corrientes epistemológicas, dominar temáticas sobre política internacional y relaciones internacionales, dominar las diferentes etapas del proceso de políticas públicas, dominar temáticas sobre gobierno local, trabajar interdisciplinariamente, aplicar el método comparativo y los conceptos de sistemas y regímenes políticos en un contexto determinado así como evaluar políticas públicas. (Ver tabla 7.2).

**Tabla 7.2**  
**Competencias profesionales que consideran las y los científicos políticos les otorgó las mallas curriculares de 1992 y 2002.**  
**Diagnóstico de Inserción Laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**

<b>Competencias</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Desarrollar técnicas cualitativas y cuantitativas básicas de investigación	97
Desarrollar capacidad analítica	64
Desarrollar habilidades y destrezas para la negociación de acuerdo con el contexto	59
Aplicar técnica de análisis de coyuntura	41
Aplicar teorías políticas de acuerdo con los requerimientos del contexto, a partir del manejo adecuado de conceptos	34
Formular políticas públicas	26
Desarrollar capacidad crítica	25
Conocer sobre política nacional	23
Desarrollar la capacidad de síntesis	20
Analizar políticas públicas	17
Aplicar la técnica de análisis de contenido	17
Tomar decisiones a nivel organizacional	17
Resolver conflictos mediante modelos alternativos	16
Construir conocimiento a partir de la adopción de diferentes corrientes epistemológicas	15
Dominar temáticas sobre política internacional y relaciones internacionales	14
Dominar las diferentes etapas del proceso de políticas públicas	13
Dominar temáticas sobre gobierno local	13
Trabajar interdisciplinariamente mediante una visión holística	13
Aplicar el método comparativo y los conceptos de sistemas y regímenes políticos en un contexto	12

determinado	
Evaluar políticas públicas	10
Comunicar ideas con claridad, coherencia y precisión, teniendo en cuenta el contexto de los lectores	9
Trabajar en equipo teniendo como referencia los objetivos estratégicos de la organización	9
Conocer aspectos básicos y políticos de diferentes ramas del Derecho	8
Desarrollar la capacidad de sistematización	8
Emplear conocimientos para el análisis estadístico	8
Formular programas y proyectos	8
Analizar datos políticos	7
Evaluar programas y proyectos	6
Comunicar ideas con claridad, coherencia y precisión, teniendo en cuenta el contexto del auditorio	5
Desarrollar estrategias de comunicación política	5
Desarrollar la capacidad de abstracción	5
Desarrollar la capacidad de planificación	5
Dominar conocimientos sobre economía	5
Dominar conocimientos sobre política económica	5
Dominar etapas del ciclo de los proyectos	5
Formular discursos	5
Gestionar programas y proyectos	5
Aplicación de conocimientos teóricos a la práctica	4
Dominar conocimientos sobre teoría de juegos	4
Analizar programas y proyectos	3
Desarrollar capacidad autocrítica	3
Desempeñar la función pública con base en los requerimientos del contexto	3
Dominar conocimientos sobre administración pública	3
Dominar conocimientos sobre el funcionamiento de los partidos políticos y el sistema electoral	3

Emitir criterio objetivo	3
Organizar el trabajo teniendo como referencia los requerimientos del puesto de trabajo	3
Realizar diagnósticos sociopolíticos	3
Desarrollar la capacidad de lectura	2
Dirigir y gestionar los asuntos de una organización	2
Dominar conocimientos sobre el funcionamiento de la cooperación internacional para la formulación de proyectos	2
Dominar conocimientos sobre teoría del Estado	2
Ejercer la profesión de forma ética	2
Establecer redes sociales	2
Manejar conceptualmente las diferentes corrientes ideológicas	2
Manejar paquetes informáticos y sistemas de información	2
Participar de la gestión de políticas públicas	2
Planear estratégicamente	2
Ser líder	2
Construir argumentos técnicos	1
Desarrollar buenas relaciones interpersonales	1
Desarrollar la capacidad de iniciativa	1
Desarrollar la capacidad de persuasión	1
Dominar conocimientos sobre comunicación	1
Dominar conocimientos sobre democracia	1
Dominar conocimientos sobre derechos humanos	1
Dominar conocimientos sobre diplomacia	1
Dominar conocimientos sobre gobernabilidad	1
Dominar conocimientos sobre grupos de presión	1
Dominar conocimientos sobre historia	1

Dominar conocimientos sobre principios de Ciencias Políticas	1
Ejecutar políticas públicas	1
Ejecutar programas y proyectos	1
Emplear metodologías de participación de grupos	1
Implementar metodologías de participación	1
Incidir en el ámbito parlamentario	1
Participar de la implementación de políticas públicas	1
Solucionar problemas	1
Trabajar bajo presión	1
Trabajar por objetivos	1
NS/NR	5

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

## 7.5 Conocimientos y Habilidades de las y los politólogos para hacerle frente al mercado laboral

Como se apuntó dentro del marco conceptual de la investigación, el término competencia refiere a la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Los conocimientos necesarios para resolver problemas no se pueden transmitir mecánicamente; son una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de la experiencia que se consigue con la práctica, muchas veces conseguida en los lugares de trabajo. Las competencias están en el medio entre los “saberes” y “habilidades”. Lo importante hoy es ser competente, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones, por medio de saberes teóricos y prácticos así como de imaginación y creatividad.<sup>283</sup> A raíz de esto, resulta importante para efectos de la investigación, abordar entonces los conceptos de conocimientos y habilidades.

Según Sergio Tobón, los conocimientos son representaciones mentales sobre diferentes hechos. Existen dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El primero se refiere a “qué” son las cosas, lo cual permite comprenderlas y relacionarlas entre sí. El segundo tipo de conocimiento hace referencia al “cómo” se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer.<sup>284</sup>

Por tanto y con base en esta tipología, dentro de los conocimientos declarativos mencionados por las y los profesionales encuestados a partir de los cuales indican que un politólogo o politóloga le podría hacer frente al mercado laboral en el cual se desenvuelve, un total de 28 profesionales indicó necesario que las y los politólogos posean conocimientos sobre idiomas. Siguiendo esta misma línea, mencionaron por ejemplo la necesidad de que la Escuela de Ciencias Políticas cuente con algún convenio con la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad.<sup>285</sup> Le siguen los conocimientos sobre política nacional con 23 menciones.

Asimismo y tomando como referencia el desconocimiento del perfil politológico que consideran algunos profesionales -y que adujeron como parte de los problemas de la disciplina- 20 de quienes accedieron a participar del estudio manifestaron necesario que las y los graduados cuenten con conocimientos mucho más delimitados respecto de a

---

<sup>283</sup> Vaillant, Denisse. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. 2002.

<sup>284</sup> Tobón, Sergio. Óp. Cit. P. 55.

<sup>285</sup> Cuestionario 32.

qué se dedica un profesional de las Ciencias Políticas, más específicamente sobre el mercado laboral en el cual se pueden desempeñar una vez terminados sus estudios universitarios. Algunos piensan que el mercado del politólogo es escaso más por desconocimiento de las labores que desempeña un cientista político que por la cantidad de puestos oferentes en el mercado.<sup>286</sup>

Otras de las respuestas brindadas señalan la importancia de poseer conocimientos básicos en Derecho, Teorías Políticas, Estadística, Política Internacional y Relaciones Internacionales así como Economía.

**Tabla 7.3**

**Conocimientos declarativos que las y los cientistas políticos graduados consideran debe poseer el politólogo(a) para hacerle frente al mercado laboral. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

<b>Conocimientos declarativos</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Sobre idiomas	28
Sobre política nacional	23
Sobre el mercado laboral	20
En Derecho	18
Sobre teorías políticas	16
Sobre Estadística	14
Sobre Política Internacional y Relaciones Internacionales	14
En Economía	11
Sobre Administración Pública	8
En Historia	6
Sobre gobierno local	5
Sobre partidos políticos y sistemas electorales	5
Sobre Comunicación	4
En Matemáticas	3
Sobre ambiente	3
Sobre Derechos Humanos	3
Sobre Recursos Humanos	3
Sobre Teoría de Juegos	3
Sobre vínculos entre la política y el sector empresarial	3
Sobre Comercio Internacional	2
Sobre diversas culturas	2
Sobre estructuras organizacionales	2



Sobre Ética profesional	2
Sobre Finanzas	2
Sobre Política Económica	2
Sobre Relaciones Públicas	2
En Etnología	1
En Geografía	1
En integración económica	1
Sobre Antropología	1
Sobre Cooperación internacional	1
Sobre dinámica legislativa	1
Sobre Gerencia y administración	1
Sobre globalización	1
Sobre grupos marginales	1
Sobre ONG	1
Sobre organismos internacionales	1
Sobre política ambiental	1
Sobre seguridad	1
Sobre teorías del desarrollo	1
NS/NR	10

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En lo que respecta a los conocimientos procedimentales, que hacen referencia al cómo se realizan las cosas y que tienen que ver con el saber hacer, las respuestas brindadas por las y los encuestados se concentran mayoritariamente en investigar, negociar y analizar con un total de 75, 35 y 32 menciones respectivamente.

Así también, sobresalen otros conocimientos relacionados con cómo elaborar un análisis de coyuntura, tomar de decisiones, usar herramientas tecnológicas y sistemas de información, cómo formular políticas públicas, cómo formular proyectos, desarrollar prácticas y trabajo de campo, trabajar de manera interdisciplinaria, cómo administrar, gestionar programas y proyectos, redactar, evaluar políticas públicas, evaluar programas y proyectos y cómo resolver conflictos de forma alternativa, dentro de los más mencionados. (Ver tabla 7.4).

**Tabla 7.4**  
**Conocimientos procedimentales que las y los científicos políticos graduados consideran debe poseer el politólogo(a) para hacerle frente al mercado laboral.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**

Conocimientos procedimentales	Cantidad de menciones
Investigar	75
Negociar	35
Analizar	32
Elaborar un análisis de coyuntura	19
Tomar decisiones	19
Usar herramientas tecnológicas y sistemas de información	19
Formular políticas públicas	18
Formular proyectos	17
Desarrollar prácticas y trabajo de campo	16
Trabajar interdisciplinariamente	12
Administrar	11
Gestionar programas y proyectos	10
Redactar	10
Evaluar políticas públicas	9
Evaluar programas y proyectos	9
Resolver conflictos de forma alternativa	9
Desarrollar estrategias de comunicación política	8
Usar las TICs	8
Analizar políticas públicas	7
Desarrollar buenas relaciones interpersonales	7
Planificar estratégicamente	7
Trabajar en equipo	7
Administrar proyectos	6
Utilizar técnicas de análisis estadístico	5
Desarrollar mercadeo político	4
Participar de la gestión de políticas públicas	4
Participar de la implementación de políticas públicas	4
Planificar	4
Analizar a partir de indicadores económicos y financieros	3
Formular discursos	3
Hacer análisis de contenido	3
Implementar metodologías de participación	3
Utilizar paquetes estadísticos	3
Analizar programas y proyectos	2
Captar cooperación internacional para proyectos	2

Ejecutar programas y proyectos	2
Establecer redes sociales	2
Formular programas y proyectos	2
Utilizar el método comparativo	2
Analizar datos políticos	1
Analizar procesos	1
Aplicar la ciencia política al sector privado	1
Aplicar teorías políticas	1
Construir conocimiento a partir de diferentes corrientes epistemológicas	1
Desarrollar el razonamiento lógico	1
Elaborar diagnósticos sociopolíticos	1
Emplear adecuadamente los conceptos	1
Gestionar información	1
Hacer análisis especial	1
Integrar datos	1
Interpretar datos estadísticos	1
Entender la dinámica de los juegos de poder	1
Manejar recursos humanos	1
Participar de la implementación de políticas públicas	1
Sistematizar datos	1
Solucionar problemas	1
Utilizar Sistemas de Información Geográfica	1

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Por otra parte, las habilidades, como las define Van–der Hofstadt y Gómez Gras, consisten en aquellos rasgos de personalidad o carácter intrínsecos (es decir, innatos en su personalidad) que tienen los individuos tanto en el desempeño de su trabajo como en su vida diaria.<sup>287</sup>

A la pregunta, sobre ¿qué habilidades debe poseer un politólogo o politóloga para hacerle frente al mercado laboral, la mayoría de las y los encuestados manifestó la importancia de ser profesionales críticos con la realidad nacional y los fenómenos políticos que atraviesa el país con un total de 21 menciones. También destaca la

<sup>287</sup> Van–der Hofstadt, Carlos J. y Gómez Gras, José María. Competencias y Habilidades profesionales para Universitarios [En línea] Madrid, España. Ediciones Díaz de Santos, 2006. P. 23. Visitado: Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=D-tKfWrsJ4EC&pg=PA1&dq=que+son+habilidades&hl=es&ei=XNJ\\_TsL6DYnogQew39xQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwADgo#v=onepage&q=que%20son%20habilidades&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=D-tKfWrsJ4EC&pg=PA1&dq=que+son+habilidades&hl=es&ei=XNJ_TsL6DYnogQew39xQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwADgo#v=onepage&q=que%20son%20habilidades&f=false) [Citado el 25 de setiembre de 2011]

facilidad de la que debe disponer un profesional en Ciencias Políticas para expresarse oralmente y de forma escrita, con un total de 18 y 12 menciones respectivamente.

A su vez, destacan la habilidad para sintetizar con una cantidad de 11 menciones; ser creativo con 9 menciones así como liderar, ser proactivo y versátil con 6, 4 y 3 oportunidades en las que fueron mencionadas respectivamente.

**Tabla 7.5**

**Habilidades que las y los científicos políticos graduados consideran debe poseer el politólogo(a) para hacerle frente al mercado laboral. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**

<b>Habilidades</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Ser crítico	21
Expresarse oralmente con claridad	18
Expresarse de forma escrita con claridad	12
Sintetizar	11
Ser creativo	9
Liderar	6
Ser proactivo	4
Ser versátil	3
Escuchar	2
Ser emprendedor	2
Tener una visión integral	2
Ser preciso	1
Ser propositivo	1
Trabajar bajo presión	1
Persuadir	1

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

## **7.6 Comprobación de la Hipótesis**

La investigación pretendió responder a la pregunta ¿Cómo han influido las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los graduados de la Escuela de Ciencias Políticas con los planes de estudio de 1992 y 2002 en su inserción laboral? Como respuesta tentativa a esta pregunta de investigación, se procedió inicialmente a

formular la siguiente conjetura, asumiéndola como la hipótesis central de la investigación:

“Las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los profesionales en Ciencias Políticas graduados con los planes de estudio de 1992 y 2002 les ha permitido ampliar los espacios donde han logrado insertarse laboralmente”.

Como variable independiente se destacan las competencias adquiridas a lo largo de la formación de las y los graduados de la Escuela de Ciencias Políticas con los planes de estudios de 1992 y 2002 y como variable dependiente se subraya la ampliación de los espacios donde han logrado insertarse laboralmente las y los politólogos.

Como parte de la variable independiente se escogieron las competencias específicas contempladas dentro del cuadro de competencias del cuestionario por cuanto representan las capacidades propias que debe poseer un cientista político para desarrollar su quehacer profesional y que se adquieren durante la carrera. Es necesario mencionar que los valores estudiados por las investigadoras responden a la valoración que cada encuestado hizo de sus propias competencias.

Al referirse las investigadoras con la variable dependiente “ampliación de los espacios laborales en los cuales se han insertado las y los profesionales en Ciencias Políticas graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002” hacen alusión no a los sectores laborales en sí sino a los espacios que se han abierto las y los graduados en dichos sectores como parte de su labor profesional, desarrollando tareas propias de la disciplina y más específicamente a la proporción de politólogos y politólogas ubicados en dichos espacios.

Ahora, la hipótesis alternativa contraria a la hipótesis central de la investigación, indica que existe una relación diferente a la planteada en la hipótesis central entre la variable independiente es decir las competencias profesionales adquiridas por las y los graduados y la variable dependiente referida a la ampliación de los espacios laborales donde han logrado insertarse profesionalmente.

Así con base en lo expuesto anteriormente, se observa que para el caso de la capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos o institucionales, el coeficiente de Spearman es

de -0,05, es decir existe una baja o escasa correlación lineal entre la labor desempeñada 1 y esta capacidad como se observa en el siguiente cuadro.

**Cuadro 7.7**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos e institucionales.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos e institucionales
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.058
		Sig. (2-tailed)	.	.395
		N	214	214
	Capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos o institucionales	Correlation Coefficient	-.058	1.000
		Sig. (2-tailed)	.395	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Para el caso de la capacidad para formular proyectos, el coeficiente de Spearman es de -0,07 lo cual indica por consiguiente, una escasa o débil correlación lineal entre esta competencia y la labor desempeñada 1.

**Cuadro 7.8**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para realizar formular proyectos. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para formular proyectos
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.079
		Sig. (2-tailed)	.	.247
		N	214	214
	Capacidad para formular proyectos	Correlation Coefficient	-.079	1.000
		Sig. (2-tailed)	.247	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En cuanto a la capacidad para resolver conflictos y la correlación lineal existente con la labor desempeñada 1, se observa un coeficiente de Spearman de un -0,1 que también denota una escasa o débil correlación lineal entre las variables.

**Cuadro 7.9**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para realizar resolver conflictos. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para resolver conflictos
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.153*
		Sig. (2-tailed)	.	.025
		N	214	214
	Capacidad para resolver conflictos	Correlation Coefficient	-.153*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.025	.
		N	214	214

Fuente: Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo de inserción laboral de politólogos/as, 2011.

Por otra parte, en lo que respecta a la capacidad para gestionar políticas públicas, el coeficiente de Spearman también es igual a -0,1 indicando asimismo una escasa o débil correlación lineal entre esta capacidad y la labor desempeñada 1 por las y los encuestados como se observa en el cuadro.

**Cuadro 7.10**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para participar de la gestión de políticas públicas. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para gestionar políticas públicas
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.128
		Sig. (2-tailed)	.	.061
		N	214	214
	Capacidad para participar de la gestión de políticas públicas	Correlation Coefficient	-.128	1.000
		Sig. (2-tailed)	.061	.
		N	214	214

Fuente: Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Para el caso de la capacidad para implementar políticas, el coeficiente de Spearman es también de  $-0,1$ , reflejando de esta manera una escasa o débil correlación lineal entre esta competencia y la labor desempeñada 1 indicada por las y los encuestados y analizada como parte del estudio.

**Cuadro 7.11**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para participar de la implementación de políticas públicas.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para implementar políticas
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.129
		Sig. (2-tailed)	.	.060
		N	214	214
	Capacidad para implementar políticas	Correlation Coefficient	-.129	1.000
		Sig. (2-tailed)	.060	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Para el caso de la correlación lineal existente entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para evaluar proyectos, ésta es escasa o débil y es de  $-0,1$ .

**Cuadro 7.12**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para evaluar proyectos.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para evaluar proyectos
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.135*
		Sig. (2-tailed)	.	.048
		N	214	214
	Capacidad para evaluar proyectos	Correlation Coefficient	-.135*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.048	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.



Así también en cuanto a la correlación lineal entre la capacidad para negociar y la labor desempeñada 1 que adujeron quienes accedieron a completar el instrumento de aplicación, se observa que también es débil o escasa con un  $-0,1$ .

**Cuadro 7.13**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para negociar.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los**  
**políticos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de**  
**Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para negociar
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.188**
		Sig. (2-tailed)	.	.006
		N	214	214
	Capacidad para negociar	Correlation Coefficient	-.188**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.006	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de políticos/as, año 2011.

Por su parte, en lo concerniente a la capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones y la labor desempeñada 1, la correlación lineal existente entre ambas variables es de nuevo de  $-0,1$ .

**Cuadro 7.14**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para tomar o asesorar en la**  
**toma de decisiones. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales**  
**de las y los políticos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la**  
**Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.118
		Sig. (2-tailed)	.	.084
		N	214	214
	Capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones	Correlation Coefficient	-.118	1.000
		Sig. (2-tailed)	.084	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de políticos/as, año 2011.

Finalmente en cuanto a la capacidad para formular o analizar discursos, la correlación lineal existente entre ésta y la labor desempeñada 1 es escasa o débil puesto que representa un  $-0,1$  también.

**Cuadro 7.15**  
**Correlación entre la labor desempeñada 1 y la capacidad para formular o analizar discursos. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**

			Labor desempeñada 1	Capacidad para formular o analizar discursos
Coeficiente de Spearman	Labor desempeñada 1	Correlation Coefficient	1.000	-.107
		Sig. (2-tailed)	.	.120
		N	214	214
	Capacidad para analizar o formular discursos	Correlation Coefficient	-.107	1.000
		Sig. (2-tailed)	.120	.
		N	214	214

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo de inserción laboral de politólogos/as, 2011.

Como se puede observar a partir de los resultados obtenidos con dichos coeficientes se puede concluir en general que la hipótesis central se refuta y se comprueba de esta manera la hipótesis alternativa, según la cual, la relación existente entre la variable dependiente y la independiente es diferente con base en la manera a como está planteada en la hipótesis central y esto se da debido a varios factores que se expondrán a continuación.

Por un lado, las y los profesionales siguen concentrándose como se observó en el capítulo 6 en el sector público mayoritariamente, es decir un 50,4% de quienes fueron encuestados se mantenían laborando para el sector estatal al momento del censo y solamente el 35% de las y los encuestados ubicados en ese sector, se encontraban desempeñando tareas propias de la Ciencia Política.

Un total de 15 politólogos se encontraban ubicados en el sector Organización No Gubernamental, es decir el 7% de la población válida, y de ellos 11 -más específicamente el 5,1% de la población válida para el estudio- desarrollaban labores propias de la disciplina.

Por otra parte, en lo que respecta a los ubicados en Organismos Internacionales, se encuentran un total de 10 politólogos es decir un 4,6% y de éstos solo 8 se desempeñaban en puestos de Ciencias Políticas, para un total de 3,7%.

Un total de 11 encuestados y encuestadas -lo cual equivale a un 5,1% de los 214- manifestaron desarrollar trabajos independientes, en su mayoría consultorías y de ellos solo 5 laboraban en trabajos relacionados con Ciencias Políticas, es decir, un 2,3% de la población válida.

Finalmente, un dato que sobresale y que resulta ser uno de los hallazgos de la investigación, es el hecho de que de los 45 politólogos ubicados en el sector privado al momento del censo -es decir el 21% de la población válida aproximadamente- solo 1 se encontraba desempeñando tareas propias de las Ciencias Políticas. Este dato interesa destacarlo en primer lugar, porque de quienes adujeron tener una formación complementaria a Ciencias Políticas el 40%, es decir un total de 34 profesionales cuentan con títulos relacionados con las Ciencias Económicas y muchas de las respuestas brindadas por las y los encuestados versan sobre la necesidad de que la carrera brinde herramientas para que sus graduados y graduadas puedan insertarse en el sector privado.

En ese sentido respuestas como: desarrollar una visión más empresarial, poner más énfasis en el sector privado sobre todo en temas de responsabilidad social empresarial así como administración y gestión de proyectos, reforzar el plan con temas más económicos, establecer vínculos entre lo político y lo privado, son algunas de las observaciones que hicieron las y los profesionales por cuanto consideran que éstas han sido áreas que los planes de la carrera no han logrado potenciar y que darían pie a que muchas y muchos logren ubicarse en otros sectores más allá de lo estatal.<sup>288</sup>

---

<sup>288</sup>

Cuestionarios: 38, 188, 231, 250

**Cuadro 7.16**

**Distribución de la labor desempeñada por las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 según sector laboral 1. Diagnóstico de Inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011. (En términos absolutos)**

Labor desempeñada	Sector Laboral 1							
	Sector Público	Sector Privado	ONG S	OI	TI	Partido político	NS/Nr	TOTAL
Derecho	5	5	0	0	1	0	0	11
Ciencias Económicas	15	20	1	1	2	0	0	39
Comunicación	3	3	0	1	2	0	0	9
Educación	3	2	0	0	0	0	0	5
Ingeniería	0	1	0	0	0	0	0	1
Artes Culinarias	0	1	0	0	1	0	0	2
Otras áreas relacionadas con CS	3	0	0	0	0	0	0	3
Servicios	1	5	0	0	0	0	0	6
Informática	0	4	1	0	0	0	0	5
Ciencias Políticas	75	1	11	8	5	4	0	104
Letras y Filosofía	1	1	0	0	0	0	0	2
Dudosos	2	0	2	0	0	0	0	4
NS/NR	0	2	0	0	0	0	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>108</b>	<b>45</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>214</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Por otro lado también, no solo las competencias profesionales adquiridas durante la formación de las y los profesionales que se graduaron de la Escuela de Ciencias Políticas contribuyeron a que éstos se pudieran ubicar o no en puestos profesionales dedicados a las Ciencias Políticas.

De esta forma, y con base en lo expresado por las y los encuestados que participaron del censo, se puede concluir que parte de las razones que han contribuido a que las y los graduados en Ciencias Políticas se inserten o no en puestos profesionales propios de la disciplina y que no sean exclusivamente en el sector público, responden no solamente a las competencias profesionales adquiridas, sino también a otros factores entre ellos:

- Formación complementaria de las y los graduados. (títulos de especialización en disciplinas afines o ajenas a las Ciencias Políticas).
- Redes de contactos.

- Actualización de herramientas y de los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria. (simposios, congresos, conferencias, cursos, mesas redondas, entre otras).
- Escasa proyección de la carrera en cuanto a la promoción de los estudiantes. (ausencia de pasantías, prácticas laborales, bolsas de empleo, cursos de extensión docente, así como los escasos canales de comunicación entre estudiantes, graduados, y la unidad académica).
- La marcada influencia de las y los docentes en el proceso de formación de las competencias de los profesionales encuestados.
- La calidad académica del estudiantado.
- La escasa o casi nula vinculación de la Escuela con el Colegio Profesional en Ciencias Políticas así como el papel de éste último en cuanto a la proyección de la disciplina; y
- El enfoque estadocentrista, y en ocasiones partidista, que tienen algunos cursos que aparecen dentro de la oferta curricular.

### **7.7 Visión sistémica de la formación académica en Ciencias Políticas y su relación con el Sistema Político Costarricense.**

Como parte del referente teórico de esta investigación se recurrió a la Teoría general de sistemas de David Easton para explicar la interacción que prevalece entre la Universidad de Costa Rica, comprendida como un subsistema del Sistema Educativo- más específicamente su Escuela de Ciencias Políticas entendida como un subsistema de ésta- y el Sistema Político costarricense.

Con anterioridad se desarrolló ampliamente que uno de los propósitos de esta investigación no es explicar el funcionamiento del Sistema Político como tal, pero sí explicar las interacciones de éste -en el caso particular de este estudio- con el Sistema de Educación Superior, es decir, comprender el comportamiento de un Sistema Político en su interacción con otros sistemas, uno de los aspectos más importantes para Easton y punto en el que incide básicamente parte del objeto de la investigación.

Para Easton resulta útil interpretar los fenómenos políticos como constitutivos de un sistema abierto y autorregulado que debe abordar los problemas generados por su exposición a las influencias procedentes de otros sistemas ambientales.<sup>289</sup>

Por ello, Easton diferencia al Sistema Político de cualquier otro sistema, en el tanto está constituido por sujetos capaces de actuar racionalmente y capaces de anticipar acciones que a la postre puedan convertirse en tensiones para este mismo sistema.

De esta forma, un Sistema Político es un sistema que se fija objetivos, se autotransforma y se adapta de manera creativa. Consta de seres humanos que pueden prever, evaluar y actuar constructivamente para evitar las perturbaciones del ambiente, por tanto, a la luz de sus objetivos procurará modificar cualquiera de ellas que puedan ocasionarle tensión alguna.<sup>290</sup>

Los miembros del sistema no son transmisores pasivos de cosas introducidas en él, que las asimilan con indolencia y las envían en forma de productos, para que influyan en otros sistemas sociales o en el propio Sistema Político. Están habilitados para regular, controlar, dirigir, modificar e innovar con referencia a todos los aspectos y partes de los procesos correspondientes. Esto es lo que significa que pueden enfrentar constructivamente la tensión.<sup>291</sup>

Es aquí donde la formación de profesionales conscientes de regular, controlar, dirigir, modificar e innovar dicho Sistema Político debe ser analizada con detenimiento por parte de las entidades pertinentes, para identificar el rol que deben ejercer dichos miembros dentro del sistema.

Comprendiendo a la Escuela de Ciencias Políticas como un subsistema, los insumos o demandas que la unidad procesa en este caso los denominados planes de estudio y que influyen directamente en la formación académicas de las y los futuros profesionales, al ser parte de un proceso de conversión continua, deben resultar en graduados y graduadas que logren hacer una lectura crítica de los fenómenos políticos, de manera que puedan convertirse no sólo en espectadores de tales fenómenos sino en actores

---

<sup>289</sup> Easton, David. Óp. Cit. P.48

<sup>290</sup> Ibid. P.182.

<sup>291</sup> Ídem.

importantes en cuanto a las transformaciones que requiere el país desde el punto de vista político, económico y social.

Aquí el enfoque curricular y la equiparación de los planes de estudios con las exigencias del entorno juegan un papel importante a la hora de canalizar las demandas que prevalecen no solo en el mercado laboral sino también en el Sistema Político, de forma que se le pueda ofrecer a los educandos una formación mucho más acorde a la realidad política de la que no escapan como ciudadanos.

En este punto reside la interacción entre la Escuela de Ciencias Políticas y el Sistema Político, ya que la labor de la Unidad Académica, por un lado, es formar profesionales en Ciencias Políticas, competentes para descifrar las necesidades que ingresan a este Sistema Político para su proceso de conversión. Por ello, la formación que reciban debe ir orientada a permitirles sugerir no solo cambios en la sociedad sino además permitirles vislumbrar los retos que deberá enfrentar la disciplina de cara al contexto político nacional e internacional.

Por otro lado, la tarea de la Escuela se relaciona con la proyección social, más allá de la realización de foros, conferencias y debates, para tomar una posición más activa, inclusive asumiendo posiciones en la discusión de los problemas de interés a nivel nacional.

Ahora bien, a lo largo de esta investigación, se ha adoptado un enfoque de las competencias abordado no solamente como comportamientos observables sino asumido como un saber hacer razonado para hacer frente a la incertidumbre: manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de la sociedad globalizada y en continuo cambio, y ésta es una de las características del enfoque socioformativo complejo.<sup>292</sup>

El enfoque socioformativo complejo es un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales, artísticos, en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus

---

<sup>292</sup> Bacarat, M. P y Graciano, N. A. Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia/s. óp. Cit. Sergio Tobón. P. 47.

intereses, autorrealización, interacción social, y vinculación laboral. Difiere del currículo de la vieja escuela clásica y del currículo de la escuela activa en que ha sido pensado desde los problemas propios del contexto actual, enfatizando en la formación de competencias y el pensamiento complejo (globalizador y contextualizador). Por consiguiente es que las competencias según Tobón deben ser abordadas desde un diálogo en tres ejes básicos como ya se hizo mención: las demandas del mercado laboral-empresarial, los requerimientos de la sociedad y el afianzamiento del proyecto ético de vida.<sup>293</sup>

Desde el pensamiento complejo, un sistema es un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de autorganizarse.<sup>294</sup> Los elementos de este sistema se organizan en torno a un fin. La educación como sistema plantea el requerimiento de llevar a cabo una reflexión sobre el funcionamiento real de sus componentes en interacción con el entorno, teniendo en cuenta su interacción y evolución a largo plazo.<sup>295</sup>

Esto implica en alguna medida, emprender la formación de competencias profesionales considerando el proceso educativo como un sistema que a su vez se interrelaciona con los sistemas externos a ella, en el caso de nuestra disciplina, con el Sistema Político. Así entonces, la mirada en todo proyecto orientado por competencias debe enfocarse a los estudiantes (con sus competencias de entrada y competencias de egreso) gestionando el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de competencias esperadas (con un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos que forman parte de un proceso de conversión) acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, del Sistema Político, de las disciplinas, de la investigación, del mundo productivo laboral, todo esto enmarcado en un proceso de gestión donde prime la calidad académica, con los correspondientes mecanismos de retroalimentación, control y mejora.<sup>296</sup>

---

<sup>293</sup> Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 6 y P. 50

<sup>294</sup> Morín, E. El método I. Naturaleza de la naturaleza. Madrid, 1992. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P. 11

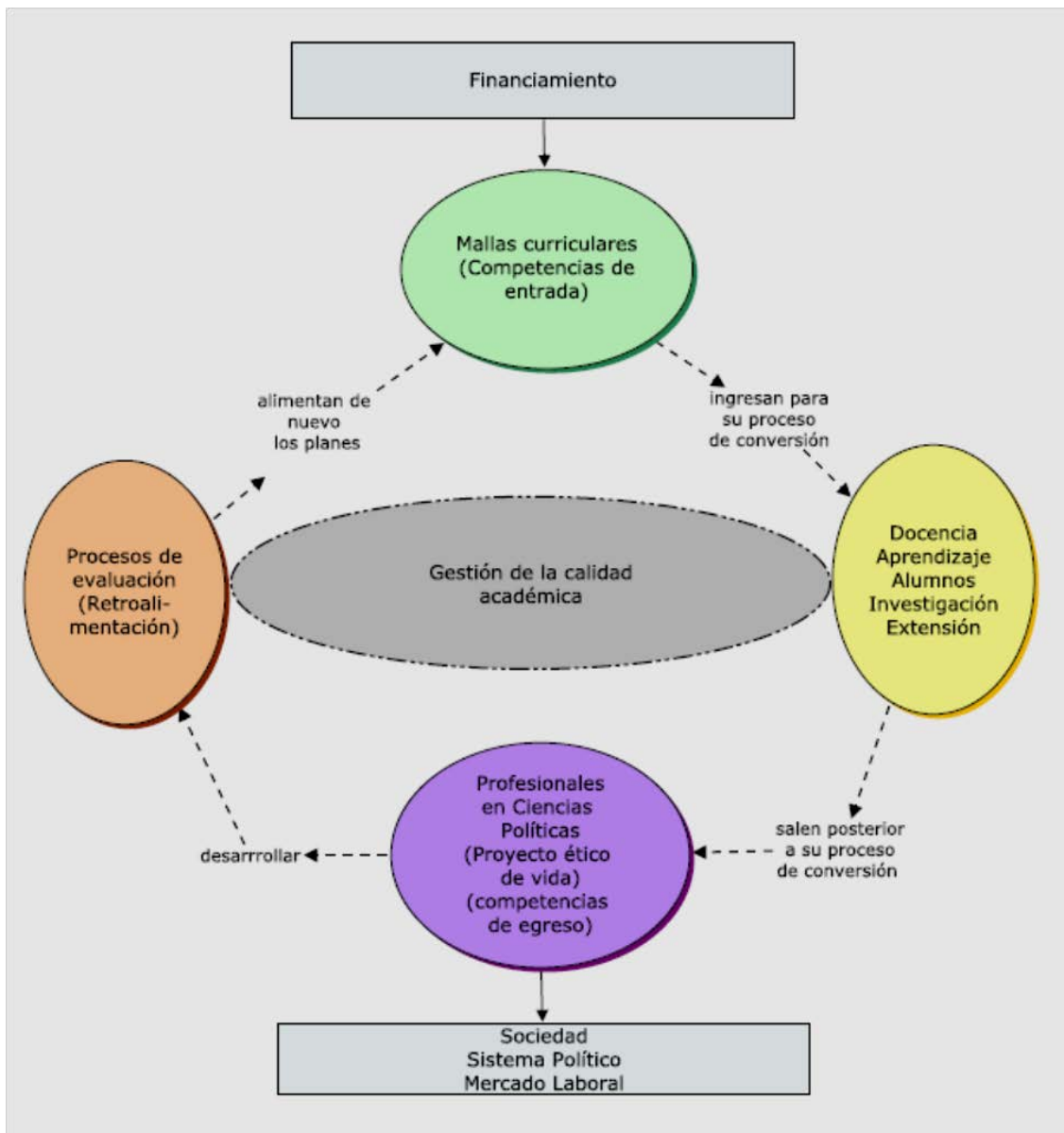
<sup>295</sup> Óp. Cit. Tobón Sergio, P. 11

<sup>296</sup> *Ibíd.* P. 13



Figura 7.1

Formación del proyecto por competencias según Sergio Tobón.



Fuente: Elaboración propia con base Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*, 2005.

### 7.8 Modelo de formación académica basada en competencias: el discurso imperante y las experiencias cercanas en la Universidad de Costa Rica.

El modelo de formación curricular basado en competencias proviene de las preocupaciones europeas en torno a la educación superior. Como parte del proceso de unificación de espacios y políticas en la Unión Europea nació el “Proyecto Tuning”. Igualmente, en medio de una economía globalizada y de gran movilidad de estudiantes

y docentes, algunos sectores e instituciones han visto necesario uniformar rubros como el criterio de los créditos o la duración de los ciclos lectivos por ejemplo. En América Latina, de forma paulatina, se ha implementado el modelo, no sin antes generar una gran discusión académica en torno al tema. Por tanto, en este apartado se aborda el contexto que ha originado e impulsado el modelo de formación basado en competencias.

#### 7.8.1 Antecedentes: Declaración de Bolonia

El modelo de formación por competencias es un modelo que nació a partir de la Declaración de Bolonia, efectuada el 19 de junio de 1999 y que fue una declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Una iniciativa en la que 135 universidades europeas se unieron con el fin de reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de manera convergente, respetando los principios fundamentales de autonomía y diversidad.<sup>297</sup>

El programa de acción a partir del cual se persigue poner en práctica la Declaración, pretende propiciar el denominado Espacio Europeo de Educación Superior y tiene como objetivo general crear un sistema de educación superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos y aumente la competitividad internacional de la educación superior europea. La puesta en marcha para este Sistema de estimó que fuera en el año 2010.<sup>298</sup>

Como parte de los objetivos específicos discutidos en el marco de esta Declaración están:

1. La adopción de un sistema común de titulaciones legibles y comparables con la implantación de un suplemento del diploma.
2. La introducción de dos niveles: pregrado y grado en todos los países, con licenciaturas que duran como mínimo 3 años y que tienen valor en el mercado laboral europeo.

---

<sup>297</sup> Declaración de Bolonia y Proyecto Tuning. Disponible en: <https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning> [Citado el 29 de octubre de 2011].

<sup>298</sup> Ídem

3. ECTS, sistemas de créditos compatibles: la promoción de la cooperación Europea para asegurar una garantía de calidad con criterio y métodos compatibles.
4. La eliminación de los impedimentos que queden para liberar la movilidad de los estudiantes y profesores (además de investigadores y administradores de educación superior).<sup>299</sup>

#### 7.8.2 Resumen de los principales aspectos del Proyecto Tuning - Europa<sup>300</sup>

Como parte de este apartado se pretende dar a conocer una síntesis de los principales aspectos discutidos a nivel europeo y recopilados en el documento “Tuning Educational Structures in Europe” sobre la necesidad de implementar un modelo que permita un cierto establecimiento común en el continente en lo que respecta a las estructuras educativas y los planes de estudio de las universidades participantes.

A raíz de la Declaración de Bolonia y con el fin de operacionalizar los acuerdos suscritos por los distintos países en el marco de esta declaración, nace el Proyecto Tuning-Europa que es un proyecto suscrito a nivel político por los distintos Ministros de Educación Superior de Europa, pero que no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios. En ese sentido, los sistemas educativos son responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior. Es decir, se pretende con este proyecto una sintonización en términos de estructuras y programas y de la enseñanza.

El Proyecto “Tuning” como se le conoce actualmente, tuvo sus comienzos dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia de los acelerados cambios de la sociedad. El proyecto está enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes,

---

<sup>299</sup> Ídem

<sup>300</sup> González, J y Wagenaar, R. (Edit.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto y Universidad de Gronigen. Bilbao, España. RGM. S.A. 2003. Disponible en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf). [Citado el 29 de octubre de 2011].

cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los futuros empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Es por ello que se considera que un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior.

Se escogió el nombre “Tuning” para el proyecto con el fin de reflejar la idea de que las universidades no están buscando la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado, normativo o definitivo sino puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo. El respeto a la diversidad de la educación europea ha sido fundamental para el proyecto desde sus inicios y el programa, como se desprende del documento, no busca restringir la independencia de académicos o especialistas o perjudicar la autoridad local o nacional.

Asimismo, en este proceso de reforma juegan un papel importante además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Sin embargo, estos perfiles no son el único componente que interesa: de igual manera cobran interés para el proyecto el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje.

El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática (Administración y Dirección de Empresas, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física) de los graduados de primero y segundo ciclo. Aún más, el proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente.

Por otra parte, en el marco del proyecto Tuning se diseñó una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología y que ya se mencionó, se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias.

Por resultados del aprendizaje según el proyecto, se entiende el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o

bien largo de aprendizaje durante su travesía por la universidad. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos).

Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. No obstante, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva así como de calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje.

Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo al mismo tiempo sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

En total se desarrollaron cuatro líneas de enfoque como parte del proyecto.

*a. Competencias genéricas:*

Uno de los objetivos clave del proyecto “Tuning” es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “desde dentro” y en una forma articulada en toda Europa, de la naturaleza de cada uno de los dos ciclos descritos por el proceso de Bolonia.

Es por ello que, como parte de la búsqueda de perspectivas que pudieran facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en Europa, el proyecto trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar. Por ello dos rubros fueron la esencia del proyecto desde sus comienzos:

- La elección de buscar puntos comunes de referencia.
- La elección de centrarse en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

Por un lado la elección de usar puntos comunes de referencia, permite entre otras cosas:

- Que los profesionales que se van a establecer y buscar empleo en otros países de la Unión Europea, tengan una educación con cierto nivel de consenso con respecto a puntos de referencia acordados conjuntamente y reconocidos dentro de cada una de las áreas de las disciplinas específicas.
- Un espacio donde convergen la diversidad la libertad y la autonomía.
- Una educación mucho más dinámica

Por otra parte, el proyecto pretende también considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de las competencias tanto genéricas como específicas. Los ciclos primero y segundo han sido descritos en términos de puntos de referencia acordados y dinámicos resultados del aprendizaje y competencias a ser desarrolladas y logradas. La ventaja de las competencias comparables y los resultados del aprendizaje es que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo. Al mismo tiempo, constituyen las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados de manera conjunta.

Desde esa perspectiva, las competencias genéricas (clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas) identifican los elementos que pueden ser compartidos a cualquier situación. Son comunes a todos o a la mayoría de titulaciones. La elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia aporta al proyecto algunas ventajas, entre ellas se pueden mencionar:

- Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados. El énfasis en que los estudiantes adquieran más competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados. Esto se consigue al añadir indicadores que puedan ser medidos meticulosamente, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser más dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo. Este cambio podría llevar a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, de los materiales de enseñanza y de una gran variedad de situaciones educativas, puesto que favorece la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo, en la preparación de trabajos pertinentes,

presentaciones, retroinformación organizada, entre otros. Además, hay un cambio de énfasis de fijarse en lo que se les da a los estudiantes (*input*) se pasa a la importancia de los resultados (*output*). Esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los estudiantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante (y a veces única) hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos.

- Permite el desarrollo del nuevo paradigma de educación centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. Es decir, propicia el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Reflexionando sobre los diferentes aspectos que caracterizan esta tendencia, es evidente la relevancia del enfoque centrado en las competencias. El paradigma anterior implicaba un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos para el cambio de dicho paradigma incluyen: una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje.
- Canaliza las demandas crecientes de una “sociedad de aprendizaje permanente” o “sociedad del conocimiento” como se le conoce también así como brindar una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. En ese sentido La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje” y sitúa inmediatamente la educación en un contexto más amplio: el proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente, donde la persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad, afectan también el ritmo con el que individuos o grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura de la entrega de programas sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas más focalizados, cursos más cortos, con estructuras menos rígidas y entrega más flexible del conocimiento con la condición de mayor guía y apoyo. En la

perspectiva del aprendizaje permanente, la probabilidad de conseguir empleo se considera mejor servida a través de la diversidad de enfoques y perfiles de estudio, la flexibilidad de programas con múltiples salidas y puntos de entrada y el desarrollo de competencias genéricas.

- Propicia mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía. La búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia. Su significación se refiere especialmente a la posibilidad de conseguir empleo, que tiene que reflejarse de diferentes maneras en el currículo dependiendo de si las competencias adquiridas lo son para emplearse después del primero o segundo título. En este contexto las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio. Asimismo, la consideración de educación para el empleo tiene que marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano.
- Impulsa una dimensión europea de la educación superior, esto debido que al crearse el Espacio Europeo de Educación Superior, la consideración conjunta de competencias y conocimientos por las universidades europeas contribuirá al desarrollo de titulaciones comparables y de fácil lectura y de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Se refuerza también la consistencia de los sistemas de acreditación al aumentar la información sobre los resultados del aprendizaje y contribuir al desarrollo de estructuras comunes para las cualificaciones lo que favorece la comprensión y claridad del Espacio Europeo de Educación Superior. Además, brinda un aumento en la transparencia de los resultados y procesos de aprendizaje así como un incremento de la movilidad.
- Suministra un lenguaje más apropiado para el intercambio y el diálogo con los interesados. El contexto cambiante exige una investigación constante de las demandas sociales para la elaboración de los perfiles académicos y profesionales. Esto subraya la necesidad de intercambiar y revisar constantemente la información sobre lo que es aceptable o apropiado. El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría



considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y a la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes y esto responde básicamente al deseo de iniciar el diálogo conjunto a nivel europeo en el campo de las competencias y destrezas, mediante la consulta a grupos fuera del ámbito académico (por ejemplo graduados y empleadores) así como a otros grupos de índole académica.

*b. Competencias específicas:*

Además de las competencias genéricas -las cuales se espera que se desarrollen en todos los programas de estudio- cada programa de aprendizaje buscará cubrir competencias más específicas a cada área temática (destrezas y conocimientos). Las destrezas relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina, según el área de conocimiento.

“Tuning” sugiere que, en general, al completar el primer ciclo, el estudiante debe ser capaz de:

- Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización.
- Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido;
- Colocar la información nueva y la interpretación en su contexto;
- Demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub-disciplinas;
- Demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- Implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;
- Demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- Demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

Según el proyecto, para poder acceder al segundo ciclo del programa el estudiante debe completar el primer ciclo. El segundo ciclo generalmente será la base de la especialización, a pesar de que éste es sólo uno de los modelos posibles. En todo caso, el estudiante que se gradúe como estudiante de segundo ciclo debe ser capaz de llevar a cabo una investigación (aplicada). Con respecto a los resultados del aprendizaje el estudiante de segundo ciclo debería:

- Tener un buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado. Esto significa en la práctica estar familiarizado con las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas;
- Ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantos en la teoría y en la práctica;
- Tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado;
- Ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones de su disciplina, por ejemplo, una tesis final;
- Mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina;
- Haber desarrollado competencia a un nivel profesional.

En lo que respecta a “Tuning”, las siete áreas temáticas fueron objeto de intensas deliberaciones para llegar a un consenso sobre el tema de las competencias relativas a cada área. Cada uno de los grupos presentó un trabajo con sus investigaciones. A pesar de que los enfoques fueron muy diferentes debido al tipo de disciplina, todos los grupos siguieron más o menos el mismo procedimiento.

En la primera fase los miembros del grupo se intercambiaron información sobre la situación de sus instituciones en el momento actual, el tipo de programas diseñados y las perspectivas de futuro. Los grupos trataron también de hacer un mapa de los territorios de su disciplina. Hasta cierto punto se probó que la definición de disciplina estaba basada en conceptos nacionales. También que el papel de las disciplinas afines en los programas difiere de país a país. y de institución a institución. En el caso por ejemplo de Historia, se podían identificar diferentes clases de estudiantes. Estudiantes que toman la Historia como su “mayor” (área de mayor concentración de créditos) y otros como su “menor” (área secundaria) o como parte de un título en el que la Historia

tiene una parte relevante. Es decir no existía una armonía en cuanto al concepto o enfoque de cada disciplina a nivel de las universidades de Europa.

La segunda fase se caracterizó por intensas deliberaciones e intercambio de opiniones que se concentraron en la cuestión de si era posible definir un “currículo troncal o medular” (core curriculum). El término mismo probó ser bastante discutible, porque en el momento actual significa cosas muy diferentes en contextos diferentes, no sólo a nivel de cada país, sino a nivel de cada disciplina. Todos los grupos trataron de analizar las diferencias y las analogías en los sistemas actuales y en los programas de estudio. Como parte de esta fase, cada uno de los grupos de área de estudio preparó sus propios cuestionarios que contenían una serie de competencias específicas a la disciplina.

En la tercera fase cada uno de los grupos analizó los resultados de los cuestionarios. Los datos se compararon con otros materiales disponibles y con los resultados de la primera y segunda fase. Las deliberaciones fueron estructuradas y se basaron en informes en borrador preparados de antemano. Los grupos identificaron lo que es común, diverso y dinámico en sus áreas de disciplina. Trataron de encontrar un marco común para aquellos elementos en los que era útil tener puntos de referencia claros, al mismo tiempo que se destacaron las diferencias y se sometió a prueba si existían de hecho divergencias útiles y como tal constituían un enriquecimiento.

Finalmente, en la cuarta fase, se efectuaron acuerdos y se esbozaron ideas. Producto de este proceso se arrojaron las siguientes conclusiones:

- Existencia de una gran voluntad y apertura entre los académicos para intercambiar sus puntos de vista sobre las competencias y destrezas específicas dentro de su área de conocimiento.
- Existencia de una línea significativa de entendimiento común entre los académicos sobre las competencias relacionadas con sus áreas.
- Clara orientación para pasar de suministro de información (subject input) a resultados del aprendizaje en el diseño de los programas de estudio.
- Evidente aceptación de la necesidad de un sistema de garantía de calidad.

En ese sentido, “Tuning” ha identificado tres características principales de las áreas temáticas dentro del ámbito de educación europea y que son: “lo común”, “lo diverso”,

y “lo dinámico”. Puede existir “lo común” en términos de un núcleo o tronco común en el primer ciclo. Las asignaturas de núcleo común cubren las bases de un programa de estudio profesional y a menudo incluyen asignaturas que ayudan a comprender los temas básicos (por ejemplo las matemáticas que ayudan a explicar los fenómenos del mundo empresarial). Las asignaturas de núcleo común pueden enseñarse en cualquier institución porque son intercambiables. “Tuning” ha identificado esas áreas. Sin embargo, esto no quiere decir que las asignaturas de núcleo común sean inalterables. Es esencial ponerlas al día constantemente.

Con respecto a las asignaturas específicas la situación es diferente. Estas transmiten el sabor de un determinado programa de estudio profesional y por tanto deben enseñarse donde están las competencias específicas de una institución. Deben ser nutridas mientras resaltan “lo diverso” que constituye una ventaja dentro del área de la educación europea y no una desventaja mientras que se garantice la transparencia y con profunda base en la adhesión al criterio de calidad.

Por ello, mientras que en las primeras etapas de los programas de estudios compartidos la idea era la de armonizar los currículos, la premisa de “Tuning” fue, y esto ha sido confirmado por los resultados, que no es prudente buscar únicamente puntos comunes en cada área temática sino que hay que subrayar las diferencias. Por otra parte, también se ha visto que es evidente que no puede haber pausa. Lo que se diseña hoy puede ser obsoleto mañana. Se llegó a la conclusión de que es esencial la actualización constante y se puede seguir la trayectoria del dinamismo al repasar los varios documentos de trabajo del proyecto. De esta forma, los hallazgos de “Tuning” con respecto a la comprensión de los currículos y la identificación de descriptores sólo han sido posible a través del enfoque disciplinar.

*c. El papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos:*

Los créditos desempeñan un papel destacado en la comparabilidad y la compatibilidad de los programas de estudio. Por tanto, el tema alrededor del ECTS recibe mucha atención en el proyecto. Ya en la Declaración de Bolonia se había destacado su importancia y entre otros elementos relevantes se estableció como requisito el establecimiento de un sistema de créditos -tal como existe en el sistema ECTS - como medio apropiado para promover la movilidad estudiantil, esto debido a que los créditos

pueden adquirirse también en un contexto diferente al de la educación superior, incluso dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, siempre y cuando sean reconocidos por las universidades receptoras correspondientes.

Para que haya una mayor flexibilidad en el aprendizaje y en los procesos de cualificación es necesaria la adopción de bases sólidas comunes de cualificación, apoyadas por un sistema de créditos como el de ECTS o por otro compatible con ECTS, que proporcione funciones transferibles y acumulables.

Sin un sistema de créditos fiable y basado en las horas de trabajo del estudiante, que sea entendido de la misma manera por todos los interesados, no pueden alcanzarse los objetivos de un espacio europeo de educación superior.

Para el proyecto, el único camino razonable hacia delante, es el de aceptar el ECTS como sistema único europeo de acreditación y perfeccionarlo como sistema de transferencia y acumulación de créditos.

Esto requiere no solamente un entendimiento común de los principios subyacentes, sino una metodología común para medir el trabajo del estudiante. A pesar de que ECTS es una de las piedras angulares en la comparabilidad y compatibilidad de los períodos de aprendizaje y reconocimiento de cualificaciones, una de las conclusiones del proyecto es que los créditos por sí mismos no son indicadores suficientes del nivel de aprendizaje adquirido. Además de los créditos, los resultados del aprendizaje y las competencias son los otros elementos cruciales.

Al definir los resultados del aprendizaje, se pueden fijar estándares con respecto al nivel requerido de destrezas relacionadas con las disciplinas y de destrezas generales académicas o transferibles. Los créditos ECTS pueden ser vistos como ladrillos para apuntalar los resultados del aprendizaje.

Por tanto las conclusiones del proyecto en cuanto a este rubro, se concentran en 4 categorías:

- i. *Estructuras Educativas*: la comparación exige no solamente sistemas comparables de educación superior a nivel europeo sino también estructuras y contenidos de estudios comparables. La definición de resultados del aprendizaje/

competencias y la utilización del ECTS como sistema de transferencia y acreditación pueden dar cabida a esos objetivos.

- ii. *Resultados del aprendizaje y competencias:* la competitividad requiere transparencia en la definición de competencias y resultados del aprendizaje y exige un sistema de créditos que permita hacer comparaciones. En este sentido la metodología y herramientas del ECTS (acuerdos de aprendizaje, transcripción de historiales académicos y -en el futuro- descriptores de nivel y de cursos), son importantes tanto para los estudiantes que se desplazan a otras universidades como para los que permanecen en su país. Los créditos por sí mismos no son un indicador suficiente del nivel de logros de aprendizaje. La única forma fiable para comparar las unidades de aprendizaje y los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es investigar los resultados del aprendizaje/competencias. Sin embargo, los créditos por sí mismos no son un indicador suficiente del nivel de logros de aprendizaje. Una forma fiable para comparar las unidades de aprendizaje y los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es investigar los resultados del aprendizaje/competencias.
- iii. *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos:* existe una necesidad obvia de un sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos, con reglas muy claras: Un espacio europeo de educación superior requiere que Europa esté de acuerdo en lo que respecta a un sistema de crédito que pueda usarse para procesos de transferencia y acumulación. El ECTS podría potenciar dicha transferencia. El ECTS debe desarrollarse como un sistema global, paneuropeo de acumulación y transferencia de créditos. El ECTS como sistema paneuropeo de acumulación y transferencia de créditos es una herramienta esencial para el desarrollo de otros tipos de educación superior más flexibles como son el estudio a tiempo parcial y la educación continua. Asimismo, como parte de un sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos es necesario desarrollar un procedimiento de indicadores de nivel y descriptores de cursos.
- iv. *Trabajo del estudiante:* los créditos permiten el cálculo del volumen de trabajo del estudiante necesario y ponen un límite razonable a lo que se puede exigir realmente en un curso o en cada año académico. El cálculo del trabajo del estudiante en términos de créditos está en una gran medida relacionado con cada

disciplina y por lo tanto está y tiene que estar determinada por el profesorado. El concepto de tiempo de aprendizaje de un estudiante está influido por al menos los siguientes elementos: la diversidad de tradiciones, el diseño y contexto del currículo, la coherencia del currículo, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los métodos de evaluación, la organización de la enseñanza, la habilidad y destrezas del estudiante y el respaldo financiero de dinero público o privado. El concepto de tiempo de aprendizaje corresponde al número de horas que se supone que un estudiante necesitará como promedio, a un nivel determinado, para lograr los resultados del aprendizaje que se especifiquen para ese nivel.

Se hace necesario para el proyecto, desarrollar un sistema de indicadores de nivel que abarque a toda Europa; junto a éste debe existir una guía de descriptores para los cursos como condición previa para el posterior desarrollo de un sistema europeo de créditos y acumulación.

Una condición previa para un sistema de cobertura europea es que sea transparente y fácil de entender y de implementar. La consecuencia es que los créditos serán distribuidos en relación con los niveles (cursos de nivel básico, cursos de nivel intermedio, cursos de nivel avanzado y cursos de especialización y tipos de cursos (cursos troncales, cursos relacionados, cursos menores o secundarios). Los niveles y tipos de cursos nos ofrecen descriptores adicionales y concluyentes. Para que se vea clara e inmediatamente qué experiencia de aprendizaje representan los créditos, uno puede pensar que podría introducirse un simple sistema de codificación. Este sistema incluiría no solamente la cantidad de trabajo realizado por el estudiante en términos de créditos, sino también descriptores del nivel y el tipo de unidad de estudio.

*d. Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad:*

La razón fundamental para emprender un proyecto como “Tuning” y el fuerte impulso que sustenta el proceso Bolonia-Praga, es la convicción de que los jóvenes de Europa deben ser equipados cultural e intelectualmente en forma novedosa para que puedan edificar personal y colectivamente sus vidas de manera satisfactoria y significativa. La calidad para este proyecto, a fin de cuentas, significa el grado de éxito que logre la educación superior europea para generar ambientes apropiados para la producción y

transferencia de conocimientos y competencias genéricas y específicas a cada disciplina y a nuevos tipos de aprendizaje.

Las universidades son expertas en transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas. Los empleadores, los graduados y los académicos están de acuerdo en esto. Igualmente cierto es, sin embargo, que los requisitos de una sociedad en constante proceso de cambio son tales, que los estudiantes, cualquiera que sea su edad, necesitan desarrollar capacidades generales junto con sus conocimientos. Necesitan asimismo, desarrollar cualidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas, enseñar y comunicarse con los conocimientos que poseen y aplicar lo aprendido de formas muy diversas.

Si las metas de las universidades llegan a incluir, el estímulo y la acentuación de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de cualidades específicas a cada disciplina que van a ser útiles en un contexto más general como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable, las universidades deben usar las potencialidades del proceso Bolonia-Praga para promover la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, definir resultados del aprendizaje adecuados y señalar la manera de lograrlos. De aquí que deban dedicar cuidadosa atención a sus enfoques de enseñanza y aprendizaje.

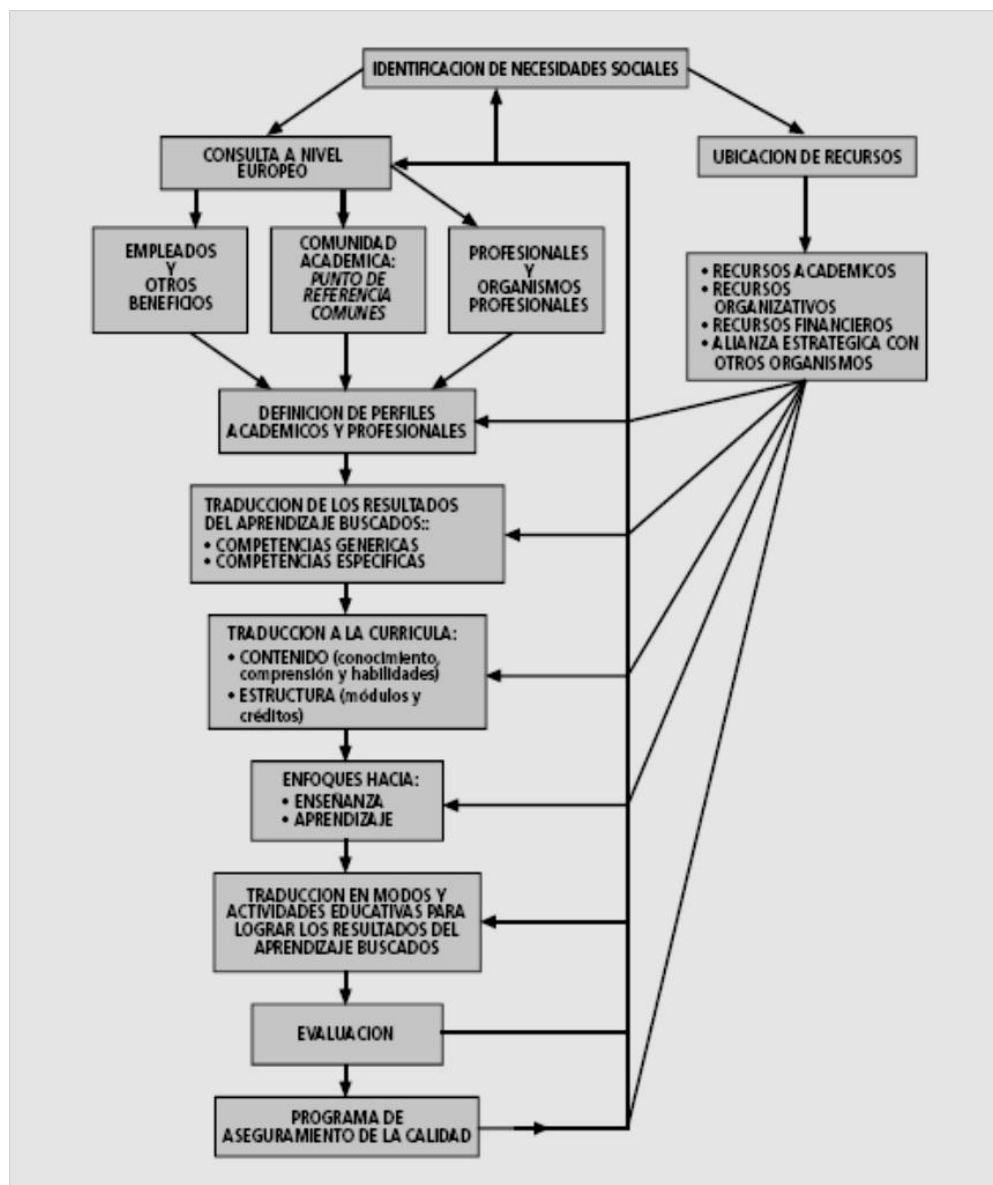
Uno de los resultados de las investigaciones hechas alrededor del proyecto “Tuning” fue que al tratar de explicar los enfoques de enseñanza y aprendizaje usados en los diversos sistemas nacionales o en universidades consideradas separadamente, se vio con claridad que cada una había desarrollado una mezcla de técnicas y diversidad de ambientes de aprendizaje. En ese sentido, cuando todo eso se discutió en foros internacionales se prestó a menudo a confusión porque se daba el mismo nombre a métodos diferentes (por ejemplo, “seminario”, “conferencia”, “tutoría”), o por el contrario, diferentes nombres que correspondían a las mismas actividades. Por esta razón, para lograr la transparencia a nivel europeo, se pretende elaborar una terminología nueva o una terminología acordada entre todos. Si se examina lo que hay detrás de las palabras se encuentra que en cada país y en cada tradición, las universidades y su personal docente han desarrollado una variedad de estrategias para lograr los resultados deseados. De ahí que cada sistema tenga un grado de coherencia interna que no puede simplemente abandonarse a favor de uno o más “modelos nuevos”.



Finalmente, el cambio de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implica también los cambios correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Éstos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino también habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la capacidad de comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar la realización son esenciales si se quiere incrementar la garantía de calidad en un contexto europeo.

Figura 7.2

## El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables



Fuente: González, J y Wagenaar, R. (Editores). *Tuning Educational Structures in Europe*. P. 60.

### 7.8.3 Resumen del Proyecto Tuning - América Latina<sup>301</sup>

Al igual que con el proyecto “Tuning-Europa” como parte de este apartado, se pretende dar a conocer una síntesis de los principales aspectos discutidos a nivel latinoamericano esta vez recopilados en el documento: “Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina” sobre la necesidad de implementar un modelo que permita un cierto establecimiento común en el continente en lo que respecta a las estructuras educativas y los planes de estudio de las universidades de la región.

La idea de llevar adelante una propuesta como la de “Tuning” en América Latina, surge en Europa, pero planteada por latinoamericanos. Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España), en Octubre de 2002.

Los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del “Tuning-Europa”, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia en ese marco con América Latina. Desde ese momento, se empezó a preparar la propuesta que fue presentada por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas al Programa ALFA de la Comisión Europea, a finales de Octubre de 2003.

Se puede decir que la propuesta “Tuning” para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos, tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad. Una vez comunicada la aceptación de la propuesta por parte de la Comisión Europea y durante los meses de Julio y Agosto de 2004, 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores generales para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación, Conferencias de Rectores e instancias decisorias de los distintos países, en materia de educación superior.

---

<sup>301</sup> Beneitone, P et al. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe Final Proyecto Tuning-Latina. Universidad de Deusto y Universidad de Gronigen. Bilbao, España. RGM. S.A. 2004-2007. Disponible en: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmcounter&ascdesc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmcounter&ascdesc=DESC). [Citado el 10 de noviembre de 2011]

Las sugerencias recibidas fueron tenidas en cuenta e incorporadas al proyecto, el cual se inició formalmente en Octubre de 2004. Finalmente, y para completar los diferentes motivos que hicieron posible pensar en un “Tuning-América Latina” las universidades europeas mostraron interés por conocer cuáles eran las conclusiones a las que habían arribado sus pares latinoamericanos. Existía y sigue existiendo una gran expectativa por saber el grado de correlación que guardan los resultados que se alcanzaron en Europa con los que se obtuvieron en América Latina. Estos resultados se piensa que podrían nutrir más el debate y podrían permitir a futuro la discusión de puntos de acuerdo internacionales sobre las titulaciones, por la combinación de elementos identificados, tanto en Europa como en América Latina.

El proyecto “Tuning-América Latina” es un proyecto que al igual que Europa remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria para compatibilizar sus líneas de acción. En ese sentido, se piensa que el proyecto no puede enfocarse como una “receta”, sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan.

El proyecto pretende así contrastar la realidad que tienen las universidades europeas con las que tienen las de América Latina. En primer lugar la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior con la que cuentan las universidades de la región. El actual proceso de globalización que implica una creciente movilidad de las y los estudiantes lo cual requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Así también se debe tomar en cuenta la movilidad de las y los profesionales. Por otra parte uno de los factores que también sustenta la gestión de este proyecto es el hecho de que los empleadores, actuales y futuros dentro y fuera de América Latina, exigirán en alguna medida conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinada.

Finalmente, en una etapa de internacionalización como la que se está viviendo, la universidad como actor social cuenta con una serie de desafíos y responsabilidades, independientemente del lugar o del hemisferio en el cual se encuentren. Por tanto, las instituciones de educación superior deben asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la sociedad, y ese rol se vuelve aún más crucial cuando se trata de reformas en educación superior.

Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia así como el ajuste de las carreras a las necesidades de la sociedad a nivel local y global.

El mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad, es relevante para cualquier realidad, aunque la sensibilidad y la adaptación a los diversos contextos es naturalmente un requisito fundamental y presente dentro de los lineamientos del proyecto.

Otro de los motivos en los que se basa el proyecto es la cooperación, este concepto es ajeno a cualquier imposición que se quiera implantar a los países participantes según lo indica el proyecto. Esta cooperación, es entendida en los siguientes términos:

- La oferta en esa colaboración es sólida y trabajada desde varios equipos académicos y profesionales.
- Cada equipo, cada país, está llamado a trabajar desde la especificidad de su entorno
- Es un proyecto abierto a la reflexión permanente, en proceso y siempre permeable a la incorporación de nuevos países.
- Es un proyecto abocado a impactar los sistemas de reconocimiento académico, lo cual es un dato relevante en el contexto de movilidad mundial.

De la misma forma, la universidad latinoamericana asume las nuevas tendencias universales de educación superior, que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El desarrollo económico y social actual caracterizado por la incorporación de un nuevo factor productivo, basado en el conocimiento y en el manejo adecuado de la información. Es evidente la intensidad, diversidad y velocidad con las que se crean nuevos conocimientos, lo cual implica que las sociedades deben prepararse y estructurarse para aplicar estos avances, de una manera eficaz e innovadora, a sus procesos tecnológicos. En ese sentido la constante y vertiginosa transformación actual del mercado de trabajo implica una cierta rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos.
- Las nuevas tecnologías de la información y comunicación TICs constituyen otro factor que ha acelerado y modificado los procesos de manejo de la información

y de las comunicaciones. El desarrollo de estas competencias implica la exigencia de cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y otras formas de aprendizaje y enseñanza, modificándose incluso el papel tradicional del profesor y del estudiante.

- La moderna concepción del perfil profesional, ya que los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo con las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias. Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). Este nuevo enfoque, además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área del conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, “el qué” y dejar en libertad “el cómo”, primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas.
- Otro paradigma de la educación actual es que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje deja de ser el profesor y pasa a ser el estudiante. Es necesario que los docentes cedan el escenario, el protagonismo, la palabra y el tiempo a los estudiantes. De modo que, de la educación centrada en la enseñanza, se pase a aquella sustentada en el aprendizaje.
- En el ámbito de la educación superior, es frecuente que universidades compartan las carreras, los programas de estudio y los currículos con otras universidades y que ofrezcan una doble titulación, que mantengan programas de movilidad de profesores y estudiantes, proyectos conjuntos de investigación; no es, por lo tanto, difícil pensar que la globalización conduzca a la transformación de las universidades, en cuanto a su oferta académica, sus programas de investigación y, especialmente, en cuanto a los parámetros de evaluación y acreditación. En otras palabras, se procura una internacionalización de la educación superior que potencie el intercambio de información.

En otras palabras Tuning-América Latina es un trabajo conjunto que pretende buscar y construir lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de

enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuyen para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina.

Como se mencionó, el proyecto busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Al igual que en el continente europeo, la protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto, así como la autonomía universitaria. El debate se nutre teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes instituciones.

Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde adentro, con base en los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina.

Mediante la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizá también en Europa, el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serán capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias.

Siguiendo la misma metodología de “Tuning-Europa” el proyecto cuenta con las 4 líneas de trabajo:

- competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas).
- enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias.
- créditos académicos
- calidad de los programas.

*a. Competencias genéricas y específicas:*

En lo concerniente a la primera línea, se trata de identificar competencias compartidas, que puedan generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay ciertas competencias, como la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, entre otras, que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente, estas competencias genéricas se vuelven muy importantes.

Se analiza, además de las competencias genéricas, aquellas que se relacionan con las áreas temáticas, estas últimas están vinculadas con una disciplina y son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico. Las competencias específicas difieren de disciplina a disciplina. Para “Tuning-América Latina”, es necesario desarrollar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, de forma que se aseguren los resultados del aprendizaje y competencias equivalentes para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema.

Al definir competencias y resultados del aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia consensuados, que sientan bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional.

*b. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias:*

Con la segunda línea, se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Esto implica desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje, para estimular o permitir que se desarrollen las competencias que se diseñan en el perfil.

Los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.



La transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales para el proyecto en términos de la calidad. Si la primera línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, la segunda busca el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas.

*c. Créditos académicos:*

En el marco de esta tercer línea se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos. Se busca subrayar también su relación con los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El proceso de “Tuning” requiere una definición clara de los conceptos asociados con los créditos, y de las metas, objetivos y resultados del aprendizaje. Por ello, para el proyecto resulta necesario lograr una mayor claridad y un mejor conocimiento, respecto a los siguientes temas: el papel de los créditos, la asignación de los créditos a los cursos, el diseño global del programa de estudios, el cálculo de los créditos con base en el trabajo del estudiante, la relación entre el trabajo del estudiante, los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje.

Importante señalar que esta línea no estaba incluida inicialmente en el proyecto, pero en las visitas preparatorias que se realizaron a los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior y Conferencias de Rectores de América Latina, algunos países consideraron este tema como un aspecto emergente y relevante para ser integrado en las reflexiones del proyecto, ya que, en su opinión, facilita la cooperación académica.

*d. Calidad de los programas:*

Finalmente, la cuarta línea del proyecto destaca que la calidad es parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular las tres líneas expuestas anteriormente. Si un grupo de académicos desea elaborar un programa de estudios, o redefinirlo, necesita un conjunto de elementos para contribuir a la calidad de los mismos. La confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios requieren un clima de confianza y de

transparencia y también una correspondencia comprobada entre los elementos fundamentales de la formación, en los distintos sistemas de educación superior.

El objetivo del proyecto apunta a que las cuatro líneas propuestas articuladas puedan propiciar el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y los programas de estudios y favorecer un énfasis cada vez mayor en los resultados. Se espera que la idea de que los estudiantes adquirieran más competencias determinadas afecte positivamente la claridad en la definición de los objetivos fijados para un programa específico. La idea es ir añadiendo indicadores que puedan ser medidos de forma precisa, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y el empleo. Estos cambios podrían llevar a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, puesto que favorecerían la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, entre otros aspectos.

El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. Asimismo, se estima facilitar la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, que favorezca a estudiantes y profesores; así como, al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en su conjunto.

*e. Proceso de Implementación de “Tuning-América Latina”*

Como punto principal el documento destaca que el proyecto es de las universidades para las universidades. Ellas son los actores centrales en el debate y las que marcan el ritmo del proceso.

Se comenzó la tarea con 62 universidades latinoamericanas, debatiendo en 4 grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. En un segundo momento, dada la repercusión que alcanzaron las actividades realizadas en el marco del proyecto y respondiendo a una demanda de los países latinoamericanos, se incorporaron 120 nuevas universidades en 8 áreas del conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. Estas 182

universidades, provenientes de 18 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) se constituyeron en doce grupos temáticos de trabajo. República Dominicana, país no elegible en la Convocatoria del Programa ALFA -razón por la cual no se incluyó en el grupo de los 18 países latinoamericanos iniciales- solicitó formalmente sumarse al proyecto, asumiendo enteramente los costos de su participación. De esta forma, el proyecto cuenta con una cobertura en 19 países y en 190 universidades latinoamericanas comprometidas con el trabajo planteado.

Las universidades participantes fueron seleccionadas por los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior y/o Conferencias de Rectores de cada uno de los países latinoamericanos, en función de los siguientes criterios: excelencia nacional en el área que representan y la capacidad de diálogo con las personas de otras instituciones que trabajan en la misma disciplina, peso significativo en el sistema (tamaño de la institución, trayectoria y autoridad académica), de tal manera que una parte importante del sistema de educación superior del país queda representada con la participación de cada una de las instituciones elegidas.

El funcionamiento del proyecto fue garantizado por el Programa ALFA, y tanto la organización y realización de las reuniones de trabajo, como los desplazamientos y manutención de los participantes, así como la elaboración de documentos de discusión y la publicación de resultados fueron financiados directamente por la Comisión Europea.

Las instituciones latinoamericanas y europeas participantes aportaron en concepto de cofinanciamiento el tiempo dedicado por sus representantes al proyecto. En cuanto a la estructura de funcionamiento del proyecto: existe un Comité de Gestión, doce grupos de trabajo, uno por cada una de las áreas temáticas y 19 Centros Nacionales trabajando en conjunto. Durante el desarrollo del proyecto se realizaron 5 reuniones generales (Buenos Aires, Marzo 2005; Belo Horizonte, Agosto 2005; San José, Costa Rica, Febrero 2006; Bruselas, Junio 2006 y México D.F., Febrero 2007) y 2 reuniones preparatorias: una del Comité de Gestión y otra, de los Centros Nacionales Tuning (ambas en Bilbao, Noviembre 2004).

En las Reuniones Generales participaron los representantes de las universidades y los Centros Nacionales Tuning. Cada una de estas reuniones tuvo un formato similar: 3 días intensivos de trabajo, en los cuales hubo momentos de plenario para compartir resultados e inquietudes, y la mayor parte del tiempo estuvo destinada al trabajo de cada uno de los grupos. En cada reunión se entregó un documento de trabajo que contenía la agenda, los consensos de los encuentros pasados y los materiales de debate y reflexión de la reunión vigente. La constitución de dichos documentos estaba dada por materiales impresos en hojas color blanco (documentos acordados) y otros, impresos en hojas color verde (documentos a discutir y consensuar). El propósito de cada reunión fue lograr, a través del debate y como fruto del acuerdo, que los documentos pasaran del verde al blanco.

De esta forma, en el proyecto Tuning-América Latina, además de las universidades, se propuso un segundo actor relevante: los Centros Nacionales Tuning (CNT). Cada país de América Latina participa en el proyecto por igual, a través de estos Centros Nacionales. El propósito es que se vayan sumando más países de la región.

Los 19 países participan en el proyecto, aportando al desarrollo de la metodología en América Latina. Este proyecto es liderado por las universidades, que son los actores clave en este proceso. Los Centros Nacionales Tuning acompañan a las instituciones en este camino, fortaleciendo en algunos casos la incorporación y los aportes de todos los actores que componen su sistema nacional. Su papel es ser el interlocutor de su sistema en el proyecto. Escuchar y transmitir estos mensajes, actuar como nexo entre el proyecto y el país.

La figura de los Centros Nacionales Tuning ha sido significativa para la ejecución y difusión del proyecto en los diferentes países. La labor realizada, el compromiso y participación de los responsables de política universitaria, han marcado una pauta en el desarrollo de proyectos de investigación de las características del Tuning. El impacto que tiene el proyecto en el sistema latinoamericano se debe tanto al trabajo de las universidades, columna vertebral de la iniciativa, como al acompañamiento de las instancias de política universitaria, representadas por los Centros Nacionales Tuning.

#### 7.8.4 Diferencias entre el proyecto “Tuning - Europa y Tuning - América Latina”<sup>302</sup>

Entre ellas destaca principalmente el momento político que vive Europa y el que transita América Latina. Europa ha definido, luego de años de debate, un proyecto común. La Unión Europea, cada vez más amplia, diversa y multicultural, avanza en un proceso de integración, donde la educación superior, como espacio común, tiene una fecha de concreción. Los Ministros de Educación se comprometieron a alcanzar el sueño de la Europa unida en materia de educación superior para el año 2010. América Latina, en estos momentos, avanza en diferentes procesos de integración regional o subregional, a ritmos diversos.

Europa ha requerido varias décadas para poder consolidar su proceso de integración. América Latina ha avanzado mucho en los últimos años, pero necesita avanzar aun más los logros alcanzados. Hay avances y existen experiencias que tienden a la integración en materia de educación superior. La inquietud está presente en América Latina, tal vez no tan explícita como la que se lleva en Europa, y con la diferencia de no contar con el marco supranacional que brinda la Unión Europea, lo que hace que la forma de ejecutar los proyectos tenga sus particularidades en cada caso.

En el “Tuning-Europa”, los lineamientos establecidos por Bolonia y los compromisos contraídos hacen que el proyecto tenga un marco más preciso. En él participan más de 175 universidades europeas, pero el mismo ritmo del proceso hace que el resto de las instituciones de educación superior se aboquen a discutir, pensar y repensar los resultados alcanzados. Las universidades de Europa son parte de un proceso que las lleva, a partir del 2010, a compartir el mismo Espacio de Educación Superior y, este compromiso externo, redundando en una toma de conciencia y un fuerte compromiso interno, tanto a nivel nacional como supranacional. Las instituciones de educación superior europeas asumen el desafío de Bolonia y se involucran con los cambios que hay que llevar adelante para su implementación.

América Latina no se ha fijado una fecha para concretar un Espacio de Educación Superior, tampoco tiene un marco político claramente acordado como el que posee Europa. El proyecto “Tuning-América Latina” no tiene pretensiones de crear ese

---

<sup>302</sup> Ídem.

espacio, pero pretende brindar elementos que faciliten la reflexión con el propósito de llegar a acuerdos básicos en el marco de la educación superior.

Como se desprende del informe final, el proyecto se propone vincular a responsables de la política universitaria de 19 países latinoamericanos, para dialogar sobre las potencialidades de colaborar, más allá de las fronteras nacionales. Estas reflexiones y los acuerdos alcanzados entre los académicos de los grupos de trabajo del proyecto pueden favorecer los acercamientos entre los pueblos de la región y encontrar caminos que posicionen mejor el sistema regional.

### **7.8.5 Modelo de formación basado en competencias: el caso de la Universidad de Costa Rica**

En América Latina, como ya se desarrolló ampliamente, se ha emprendido el proyecto “Tuning-América Latina” el cual constituye un intento de 190 universidades por volver comparable y competitiva la educación superior regional en un mundo globalizado. Esto último implica que tanto profesionales como estudiantes se movilizan y requieran de patrones uniformados y objetivos en su formación académica. La Universidad de Costa Rica es una activa participante de esta iniciativa.<sup>303</sup>

Para efectos de enmarcar la discusión que ha prevalecido a lo interno de la Universidad en torno al modelo de formación basado en competencias, es importante aclarar en primera instancia que ésta es una tendencia bastante reciente en cuanto a la modificación de las mallas curriculares. Más adelante se detallarán cuales de las unidades académicas que componen la Universidad, han optado por la implementación de este modelo.

Las competencias están siendo implementadas en los distintos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de las décadas del 70 y 80, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como: eficiencia, equidad, calidad y eficacia, algunos indican, sin una clara sustentación pedagógica.<sup>304</sup>

---

<sup>303</sup>

Ídem.

<sup>304</sup>

Bacarat y Graciano. Óp. Cit. Tobón, Sergio.

Esta tendencia la apoya e impulsa el Banco Mundial y plantea la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global.<sup>305</sup> Aquí “ser competente” significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico.<sup>306</sup>

En ese sentido, en América Latina y Europa la uniformidad ha encontrado cierta resistencia y ha provocado gran discusión académica con críticas severas por la intención de amoldar a las universidades. Se critica que provenga de un discurso hegemónico, con el patrocinio de los objetivos de la globalización (rendición de cuentas, acreditaciones, internacionalización, TICs, criterios para la financiación de proyectos) y de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y la OCDE.<sup>307</sup>

Otro de los factores que ha influido a su vez a esta apreciación, es el hecho de que Europa sí cuenta con un proyecto político común en contraste con América Latina, que fue una de las diferencias que anteriormente se señaló en el marco de los proyectos “Tuning-Europa” y “Tuning-América Latina”. Así también por ejemplo, en Centroamérica a nivel del CSUCA existen disparidades entre las universidades, que han imposibilitado un proyecto de integración académica entre éstas.<sup>308</sup>

En la Universidad de Costa Rica hay cuatro carreras que han implementado este modelo: Administración Pública, Promoción de la Salud, Licenciatura en Diseño de Espacios Educativos en el Recinto de Paraíso e Historia. Más recientemente, la Escuela de Ingeniería Mecánica está en proceso de llevar a cabo una reestructuración de la malla curricular con base en este enfoque.

No hay un método único de diseño curricular por competencias. Las distintas unidades académicas de la Universidad que han optado por diseñar sus planes de estudio con especial énfasis en este modelo; se han valido de metodologías expuestas por autores reconocidos en esta área tales como Frida Díaz Barriga, que apunta más a conceptos

---

<sup>305</sup> Jurado, F. Óp. Cit. Tobón, Sergio. P.41

<sup>306</sup> Barrón. “La formación en competencias. En M.A Valle (Ed). Formación de competencias y certificación profesional. UNAM, México. 2000. Óp Cit. Tobón, Sergio. P.41.

<sup>307</sup> Entrevista semiestructurada a la Sra. Carolina Bolaños, Jefa del Departamento de Investigación y Evaluación del CEA, Universidad de Costa Rica. 13 de septiembre de 2011, 2:30 pm en el edificio del CEA.

<sup>308</sup> Ídem.

como la planeación educativa así como la evaluación continua del currículo y Sergio Tobón que defiende un currículo profesional mucho más sustentado en conceptos propios del pensamiento complejo.

Para septiembre del 2011 se organizó incluso un taller que se denominó: “La Formación por competencias en la Universidad de Costa Rica: compartiendo experiencias” organizado por el Departamento de Investigación y Evaluación Académica en cual participaron las escuelas de Administración Pública, Promoción de la Salud, Diseño de Espacios Educativos en el Recinto de Paraíso e Ingeniería Mecánica. Parte del objetivo de dicho taller consistió en exponer cómo ha sido el proceso de implementación del modelo a lo interno de cada una de las unidades académicas y exponer la metodología empleada por cada una de ellas para efectos de operacionalizar el modelo.

Sin embargo, no es de interés de las investigadoras detallar cada una de las metodologías empleadas por estos autores ya que no es parte del objeto de estudio adentrarse por completo en la descripción de cada una de ellas, por cuanto las mallas curriculares analizadas para este caso en particular (plan de estudios de 1992 y 2002) fueron diseñadas bajo un modelo mucho más conductista y tradicional. No obstante, debido a la tendencia que se ha venido gestando desde algunas de las unidades académicas a lo interno de la Universidad -las cuales han recibido un acompañamiento del Centro de Evaluación Académica- resulta importante exponer las ventajas así como las resistencias que ha tenido este modelo a nivel de la región.<sup>309</sup>

Desde el CONARE se ha tratado de sistematizar el proceso por medio de capacitaciones con expertos extranjeros y el acompañamiento a la implementación de un currículo de formación por competencias en alguna escuela de las universidades públicas, para el caso de la Universidad de Costa Rica se seleccionó a la Escuela de Bibliotecología. De este proceso se han encargado las Comisiones de Currículum de las Vicerrectorías de Docencia.<sup>310</sup>

Es importante señalar que las competencias surgieron como una alternativa al Positivismo-Conductismo como muestras de un comportamiento en una situación determinada. El estudiante desarrolla habilidades y la evidencia son las acciones

---

<sup>309</sup> Taller: “La Formación por competencias en la Universidad de Costa Rica: compartiendo experiencias”. Departamento de Investigación y Evaluación Académica.

<sup>310</sup> Entrevista Sra. Carolina Bolaños. Departamento de Investigación y Evaluación CEA.



profesionales. Sin embargo, este proceso, al parecer, ha llevado en ocasiones a un “Neoconductismo” puesto que los productos se evalúan con rúbricas conductuales. Se teme que el modelo de formación por competencias gestado desde lo entendido por el conductismo pueda incluso llevar a las universidades a caer en una trampa si no se procede con una debida operacionalización.<sup>311</sup> De ahí que sea necesaria una adecuada interpretación del modelo no solo la luz de los requerimientos de las sociedades y el mercado laboral sino también a la luz de los principios que se estipulan a lo interno de las casas de estudios, ya que para dicho modelo los conceptos de diversidad y autonomía son de suma importancia.

Así también uno de los cuestionamientos que se ha planteado al modelo es el hecho de que una competencia no se tiene sino que es algo que se desarrolla en una situación concreta. Lo que no se tiene muy claro en ocasiones es qué actividades permiten desarrollar una competencia, cómo se adquiere o si de verdad pueden enseñarse. Y en ese sentido ha prevalecido la inexistencia de un modelo teórico a partir del cual se puedan sustentar estas interrogantes.<sup>312</sup>

Una de las ventajas del concepto de formación por competencias es que centra la atención en el aprendizaje y no en la enseñanza. Desde ese punto, asume cada vez mayor relevancia el estudiante antes que el profesor. La docencia se preocupa por desarrollar las habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes. Además, otro de los beneficios que otorga este modelo pedagógico es que se hace un análisis de las demandas sociales (como punto de referencia y de respuesta al empresario, a la sociedad y a la globalización en sí).<sup>313</sup>

Desde esa perspectiva es un modelo que no solo ha sido implementado a nivel de diseño curricular sino además a nivel de reclutamiento, selección y gestión del talento humano desde las distintas oficinas de recursos de humanos. Por ejemplo en Costa Rica, instituciones como la Dirección General del Servicio Civil y el Registro Nacional han optado por este modelo.<sup>314</sup> Otra de las instituciones que ha llevado a cabo la implementación de un modelo de reclutamiento y selección de personal por

---

<sup>311</sup> Ídem.

<sup>312</sup> Ídem.

<sup>313</sup> Ídem.

<sup>314</sup> Romero, M. Modelos de Gestión por Competencias: Una oportunidad para la calidad en los servicios públicos. ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública 2010. 2010. P. 81-126.

competencias es la Universidad Estatal a Distancia.<sup>315</sup> Incluso el Centro de Investigación y Formación Hacendaria, creado con la finalidad de desarrollar la investigación, la formación, capacitación y gestión del conocimiento en materia de finanzas públicas a nivel nacional, se ha dado a la tarea también de implementar dicho modelo en cuanto a la formación de talento humano.<sup>316</sup> Es por ello que se piensa que:

*“La Gestión por Competencias puede dar respuestas inmediatas y concretas a asuntos de verdadera relevancia en cuanto a la gestión de los recursos humanos, tales como: La alineación del aporte humano a las necesidades estratégicas de la institución, la administración eficiente de los activos intelectuales y las competencias de los individuos, el diseño de los puestos, cargos y roles partiendo de las competencias que se requieren para que los procesos alcancen el máximo desempeño, la evaluación del desempeño que permita identificar las fortalezas y debilidades de los individuos y así establecer nuevas formas de capacitación que permitan el cierre de brechas competenciales.”<sup>317</sup>*

Información obtenida sobre experiencias realizadas en países de América Latina permite indicar que la “gestión por competencias” es una actividad que dinamiza a las organizaciones ya que moviliza distintos actores en el proceso de formación de las personas que trabajan. Existen proyectos y programas de modernización de la formación profesional a partir de las competencias laborales requeridas, los cuales han presionado en los últimos años sobre las instituciones educativas tradicionales, provocando en muchos casos la modificación de las currículas de estudios y el rediseño de carreras.

De ahí que se hable de un vínculo permanente entre los centros de enseñanza superior y las organizaciones empleadoras -parte del objetivo de un modelo de formación por competencias- que responda a la necesidad de alinear el aporte humano con los requerimientos no solo de estas organizaciones sino de la sociedad en general a través de lo que se pretende enseñar desde la universidad.<sup>318</sup>

---

<sup>315</sup> Chaves, E y Vargas, L. Estrategia para la elaboración de un perfil funcional por competencias: caso del puesto de encargado de programa, UNED.

<sup>316</sup> Entrevista semiestructurada a la Sra. Tatiana Aguilar del Departamento de Investigación y Formación Hacendaria (CIFH) del Ministerio de Hacienda llevada a cabo el día 16 de junio de 201 en el Edificio de Tributación.

<sup>317</sup> Calvo, C. Cuestionario aplicado a los Encargados de Oficinas de Recursos Humanos del Régimen de Servicio Civil, San José, Costa Rica. Óp. Cit. Romero, M.

<sup>318</sup> Villamayor, E. “Gestión por Competencias: Una aproximación a su necesidad”. Pág. 7.

En el caso particular de la Universidad de Costa Rica, para cambiar un plan de estudios:

- Se hace un análisis sociohistórico de la profesión.
- Se analizan las prácticas profesionales.
- Se toma en cuenta a los empleadores.
- Se consideran las necesidades sociales.
- Se analiza el campo disciplinar, se posiciona la disciplina en el mundo.
- Se incluye la visión de los académicos.
- Se parte de un proceso autónomo de las unidades académicas, mirando hacia fuera y
- Se recomienda la revisión de los planes de estudio cada cinco años.

De esta forma, en palabras de Bolaños, el Currículum es un proceso político y educativo en el cual se confrontan diferentes grupos con diferentes visiones y en cual se dan luchas de poder. Sobre la marcha se analiza al estudiante, de tal forma que se verifica si funciona o no, o si la promoción baja o no. Se analiza también la madurez de los estudiantes entre otros aspectos, y se hacen los ajustes correspondientes. Debido a esto el modelo de formación por competencias debe nacer no solo desde las demandas del mercado laboral sino además desde los principios bajo los cuales fueron creadas las universidades y principalmente diseñados en el marco de las realidades latinoamericanas.<sup>319</sup>

La educación debe tener como visión formar hombres y mujeres integrales, dentro de lo cual una faceta de gran importancia es la de formar tanto para el mercado laboral como para crear condiciones dignas de trabajo que favorezcan la calidad de vida.<sup>320</sup> A su vez que vayan acordes a una formación crítica, humanística y cultural como la que promueve la Universidad de Costa Rica y que tiene profundo apego a los principios de justicia social, equidad, desarrollo integral, libertad plena y total independencia.<sup>321</sup>

---

<sup>319</sup> Entrevista Sra. Carolina Bolaños. Departamento de Investigación y Evaluación CEA.

<sup>320</sup> Tobón, Sergio. Óp. Cit. P. 41

<sup>321</sup> Misión de la Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.ucr.ac.cr/acerca-u/u-en-breve/>. [Citado el 12 de noviembre de 2011].

## Capítulo 8: ¿Cuáles son las necesidades de actualización de las y los profesionales en Ciencias Políticas?

“Un diploma universitario no importa a qué nivel, es esencialmente la certificación de que un individuo ha sido preparado para que siga aprendiendo en el futuro. No es, ciertamente, una certificación de que el graduado ha adquirido todos los conocimientos requeridos para el resto de su vida.”

Coombs, Phillip citado por Enrique Rosas.

### 8.1 Introducción

La sociedad cambia constantemente y la competencia crece día a día. El desarrollo tecnológico ha variado la forma de difundir el conocimiento y de enfrentar los retos de la vida cotidiana. Hoy día, es necesario que las y los profesionales adopten las competencias que los habiliten para un correcto desenvolvimiento en su área y les permitan adaptarse a cualquier otra circunstancia o requerimiento de su fuente laboral. Para ello, deben buscar nuevas y mejores herramientas para el desarrollo de sus actividades.

Actualmente, quienes cuentan con un título universitario deben reforzar y diversificar sus conocimientos, destrezas y habilidades con el objetivo de no verse desplazados de sus trabajos por otro personal que posea mejor formación. En ese sentido, las habilidades adquiridas con anterioridad pueden deteriorarse y volverse obsoletas. Por tanto, el proceso de aprendizaje debe ser permanente. La continuidad de los estudios contribuye a que las habilidades y cualidades de una persona se mantengan alineadas con las exigencias del mercado laboral a la vez que contribuyen a su desarrollo personal.

Entre las ventajas que aporta una continua capacitación se encuentran el aumento de la confianza, un mejor manejo de los conflictos y tensiones, mejora de las aptitudes comunicativas, desarrollo de un sentido de progreso así como disminución de la aversión a la incompetencia e ignorancia.<sup>322</sup>

---

<sup>322</sup> López, Carlos. *¿Cuál es la importancia de la capacitación del recurso humano?* [En línea]. 2008. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/recursos/experto/catsexp/pagans/rh/51/impcap.htm>. [Citado el 11 de octubre de 2011].

El estar al tanto de las variables o hechos que influyen sobre la disciplina y la sociedad, brinda una ventaja a la hora de tomar decisiones y solucionar problemas ya que permite tener un mayor control y una base sólida sobre las medidas que se aplican. Es decir, mejora el desempeño de un individuo.

Es por ello que con el fin de detectar cuáles herramientas son necesarias para el crecimiento personal y profesional, es preciso elaborar un diagnóstico personal de competencias y valorar las opciones de formación y entrenamiento para cada una de ellas.

Como se expuso anteriormente, la implementación de la malla curricular de 1992 y el cambio de esta última al plan de estudios del 2002, respondieron a una serie de transformaciones en los contextos universitario, nacional e internacional. En el censo realizado, algunas y algunos encuestados manifestaron la necesidad de contar con especialidades o carreras alternativas para complementar su formación base en Ciencias Políticas. Entre la población encuestada hubo quienes manifestaron que las exigencias del entorno o de su trabajo les impulsaron a adquirir nuevos conocimientos o actualizar los que obtuvieron en la Universidad.

El presente estudio, además de determinar en cuáles organizaciones se encontraban trabajando las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, define las necesidades de formación y capacitación a criterio de las y los graduados incluidos en esta investigación. En este capítulo se presentan los resultados del estudio realizado en torno a las necesidades de actualización de las y los profesionales en Ciencias Políticas.

## **8.2 Panorama de las necesidades de actualización**

En el cuestionario aplicado a la población en estudio se valoró la anuencia que tendrían las y los encuestados para ser partícipes de cursos de actualización, mesas redondas<sup>323</sup> y

---

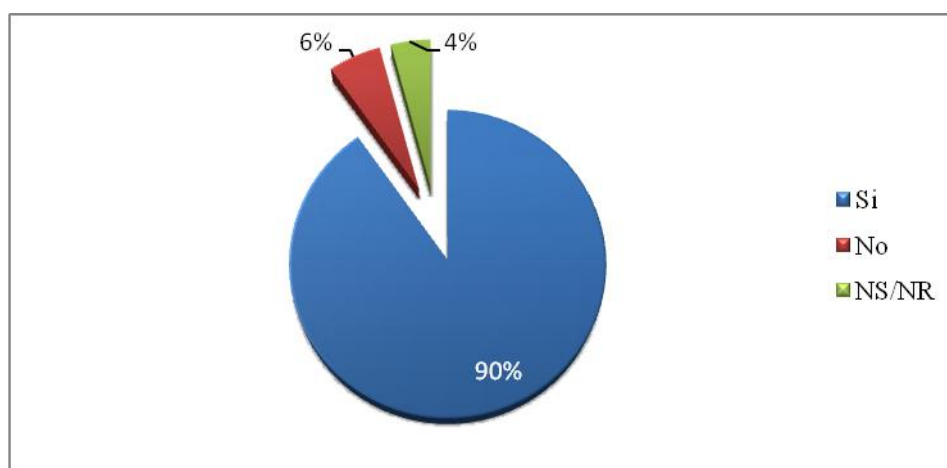
<sup>323</sup> Se entiende por mesas redondas las discusiones ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (de 3 a 6) bajo la conducción de un moderador, quien abre y cierra la reunión. La forma de discusión, que es iniciada por el moderador con una pregunta o manifestación, es del tipo de conversación, en una atmósfera formal o informal, se pueden exponer distintos puntos de vista o hechos sobre un tema. Alpízar, W. *Técnicas para el trabajo con grupos*. 2 Ed. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 1982. P. 116-118.

charlas sobre diversos temas, también planteados en las respuestas brindadas a las investigadoras.<sup>324</sup>

Una gran mayoría de quienes colaboraron en el estudio manifestó su disposición para asistir a los cursos cortos de extensión, mesas redondas y charlas que eventualmente se llevaran a cabo, siempre que sus horarios de trabajo se los permita y dependiendo de cuál profesor o profesora los imparta. En cuanto al interés en cursos de actualización, los resultados se presentan en el siguiente gráfico.

**Gráfico 8.1**

**Distribución de politólogas y politólogos según interés en participar de cursos de actualización.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En lo que respecta a los cursos de actualización un total de 193 personas manifestaron su deseo de inscribirse, dependiendo de los temas a tratar, lo cual representa el 90,2% de la población total que accedió a participar del censo. La proporción de quienes no participarían corresponde al 6% y quienes se abstuvieron de responder representan un 4% del registro. Hubo quienes comentaron no asistirían a los cursos porque no les abriría nuevos espacios laborales, ya que no se dedican a la Ciencia Política, o bien

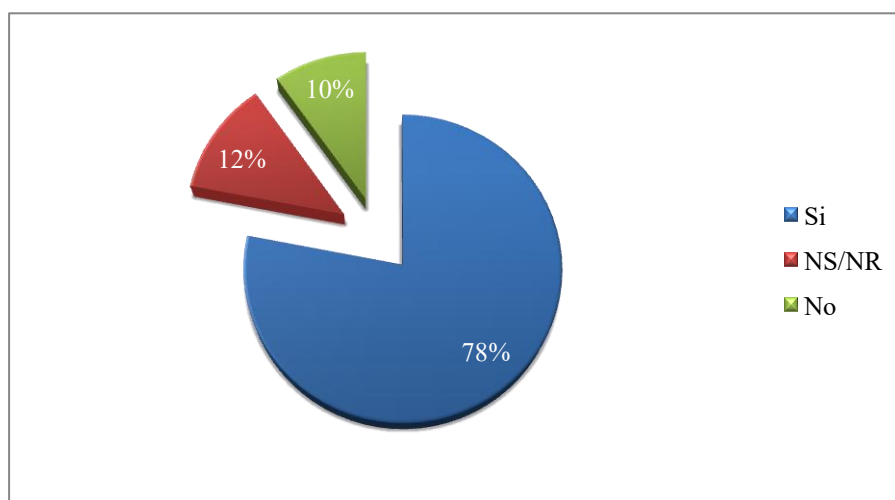
<sup>324</sup> Las charlas son actividades formales, donde un expositor calificado (o varios) pronuncia un discurso, sin interrupciones, ante un auditorio. Es un método rápido para transmitir información aunque requiere de la cooperación del público. Posterior a la exposición, se abre un espacio de preguntas y de réplicas. Ídem.

porque en sus lugares de trabajo cuentan con la oportunidad de actualizarse diariamente.<sup>325</sup>

La intención de participar disminuye ligeramente en cuanto a la presencia en mesas redondas y charlas, como se muestra en los siguientes gráficos.

**Gráfico 8.2**

**Distribución de politólogos y politólogas según interés en participar de mesas redondas.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

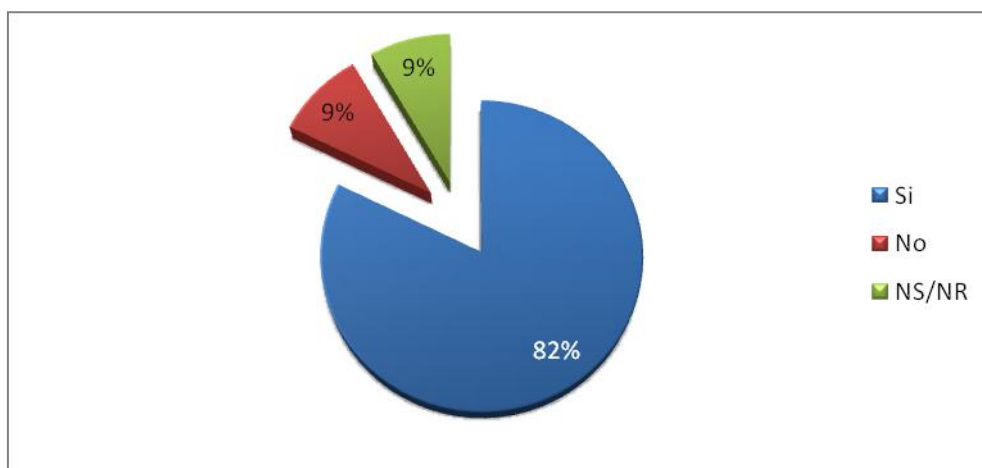
De las y los encuestados, 167 personas asistirían a las mesas redondas que ofreciera la Escuela de Ciencias Políticas. Esto comprende a un 78,03% de la población válida. Sin embargo un 9,8% indicó no tener interés de participar de este tipo de actividades. De acuerdo con las valoraciones recopiladas por las investigadoras, uno de los motivos que aleja a las y los profesionales de este tipo de eventos es que no son equilibrados sino que favorecen una determinada inclinación política.<sup>326</sup>

<sup>325</sup> Cuestionario 132.  
<sup>326</sup> Cuestionario 77.

La eventual asistencia a charlas ronda el 82,2%, que equivale a 176 personas como se ilustra en el siguiente gráfico. En términos relativos, quienes no participarían en ellas suman el 9,3%.

**Gráfico 8.3**

**Distribución de politólogos y politólogas según interés en participar de charlas. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, año 2011.**



**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011

Si bien en el instrumento no se destinó un espacio para que la población analizada externara mayores inquietudes respecto de los conocimientos o herramientas que requieren las y los científicos políticos para desempeñarse de una manera óptima (fuera de la proposición de áreas y temas), quienes accedieron a la aplicación del instrumento insistieron en la necesidad de que el Colegio Profesional en Ciencias Políticas, en primera instancia, organice espacios de actualización con mayor frecuencia, como lo realizan otros colegios profesionales, y foros de discusión de los temas que afectan a la sociedad costarricense. Estas impresiones fueron anotadas en una bitácora de aplicación de cuestionarios donde se llevaba un registro de las validaciones de interés para esta investigación.

“El Colegio no ofrece nada como cursos u opciones más cómodas o que no se ofrecen con frecuencia”.

Cuestionario 134

En vista del bajo perfil que a criterio de las y los graduados tiene el Colegio Profesional, muchos de ellos externaron la opinión de que una posible opción sería que la Escuela de



Ciencias Políticas asumiera esa responsabilidad y se dedicara a llenar ese gran vacío con alternativas en este sentido, incluso como una forma de aprovechar y retomar el contacto con ellos, tomando en cuenta que el papel de la Unidad Académica debe darse en dos vías: por un lado la promoción de las y los graduados y por otro la proyección social, más allá de la realización de foros, conferencias y debates, esto con el fin de tomar una posición más activa en la discusión de los problemas de interés a nivel nacional.

“Una vez concluido el proceso de enseñanza no ha vuelto a tener conocimiento de cursos de extensión ni de otras actividades propias de la escuela.”

Questionario 295

Incluso, algunas y algunos graduados consultados consideran que la Universidad es el espacio donde se debería actualizar la gente, la que debería saber qué hacen las y los politólogos y ofrecer cursos de extensión docente.<sup>327</sup> En ese sentido, hay quienes afirman que luego de la graduación, no volvieron a tener conocimiento sobre las actividades que desarrolla la Unidad Académica.

La razón tanto de las y los agremiados así como de los que no eran miembros activos al momento del censo a favor de la implementación de cursos de extensión docente, es muy alta. El Colegio se ve como una instancia poco dinámica, a la que le falta mayor proyección dentro del gremio y de la sociedad costarricense.

De hecho, uno de los motivos de las y los participantes del censo para no pertenecer al Colegio Profesional registrados en las bitácoras de trabajo mencionadas, es la ausencia de actividades de actualización profesional. La proporción de profesionales agremiados y no agremiados que se manifestaron respecto de los cursos de actualización se muestra en el cuadro 8.1.

<sup>327</sup>

Questionario 292.

**Cuadro 8.1**  
**Proporción de científicos políticos miembros activos y no activos interesados en cursos de actualización. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011. (En números absolutos y relativos)**

			Interés en cursos de actualización			TOTAL
			Sí	No	NS/NR	
Membresía del CPCPRI	Sí	En términos absolutos	<b>84</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>91</b>
		Del total de miembros activos	92,31%	1,10%	6,59%	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda.	43,52%	8,33%	66,67%	42,52%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>39,25%</b>	<b>0,47%</b>	<b>2,80%</b>	<b>42,52%</b>
	No	En términos absolutos	<b>97</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>104</b>
		Del total de miembros inactivos	93,27%	4,81%	1,92%	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda.	50,26%	41,67%	22,22%	48,60%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>45,33%</b>	<b>2,34%</b>	<b>0,93%</b>	<b>48,60%</b>
	NA	En términos absolutos	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>11</b>
		Del total de quienes no aplican	72,73%	18,18%	9,09%	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda.	4,15%	16,67%	11,11%	5,14%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>3,74%</b>	<b>0,93%</b>	<b>0,47%</b>	<b>5,14%</b>
	NS/NR	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
		Del total de quienes no contestaron	50,00%	50,00%	-	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda.	2,07%	33,33%	-	3,74%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,87%</b>	<b>1,87%</b>	-	<b>3,74%</b>
TOTAL	En términos absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales miembros activos o inactivos al CPCPRI	90,19%	5,61%	4,21%	100%	
	Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda.	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

De quienes pertenecen al Colegio Profesional, el 92,3% está interesado en asistir a cursos de actualización. Asimismo de quienes no pertenecen al CPCPRI, 97 personas participarían de cursos cortos de extensión, que representan un 45,3% de quienes participaron del censo.

De las personas cuya respuesta no aplicaba a la condición de miembro activo del Colegio Profesional, un total de 8 profesionales que equivalen al 3,7% del registro de encuestados, les gustaría recibir información sobre cursos de actualización.<sup>328</sup>

Las proporciones de quienes les gustaría recibir información sobre charlas, en total, disminuyen como se indicó inicialmente. Mientras 193 personas afirmaron que les interesaría recibir información sobre cursos de actualización, 176 expresaron lo mismo respecto de las charlas. Es una disminución del 8,8%. El motivo de esta reducción podría responder a la naturaleza magistral de las charlas, en las cuales se transmite información sin interrupciones hasta el final de la conferencia, cuando se abre un espacio de discusión con el auditorio. Las proporciones correspondientes a esta última actividad se presentan en el siguiente cuadro.

---

<sup>328</sup> De acuerdo con el planteamiento de las preguntas de la sección “Otros” del cuestionario aplicado en la investigación, 11 personas cuya respuesta es No Aplica (5.14% de los 214 que contestaron el instrumento) y 8 cuya respuesta es NS/NR (3.74% de los 214 que contestaron el instrumento) pueden considerarse no agremiados al CPCPRI, puesto que no lo conocen.

**Cuadro 8.2**

**Proporción de científicos políticos miembros activos y no activos interesados en charlas. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
(En números absolutos y relativos).

			Interés en charlas			TOTAL
			Sí	No	NS/NR	
<b>Membresía del CPCPRI</b>	<b>Sí</b>	En términos absolutos	<b>78</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>91</b>
		Del total de miembros activos	85,71%	4,40%	9,89%	100%
		Del total de las y los interesados en charlas según corresponda.	44,32%	20,00%	50,00%	42,52%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>36,45%</b>	<b>1,87%</b>	<b>4,21%</b>	<b>42,52</b>
	<b>No</b>	En términos absolutos	<b>85</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>104</b>
		Del total de miembros inactivos	81,73%	11,54%	6,73%	100%
		Del total de las y los interesados en charlas según corresponda.	48,30%	60,00%	38,89%	48,60%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>39,72%</b>	<b>5,61%</b>	<b>3,27%</b>	<b>48,60%</b>
	<b>NA</b>	En términos absolutos	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>
		Del total de quienes no aplican	81,82%	9,09%	9,09%	100%
		Del total de las y los interesados en charlas según corresponda.	5,11%	5,00%	5,56%	5,14%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>4,21%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	<b>5,14%</b>
	<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
		Del total de quienes no contestaron	50,00%	37,50%	12,50%	100%
		Del total de las y los interesados en charlas según corresponda.	2,27%	15,00%	5,56%	3,74%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,87%</b>	<b>1,40%</b>	<b>0,47%</b>	<b>3,74%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>176</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales miembros activos o inactivos al CPCPRI	82,24%	9,35%	8,41%	100%	
	Del total de las y los interesados en charlas según corresponda.	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>82,24%</b>	<b>9,35%</b>	<b>8,41%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

De los 91 miembros activos del Colegio Profesional, el 85,7% estaría interesado en recibir invitaciones a charlas sobre diversos temas al tiempo que un 4,4%, manifestó su renuencia a participar de ellas.

Entre quienes al momento del censo no eran miembros activos del Colegio un 81,7% manifestaron interés en recibir información sobre charlas; en contraposición a un 11,5% que indicó no estar interesado. De los que no respondieron si formaban parte activamente del Colegio Profesional, y que representan pequeñas cuotas del estudio, 4 encuestados manifestaron interés en las charlas.

En lo que respecta a la membresía al colegio, de quienes forman parte de este ente, un 81,3% les agradaría conocer sobre la realización de mesas redondas impartidas por esta instancia. Igualmente, un 77,8% de quienes no se encontraban agremiados al momento del censo, manifestaron interés al respecto. El 12,1% de la población válida de encuestadas y encuestados, prefirió no referirse a este aspecto. En el cuadro siguiente se muestran las proporciones relacionadas con la posible participación en mesas redondas.

Cuadro 8.3

Proporción de científicos políticas miembros activos y no activos interesados en mesas redondas. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.  
(En números absolutos y relativos).

		Interés en mesas redondas			TOTAL	
		Sí	No	NS/NR		
Membresía del CPCPRI	Sí	En términos absolutos	<b>74</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>91</b>
		Del total de miembros activos	81,32%	5,49%	13,19%	100%
		Del total de las y los interesados en mesas redondas según corresponda.	44,31%	23,81%	46,15%	42,52%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>34,58%</b>	<b>2,34%</b>	<b>5,61%</b>	<b>42,52%</b>
	No	En términos absolutos	<b>81</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>104</b>
		Del total de miembros inactivos	77,88%	11,54%	10,58%	100%
		Del total de las y los interesados en mesas redondas según corresponda.	48,50%	57,14%	42,31%	48,60%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>37,85%</b>	<b>5,61%</b>	<b>5,14%</b>	<b>48,60%</b>
	NA	En términos absolutos	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>
		Del total de quienes no aplican	72,73%	9,09%	18,18%	100%
		Del total de las y los interesados en mesas redondas según corresponda.	4,79%	4,76%	7,69%	5,14%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>3,74%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,93%</b>	<b>5,14%</b>
	NS/NR	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
		Del total de quienes no contestaron	50,00%	37,50%	12,50%	100%
		Del total de las y los interesados en mesas redondas según corresponda.	2,40%	14,29%	3,85%	3,74%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,87%</b>	<b>1,40%</b>	<b>0,47%</b>	<b>3,74%</b>
TOTAL	En términos absolutos	<b>167</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales miembros activos o inactivos al CPCPRI	78,04%	9,81%	12,15%	100%	
	Del total de las y los interesados en mesas redondas según corresponda.	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>78,04%</b>	<b>9,81%</b>	<b>12,15%</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

A continuación, se presenta un cuadro donde se registra el interés por las tres actividades propuestas por las investigadoras a las y los participantes del censo, clasificadas de acuerdo a su grado académico.

**Cuadro 8.4**  
**Proporción de politólogas y politólogos interesados en cursos de actualización, charlas y mesas redondas según grado académico.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y**  
**2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

			Cursos de actualización			TOTAL	Charlas			TOTAL	Mesas redondas			TOTAL
			Sí	No	NS/NR		Sí	No	NS/NR		Sí	No	NS/NR	
<b>Grado académico</b>	<b>Bachilleres</b>	En términos absolutos	<b>106</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>119</b>	<b>99</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>119</b>	<b>93</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>119</b>
		Del total de bachilleres encuestados/as	89,08%	6,72%	4,20%	100%	83,19%	10,08%	6,72%	100%	78,15%	11,76%	10,08%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	54,92%	66,67%	55,56%	55,61%	56,25%	60,00%	44,44%	55,61%	55,69%	66,67%	46,15%	55,61%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>49,53%</b>	<b>3,74%</b>	<b>2,34%</b>	<b>55,61%</b>	<b>46,26%</b>	<b>5,61%</b>	<b>3,74%</b>	<b>55,6%</b>	<b>43,4%</b>	<b>6,54%</b>	<b>5,61%</b>	<b>55,61%</b>
	<b>Licenciados/as</b>	En términos absolutos	<b>69</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>75</b>	<b>61</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>75</b>	<b>59</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>75</b>
		Del total de licenciados/as encuestados/as	92,00%	4,00%	4,00%	100%	81,33%	8,00%	10,67%	100%	78,67%	5,33%	16,00%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	35,75%	25,00%	33,33%	35,05%	34,66%	30,00%	44,44%	35,05%	35,33%	19,05%	46,15%	35,05%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>32,24%</b>	<b>1,40%</b>	<b>1,40%</b>	<b>35,05%</b>	<b>28,50%</b>	<b>2,80%</b>	<b>3,74%</b>	<b>35,0%</b>	<b>27,5%</b>	<b>1,87%</b>	<b>5,61%</b>	<b>35,05%</b>
	<b>Máster</b>	En términos absolutos	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>18</b>
		Del total de máster	94,44%	5,56%	-	100%	83,33%	11,11%	5,56%	100%	77,78%	16,67%	5,56%	100%



	encuestados/as													
	Del total de las y los interesados según corresponda.	8,81%	8,33%	-	8,41%	8,52%	10,00%	5,56%	8,41%	8,38%	14,29%	3,85%	8,41%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>7,94%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>8,41%</b>	<b>7,01%</b>	<b>0,93%</b>	<b>0,47%</b>	<b>8,41%</b>	<b>6,54%</b>	<b>1,40%</b>	<b>0,47%</b>	<b>8,41%</b>	
	<b>Doctores</b>	En términos absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Del total de doctores encuestados/as		50%	-	50%	100%	50%	-	50%	100%	50%	-	50%	100%	
Del total de las y los interesados según corresponda.		0,52%	-	11,11%	0,93%	0,57%	-	5,56%	0,93%	0,60%	-	3,85%	0,93%	
Del total de profesionales encuestados/as		<b>0,47%</b>	-	<b>0,47%</b>	<b>0,93%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>0,47%</b>	<b>0,93%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>0,47%</b>	<b>0,93%</b>	
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>	<b>176</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>214</b>	<b>167</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales con algún grado académico en CP según corresponda	90,19%	5,61%	4,21%	100%	82,24%	9,35%	8,41%	100%	78,04%	9,81%	12,15%	100%	
	Del total de las y los interesados según corresponda.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>	<b>82,24%</b>	<b>9,35%</b>	<b>8,41%</b>	<b>100%</b>	<b>78,04%</b>	<b>9,81%</b>	<b>12,15%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Como se muestra en el cuadro 8.4, las variaciones entre el interés por una u otra actividad son muy bajas, sin importar el grado académico que haya obtenido la persona que contestó esta sección del cuestionario. Por ejemplo, entre todas y todos los bachilleres universitarios, el 89,08% estaría interesado en recibir información sobre la realización de cursos de extensión docente, un 83,1% sobre charlas y un 78,1% sobre mesas redondas.

Para el caso de las y los licenciados en Ciencias Políticas, el 92% de éstos manifestó interés en recibir información sobre cursos de actualización profesional, un 81,3% sobre charlas y un 78,6% sobre mesas redondas.

De quienes poseen un posgrado en Ciencias Políticas, cuya cifra asciende a un total de 20 profesionales sumando las categorías de profesionales con grado de maestría y doctorado, 18 personas estarían dispuestas a recibir invitaciones para cursos de actualización, 16 para charlas y 15 para mesas redondas.

Ahora bien, en la pregunta 18 del instrumento que se aplicó durante el censo se consultó a las y los participantes cuáles serían las áreas o temas que la Escuela de Ciencias Políticas debería abordar si ofreciera cursos cortos de educación continua. Una misma persona podía mencionar varias temáticas o áreas a la vez. La lista de temas específicos tanto de Ciencias Políticas como de otras disciplinas se muestra en la tabla a continuación.

**Tabla 8.1**  
**Áreas y temáticas propuestas por la población de Politólogos interesados en cursos de actualización, charlas y mesas redondas.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos)**

Temática	Cantidad de menciones
Metodología	86
Política Internacional	53
Teorías políticas actuales <sup>329</sup>	39
Negociación	34
Política nacional	32
Estadística	27
Comunicación política	26
Derecho	21
Políticas públicas	20
Política económica <sup>330</sup>	17
Administración pública <sup>331</sup>	15
Partidos políticos y sistemas electorales	13
Política comparada	13
RAC (Resolución Alternativa de Conflictos)	13
Derechos humanos	11
Economía <sup>332</sup>	11
Gobierno local	10
Toma de decisiones	10
Pensamiento político <sup>333</sup>	8
Planificación estratégica <sup>334</sup>	8
Ambiente	7
Epistemología	7
Teoría de juegos	7
Planificación <sup>335</sup>	4
Política social <sup>336</sup>	3
Historia <sup>337</sup>	2

<sup>329</sup> Incluyendo neoinstitucionalismo.

<sup>330</sup> Los temas sugeridos fueron plan fiscal, finanzas públicas y política comercial.

<sup>331</sup> Algunos tópicos como Ley de Control Interno, mejoramiento de la calidad de los servicios públicos y Contralorías de Servicios.

<sup>332</sup> Además de mayores conocimientos en Economía se sugirió capacitar en Análisis de mercados, interpretación de información económica, comercio exterior.

<sup>333</sup> Algunos ejemplos de temas son Ideas políticas de Asia, evolución de ideas políticas en América Latina y perspectivas ideológicas en América Latina.

<sup>334</sup> Planes estratégicos de instituciones.

<sup>335</sup> Talleres sobre mecanismos o herramientas de planificación en las instituciones.

<sup>336</sup> Que incluya temas de desarrollo social, desigualdad, equidad de género, grupos sociales específicos, poblaciones vulnerables.

<sup>337</sup> Específicamente Historia de América Latina e Historia de África.

Administración	1
Comunicación	1
Geografía	1
Teoría y lógica	1
NS/NR	10

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Así por ejemplo, sobresale el área de metodología como la más mencionada (con un total de 86 menciones). Esto podría ser interpretado en el sentido de que una de las fortalezas de la carrera es la parte de investigación. En esta área se incluyen tanto análisis político cuantitativo, técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación y análisis e interpretación de datos políticos. Para este rubro en específico, las y los encuestados sugirieron la actualización de las herramientas que se tienen para investigar así como la inclusión de otras que han surgido en el transcurso de los años, relacionadas con el auge de paquetes informáticos y de análisis de los datos.

En segundo lugar, con una distancia de casi 30 menciones del área de Metodología, se encuentra el área de Política internacional y Relaciones Internacionales, nombrada en 53 ocasiones. Entre los temas mencionados como apropiados para abordar en el contexto actual se propusieron: análisis de la coyuntura internacional, el auge que ha tenido China en los últimos años, análisis de la realidad latinoamericana, conflictos en Medio Oriente, política centroamericana y prácticas políticas en otros países, entre otros.

El área de Teoría Política fue señalada en 39 ocasiones, lo cual refleja un deseo de las y los graduados por refrescar los conocimientos que aprendieron durante la carrera y adquirir nociones más actuales sobre las corrientes teóricas de Ciencias Políticas tanto en Costa Rica como a nivel internacional.

Por otra parte, la cantidad de menciones para el área de Negociación asciende a un total de 34 y para el caso de política nacional ésta fue señalada en 32 ocasiones e incluye cuestiones como el sistema educativo, reforma del Estado, Poder Ejecutivo, combate a la corrupción, gobierno nacional, instituciones políticas, realidad nacional.

Estadística para Ciencias Políticas también es un rubro muy frecuente en las respuestas que brindó la población encuestada (para un total de 27 menciones). Aquí es importante recordar las diferencias entre los planes de estudios de 1992 y 2002 en cuanto a cursos

con un contenido de mayor análisis cuantitativo y la popularización de paquetes estadísticos como el SPSS así como la elaboración de modelos de análisis estadístico no solo para Ciencias Sociales sino también para otros ámbitos.

Comunicación Política y Derecho fueron mencionadas en 26 y 21 ocasiones respectivamente. En cuanto a Comunicación Política se refirieron los tópicos de Marketing Político y Agenda Setting. Así también, para la población participante de la investigación es importante conocer o refrescar los conocimientos en normas y leyes de Derecho Internacional, Derecho constitucional, Derecho administrativo, Derecho ambiental y Derecho laboral.

En lo que atañe al ciclo de las Políticas Públicas, y sus distintas etapas (análisis, formulación, participación en la implementación, participación en la gestión y evaluación o el ciclo como tal) éste fue citado en 20 oportunidades.

Las áreas restantes obtuvieron menos de 20 menciones. Sin embargo, se incluyen otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Económicas como Comunicación, Geografía, Economía y Administración. En este sentido, en las siguientes líneas se presentan las relaciones entre algunas de las capacidades analizadas en el capítulo 7 y el interés en cursos de actualización. Estas capacidades fueron elegidas en virtud de su lugar entre los temas expuestos en el cuadro 8.1, donde se vio que el interés en la investigación, negociación, manejo de paquetes informáticos y estadísticos y el ciclo de las políticas públicas tienen posiciones más relevantes que otras temáticas y que fueron propuestas en el cuadro de competencias incluido en el instrumento aplicado por las investigadoras.

El primero en proponerse es el que ilustra la relación entre el interés por cursos de actualización y la valoración de la capacidad de investigar. Como se ha señalado, la carrera tiene un componente de Metodología muy importante. De las personas que consideran poseer buenas habilidades de investigación -en su gran mayoría el 76,6% (contemplando las categorías Muy alto y Alto), están interesadas en recibir información sobre cursos de actualización, solamente 6 personas (sumadas ambas categorías) indicaron no encontrarse interesadas. Por su parte, entre quienes estiman tener un nivel intermedio en este rubro, el 96,1% manifestó algún interés en participar dichos espacios de actualización.

**Cuadro 8.5**  
**Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según su capacidad para investigar.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

		Cursos de actualización			TOTAL	
		Sí	No	NS/NR		
Capacidad de investigar	<b>Muy alto</b>	En términos Absolutos	<b>81</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>88</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy alto	92,05%	3,41%	4,55%	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda	41,97%	25%	44,44%	41,12%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>37,85%</b>	<b>1,40%</b>	<b>1,87%</b>	<b>41,12%</b>
	<b>Alto</b>	En términos Absolutos	<b>83</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>91</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Alto	91,21%	3,30%	5,49%	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda	43,01%	25%	55,56%	42,52%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>38,79%</b>	<b>1,40%</b>	<b>2,34%</b>	<b>42,52%</b>
	<b>Medio</b>	En términos Absolutos	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>26</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Medio	96,15%	3,85%	-	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda	12,95%	8,33%	-	12,15%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>11,68%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>12,15%</b>
	<b>Bajo</b>	En términos Absolutos	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Bajo	100%	-	-	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda	0,52%	-	-	0,47%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,47%</b>	-	-	<b>0,47%</b>
	<b>NS/NR</b>	En términos Absolutos	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
		Del total de profesionales que no respondieron	37,50%	62,50%	-	100%
		Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda	1,55%	41,67%	-	3,74%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,40%</b>	<b>2,34%</b>	-	<b>3,74%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos Absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales distribuidos entre las distintas categorías según corresponda	90,19%	5,61%	4,21%	100%	
	Del total de las y los interesados en cursos de actualización según corresponda	84,97%	50%	100%	83,64%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

**Cuadro 8.6**  
**Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según su capacidad para formular y evaluar proyectos.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

		Cursos de actualización para formular proyectos			TOTAL	Cursos de actualización para evaluar proyectos			TOTAL	
		Sí	No	NS/NR		Sí	No	NS/NR		
<b>Grado de disposición</b>	<b>Muy alto</b>	En términos absolutos	<b>59</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>64</b>	<b>56</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>60</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy alto	92,19%	-	7,81%	100%	93,33%	1,67%	5,00%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	30,57%	-	55,56%	29,91%	29,32%	8,33%	33,33%	28,04%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>27,57%</b>	-	<b>2,34%</b>	<b>29,91%</b>	<b>26,17%</b>	<b>0,47%</b>	<b>1,40%</b>	<b>28,04%</b>
	<b>Alto</b>	En términos absolutos	<b>75</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>82</b>	<b>65</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>72</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Alto	91,46%	6,10%	2,44%	100%	90,28%	4,17%	5,56%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	38,86%	41,67%	22,22%	38,32%	34,03%	25,00%	44,44%	33,64%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>35,05%</b>	<b>2,34%</b>	<b>0,93%</b>	<b>38,32%</b>	<b>30,37%</b>	<b>1,40%</b>	<b>1,87%</b>	<b>33,64%</b>
	<b>Medio</b>	En términos absolutos	<b>45</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>47</b>	<b>51</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>52</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Medio	95,74%	2,13%	2,13%	100%	98,08%	-	1,92%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	23,32%	8,33%	11,11%	21,96%	26,70%	-	11,11%	24,30%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>21,03%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	<b>21,96%</b>	<b>23,83%</b>	-	<b>0,47%</b>	<b>24,30%</b>

<b>Bajo</b>	En términos absolutos	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>15</b>
	Del total de profesionales ubicados en la categoría Bajo	91,67%	8,33%	-	100%	80,00%	20,00%	-	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	5,70%	8,33%	-	5,61%	6,28%	25,00%	-	7,01%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>5,14%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>5,61%</b>	<b>5,61%</b>	<b>1,40%</b>	-	<b>7,01%</b>
<b>Muy bajo</b>	En términos absolutos	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy bajo	-	-	-	-	100%	-	-	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	-	-	-	-	1,05%	-	-	0,93%
	Del total de profesionales encuestados/as	-	-	-	-	<b>0,93%</b>	-	-	<b>0,93%</b>
<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>13</b>
	Del total de profesionales que no respondieron	33,33%	55,56%	11,11%	100%	53,85%	38,46%	7,69%	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	1,55%	41,67%	11,11%	4,21%	3,66%	41,67%	11,11%	6,07%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,40%</b>	<b>2,34%</b>	<b>0,47%</b>	<b>4,21%</b>	<b>3,27%</b>	<b>2,34%</b>	<b>0,47%</b>	<b>6,07%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>
	Del total de profesionales distribuidos entre las distintas categorías según corresponda	90,19%	5,61%	4,21%	100%	90,19%	5,61%	4,21%	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.



En cuanto a la formulación y evaluación de proyectos, los resultados no necesariamente corresponden. Para cursos que abarquen contenidos acerca de la formulación de proyectos, un 92,1% de encuestadas y encuestados que se encuentran en la categoría más alta están interesadas en recibir información. Mientras tanto, en la parte de evaluación en la misma categoría el porcentaje equivale a un 93,3%.

“Hasta que uno llega a la calle aprende cómo hacer proyectos. Es importante saberlo por si va a ser consultor o trabajar de forma independiente.”

Cuestionario 61

La diferencia no es alta, en términos absolutos, si la comparamos con el siguiente nivel, el cual representa a quienes consideraron contar con una alta capacidad para formular y evaluar proyectos. De éstos, 75 y 65 politólogos estarían interesados en participar de cursos de actualización respectivamente.

En lo que respecta al grado de disposición intermedio, las y los interesados ascienden a un 95,7% para el caso de formulación de proyectos y un 98,08% en el área de evaluación. Para esta categoría y la de nivel bajo la tendencia se invierte, son más aquellos que les gustaría recibir invitaciones para actualizar sus capacidades en lo que concierne a la evaluación de proyectos. Entre quienes cuenta un bajo grado de disposición de ambas capacidades la relación es de 11 a 12.

Cuadro 8.7

**Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según su capacidad para participar de la gestión e implementación de políticas públicas.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

			Cursos de actualización para la participación en la gestión de políticas públicas			TOTAL	Cursos de actualización para participar en la implementación de políticas públicas			TOTAL
			Sí	No	NS/NR		Sí	No	NS/NR	
<b>Grado de disposición</b>	<b>Muy alto</b>	En términos absolutos	<b>46</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>48</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>38</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy alto	95,83%	-	4,17%	100%	94,74%	-	5,26%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	24,47%	-	25,00%	22,43%	19,35%	-	25,00%	17,76%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>21,50%</b>	-	<b>0,93%</b>	<b>22,43%</b>	<b>16,82%</b>	-	<b>0,93%</b>	<b>17,76%</b>
	<b>Alto</b>	En términos absolutos	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>59</b>	<b>62</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>65</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Alto	93,22%	3,39%	3,39%	100%	95,38%	1,54%	3,08%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	29,26%	18,18%	25,00%	27,57%	33,33%	9,09%	25,00%	30,37%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>25,70%</b>	<b>0,93%</b>	<b>0,93%</b>	<b>27,57%</b>	<b>28,97%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,93%</b>	<b>30,37%</b>
	<b>Medio</b>	En términos absolutos	<b>58</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>59</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>58</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Medio	98,31%	-	1,69%	100%	98,28%	-	1,72%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	30,85%	-	12,50%	27,57%	30,65%	-	12,50%	27,10%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>27,10%</b>	-	<b>0,47%</b>	<b>27,57%</b>	<b>26,64%</b>	-	<b>0,47%</b>	<b>27,10%</b>

<b>Bajo</b>	En términos absolutos	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>17</b>
	Del total de profesionales ubicados en la categoría Bajo	82,35%	17,65%	-	100%	82,35%	17,65%	-	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	7,45%	27,27%	-	7,94%	7,53%	27,27%	-	7,94%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>6,54%</b>	<b>1,40%</b>	-	<b>7,94%</b>	<b>6,545</b>	<b>1,40%</b>	-	<b>7,94%</b>
<b>Muy bajo</b>	En términos absolutos	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
	Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy bajo	71,43%	14,29%	14,29%	100%	77,78%	11,11%	11,11%	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	2,66%	9,09%	12,50%	3,27%	3,76%	9,09%	12,50%	4,21%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>2,34%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	<b>3,27%</b>	<b>3,27%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	<b>4,21%</b>
<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>27</b>
	Del total de profesionales que no respondieron	62,50%	25,00%	12,50%	100%	62,96%	25,93	11,11	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	7,98%	54,55%	37,50%	11,21%	9,14%	63,64	37,50	12,62%
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>7,01%</b>	<b>2,80%</b>	<b>1,40%</b>	<b>11,21%</b>	<b>7,94%</b>	<b>3,27</b>	<b>1,40</b>	<b>12,62%</b>
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>
	Del total de profesionales distribuidos entre las distintas categorías según corresponda	90,19%	5,61%	4,21%	100%	90,19%	5,61%	4,21%	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales encuestados/as	90,19%	5,61%	4,21%	100%	90,19%	5,61%	4,21%	100%

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

En cuanto a quienes dijeron tener una capacidad muy alta para participar de la gestión e implementación de políticas públicas, el 95,8% y 94,7% de encuestadas y encuestados ubicados en esta categoría estarían interesados en recibir información sobre cursos de actualización en éstas áreas respectivamente.

Así también en la categoría Alto, un total de 55 y 62 personas es decir un 93,2% y 95,3% de quienes manifestaron contar con este grado de disposición, se interesarían por cursos de extensión en gestión e implementación de políticas públicas respectivamente. En el grado Medio los porcentajes oscilan entre 98,3% y 98,2% de quienes les conciernen las actualizaciones en las etapas de gestión e implementación. Finalmente, de quienes cuentan con un bajo grado de disposición en estas áreas temáticas, el 82,3% manifestó algún grado de interés en cursos de actualización.

**Cuadro 8.8**  
**Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según su capacidad para manejar paquetes informáticos. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

		Interés en cursos de actualización			TOTAL	
		Sí	No	NS/NR		
Grado de disposición de la capacidad para manejar paquetes informáticos	<b>Muy alto</b>	En términos absolutos	<b>88</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>94</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy alto	93,62%	3,19%	3,19%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	45,59%	25,00%	33,33%	43,93%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>41,12%</b>	<b>1,40%</b>	<b>1,40%</b>	<b>43,93%</b>
	<b>Alto</b>	En términos absolutos	<b>63</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>71</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Alto	88,73%	2,82%	8,45%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	32,64%	16,66%	66,66%	33,18%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>29,44%</b>	<b>0,93%</b>	<b>2,80%</b>	<b>33,18%</b>
	<b>Medio</b>	En términos absolutos	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>28</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Medio	96,43%	3,57%	-	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	13,98%	8,33%	-	13,08%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>12,62%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>13,08%</b>
	<b>Bajo</b>	En términos absolutos	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Bajo	90,00%	10,00%	-	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	4,66%	8,33%	-	4,67%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>4,21%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>4,67%</b>
<b>Muy bajo</b>	En términos absolutos	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	
	Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy bajo	100%	-	-	100%	

		Del total de las y los interesados según corresponda.	1,03%	-	-	0,93%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,93%</b>	-	-	<b>0,93%</b>
	<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
		Del total de profesionales que no respondieron	44,44%	55,56%	-	100%
Del total de las y los interesados según corresponda.		2,07%	41,66%	-	4,21%	
Del total de profesionales encuestados/as		<b>1,87%</b>	<b>2,34%</b>	-	<b>4,21%</b>	
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>	
	Del total de profesionales distribuidos entre las distintas categorías según corresponda	90,19%	5,61%	4,21%	100%	
	Del total de las y los interesados según corresponda.	100%	100%	100%	100%	
	Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Para las y los profesionales de hoy se vuelve fundamental la utilización óptima de las tecnologías. La capacidad de manejar paquetes informáticos responde a la exigencia de construir documentos de trabajo en programas de procesamiento de texto, hojas de cálculo, entre otros. Sin embargo, los requerimientos del entorno han ido más allá. Desde esa perspectiva las y los graduados que contestaron este punto del instrumento expresaron a las investigadoras la necesidad de difundir entre la comunidad de profesionales, así como entre el estudiantado, el uso de programas de análisis de datos como el Atlas Ti, los Sistemas de Información Geográfica, manejo de proyectos, entre otras herramientas.

En el cuadro anterior, la mayoría de quienes contestaron estar interesados en actualizarse se encuentran en los dos primeros niveles de la escala propuesta por las investigadoras, Muy alto y Alto correspondientes a 45,5% y 32,6% respectivamente. En la categoría intermedia casi la totalidad de graduados ubicados en esta categoría (27 profesionales) estarían dispuestos a recibir información sobre cursos de actualización. Hubo quien propuso establecer convenios entre la Escuela de Ciencias Políticas y la Escuela de Informática para brindar estos cursos.

Para el procesamiento de información estadística sucede un fenómeno similar al del manejo de sistemas informáticos. La popularización de los programas estadísticos como el SPSS y la necesidad de analizar información descriptiva en grandes volúmenes requiere de profesionales preparados. Por tanto, es consecuente que 193 personas estén anuentes a recibir información sobre capacitaciones al respecto.

Según consta en el cuadro 8.9, la mayoría de las y los interesados manifestó encontrarse en un nivel intermedio, 37,8% de quienes dijeron sí estar interesados, seguido de los niveles Alto con un 29,5%; y Bajo con un 15,5%.

En el primer lugar del cuadro, con la clasificación Muy alto y a la vez interesados en cursos de actualización informática, se hallan 23 profesionales es decir el 10,7% del registro de encuestados. En el otro extremo quienes se ubican en la categoría Muy Bajo que a su vez representan el 3,2% de quienes participaron del estudio mostraron estar interesados en dichos cursos.

**Cuadro 8.9**  
**Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según su capacidad para procesar información estadística.**  
**Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

		Interés en cursos de actualización			TOTAL	
		Sí	No	NS/NR		
Grado de disposición de la capacidad para procesar información estadística	Muy alto	En términos absolutos	23	0	0	23
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy alto	100%	-	-	100,00%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	11,92%	-	-	10,75%
		Del total de profesionales encuestados/as	10,75%	-	-	10,75%
	Alto	En términos absolutos	57	2	3	62
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Alto	91,94%	3,23%	4,84%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	29,53%	16,67%	33,33%	28,97%
		Del total de profesionales encuestados/as	26,64%	0,93%	1,40%	28,97%
	Medio	En términos absolutos	73	1	3	77
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Medio	94,81%	1,30%	3,90%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	37,82%	8,33%	33,33%	35,98%
		Del total de profesionales encuestados/as	34,11%	0,47%	1,40%	35,98%
	Bajo	En términos absolutos	30	4	3	37
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Bajo	81,08%	10,81%	8,11%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	15,54%	33,33%	33,33%	17,29%
		Del total de profesionales encuestados/as	14,02%	1,87%	1,40%	17,29%
	Muy bajo	En términos absolutos	7	0	0	7
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy bajo	100%	-	-	100%



		Del total de las y los interesados según corresponda.	3,63%	-	-	3,27%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>3,27%</b>	-	-	<b>3,27%</b>
	<b>NS/NR</b>	En términos absolutos		<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
Del total de profesionales que no respondieron		37,50%	62,50%	-	100%	
Del total de las y los interesados según corresponda.		1,55%	41,67%	-	3,74%	
Del total de profesionales encuestados/as		<b>1,40%</b>	<b>2,34%</b>	-	<b>3,74%</b>	
<b>TOTAL</b>	En términos absolutos		<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>
	Del total de profesionales distribuidos entre las distintas categorías según corresponda		90,19%	5,61%	4,21%	100%
	Del total de las y los interesados según corresponda.		100%	100%	100%	100%
	Del total de profesionales encuestados/as		<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

Para finalizar, en lo que respecta al área de Negociación, ilustrada en el cuadro siguiente, únicamente 12 profesionales encuestados no están interesados en cursos de actualización. Un 26,1% de profesionales encuestados y ubicados en la categoría Muy alto, manifestaron su interés en recibir información, seguido de quienes se ubican en las categorías Alto que representan el 35,9% de la población válida y finalmente quienes poseían un nivel intermedio al momento del estudio que representan un 23,3% del registro.

**Cuadro 8.10**  
**Distribución de profesionales en Ciencias Políticas interesados o no en cursos de actualización según su capacidad para negociar. Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002, año 2011.**  
**(En números absolutos y relativos).**

		Interés en cursos de actualización			TOTAL	
		Sí	No	NS/NR		
Grado de disposición de la capacidad para negociar	<b>Muy alto</b>	En términos absolutos	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>59</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy alto	94,92%	-	5,08%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	29,02%	-	33,33%	27,57%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>26,17%</b>	-	<b>1,40%</b>	<b>27,57%</b>
	<b>Alto</b>	En términos absolutos	<b>77</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>85</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Alto	90,59%	4,71%	4,71%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	39,90%	33,33%	44,44%	39,72%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>35,98%</b>	<b>1,87%</b>	<b>1,87%</b>	<b>39,72%</b>
	<b>Medio</b>	En términos absolutos	<b>50</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>52</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Medio	96,15%	1,92%	1,92%	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	25,91%	8,33%	11,11%	24,30%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>23,36%</b>	<b>0,47%</b>	<b>0,47%</b>	<b>24,30%</b>
	<b>Bajo</b>	En términos absolutos	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Bajo	100%	-	-	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	1,04%	-	-	0,93%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>0,93%</b>	-	-	<b>0,93%</b>
	<b>Muy bajo</b>	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
		Del total de profesionales ubicados en la categoría Muy bajo	80%	20%	-	100%
		Del total de las y los interesados según corresponda.	2,07%	8,33%	-	2,34%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,87%</b>	<b>0,47%</b>	-	<b>2,34%</b>
<b>NS/NR</b>	En términos absolutos	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	
	Del total de profesionales que no respondieron	36,36%	54,55%	9,09%	100%	

		Del total de las y los interesados según corresponda.	2,07%	50,00%	11,11%	5,14%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>1,87%</b>	<b>2,80%</b>	<b>0,47%</b>	<b>5,14%</b>
<b>TOTAL</b>		En términos absolutos	<b>193</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>214</b>
		Del total de profesionales distribuidos entre las distintas categorías según corresponda	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>
		Del total de las y los interesados según corresponda.	100%	100%	100%	100%
		Del total de profesionales encuestados/as	<b>90,19%</b>	<b>5,61%</b>	<b>4,21%</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos arrojados por el censo sobre inserción laboral y competencias profesionales de politólogos/as, año 2011.

## Capítulo 9: Conclusiones y recomendaciones

“Espero que su tesis pueda brindar algunas luces al respecto para que las generaciones anteriores a la suya podamos actualizarnos con los cursos libres que mencionaba en el cuestionario y para que las generaciones que vienen sepan utilizar las herramientas para un campo laboral muy competitivo pero sumamente enriquecedor a nivel intelectual y espiritual.”

Cuestionario 142 (2010)

La presente investigación pretendió de alguna manera brindar un panorama de cuál era la situación laboral de las y los profesionales graduados en Ciencias Políticas con los planes de estudios de 1992 y 2002 al momento del censo, así como elaborar un diagnóstico respecto de las competencias profesionales de las y los científicos políticos que participaron del estudio.

Se puede afirmar, con base en los resultados obtenidos en este proceso de investigación, que se cumplió con la totalidad de los objetivos propuestos: se realizó un análisis de los factores políticos, sociales, económicos y académicos que influyeron en la conformación de las mallas curriculares de 1992 y 2002 de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica; se determinó dónde se encontraban laborando las y los politólogos al momento del censo; se elaboró un diagnóstico de las competencias profesionales que adquirieron las y los politólogos durante su formación universitaria y en qué grado las poseían y finalmente, se caracterizaron las necesidades de actualización curricular según lo expresado por las y los encuestados.

Desde el punto de vista teórico se utilizó la Teoría General de Sistemas para abordar el objeto de estudio y de esta manera dar explicación al fenómeno. Con base en esto, al ser la Escuela de Ciencias Políticas un subsistema, los insumos o demandas que la Unidad procesa, en este caso los planes de estudios, y que influyen en la formación académica de los futuros profesionales, deben resultar en graduados que logren leer críticamente los fenómenos políticos, de manera que puedan convertirse en actores importantes en las transformaciones que requiere el país tanto a nivel político como económico y social. Desde esa perspectiva, la Escuela debe definir cuáles cambios requiere el Sistema Político para así equiparar sus planes de estudios con el entorno y ofrecer una formación más acorde a los paradigmas actuales.

En este punto reside la interacción entre la Escuela de Ciencias Políticas y el Sistema Político, puesto que la labor de la Unidad Académica es formar profesionales competentes para descifrar las necesidades que ingresan a dicho sistema para su conversión. Por tanto, la formación debe ir orientada a que las y los graduados puedan vislumbrar los retos que deberá enfrentar la disciplina en un contexto político nacional e internacional más dinámico que nunca.

### **9.1 Mallas curriculares de 1992 y 2002**

Como parte del análisis de coyuntura realizado para determinar los factores que contribuyeron a definir las líneas bajo las que se diseñaron las mallas curriculares de 1992 y 2002, se observó que la discusión efectuada en el marco del plan de estudios de 1992 fue mucho más rica y se le daba un mayor énfasis a los fenómenos políticos que acaecían en ese entonces, como los PAE, los acuerdos de paz que pusieron fin al conflicto centroamericano, la caída del muro de Berlín con la cual finalizó la Guerra Fría, la presión que en ese momento ejercía el Banco Mundial con el objetivo de implementar sus políticas neoliberales, el tema del medio ambiente y el cambio climático, el polémico proyecto de ley de desarrollo científico y tecnológico, entre otros aspectos relevantes de la época. En contraste con la discusión llevada a cabo en el marco de la reforma curricular del 2002, donde no hubo un análisis de los fenómenos políticos del momento como el que hubo para finales de los 80.

En lo que respecta al diseño curricular de las mallas en estudio, desde las discusiones por la reforma del plan de estudios para 1992 se nota la inquietud de algunos sectores de la Escuela de Ciencias Políticas por incursionar en el ámbito privado. Igual sucedió en el cambio de plan a la malla curricular del 2002. Sin embargo, no se nota en los planes de estudios esa inquietud o esfuerzo por insertarse en ese espacio laboral fuera del viraje hacia un enfoque más cuantitativo.

De ahí las observaciones que plantearon las y los encuestados sobre la necesidad de que la carrera cuente con una visión más empresarial, se preste mayor énfasis en el sector privado sobre todo en temas de responsabilidad social empresarial así como administración y gestión de proyectos, se refuerce el plan con temas más económicos y el establecimiento de vínculos entre lo político y lo privado, por cuanto consideran que

éstas han sido áreas que los planes de la carrera no han logrado potenciar y que podrían dar pie a que muchas y muchos logren ubicarse en otros sectores más allá de lo estatal.

También en lo concerniente a la adopción de los planes de estudios de 1992 y 2002 hay un vacío histórico en torno a los “bandos” que apoyaron o no las propuestas de cambio. No existe un registro de los argumentos y contraargumentos que alimentaron las discusiones que se dieron en su momento, lo cual impide valorar con mayor exactitud las circunstancias que mediaron en la reforma de las mallas curriculares. Igualmente, se pueden considerar perdidos datos como la fecha de inicio de la reforma al plan de estudios de 1992. Esta investigación es un pequeño esfuerzo por rescatar un poco de la historia que no se encuentra en la documentación de la Universidad.

Entre los grandes temas pendientes percibidos a través de las entrevistas realizadas a las y los profesores participantes de las reformas curriculares estudiadas se reconoce la efectiva implementación de los ejes transversales en el plan de estudios del 2002, especialmente en cuanto a la ética profesional. Ha hecho falta un mayor seguimiento y un acompañamiento a las y los docentes para que, dentro del margen de la libertad de cátedra, apliquen los cuatro ejes.

Por otra parte, el cambio a un enfoque más cuantitativo en la carrera respondió al cambio en cómo se veía a la disciplina en otros espacios de estudio. La actualización en este rubro vino dado por la tendencia seguida en otras universidades del mundo, que incluían contenidos matemáticos y estadísticos en sus análisis, y la demanda de los estudiantes por mayores y mejores herramientas para la investigación.

Finalmente, una de las mayores preocupaciones de las y los graduados es el faltante de práctica en la carrera. Muchos de las y los hoy politólogos no tuvieron la oportunidad de realizar pasantías o de ejecutar trabajos de campo en las distintas materias que cursaron y resienten esa ausencia de espacios. El cambio de la malla curricular 1992 a la del 2002 también vino influenciado por la percepción de que las y los politólogos eran demasiado teóricos y generalistas.

## **9.2 Mercado laboral**

En cuanto a la inserción laboral de las y los politólogos, pese a las políticas de reducción del aparato estatal que se han tratado de implementar producto de los

programas de ajuste estructural y las políticas de liberalización económica que se han emprendido durante las últimas tres décadas, el auge de la globalización, la denominada sociedad del conocimiento y el “boom” de las tecnologías de la información y la comunicación TICs así como el apogeo cada vez mayor de organizaciones no gubernamentales que han cobrado fuerza en el escenario político, sigue prevaleciendo una marcada tendencia de las y los politólogos a insertarse laboralmente en el Sector Público.

Hay una concentración de politólogos en la provincia de San José. Ciertamente, las instituciones de gobierno se encuentran centralizadas en la capital pero esto limita las oportunidades laborales de las y los graduados en tanto que redundan en el centralismo que caracteriza al país. Costa Rica no es solo el Área Metropolitana. Hay que desarrollar iniciativas para participar como actores en la sociedad. Es fundamental, que los politólogos se proyecten en otros contextos además de ministerios, instituciones autónomas, o Asamblea Legislativa. Se puede ser actor más que observador. Hay mucho por hacer en gobiernos locales por ejemplo.

Como se observó en los resultados expuestos a lo largo del documento, el 50,4% de quienes participaron del estudio se mantenían laborando para el Estado y de estos solamente 75 desarrollaban tareas propias de las Ciencias Políticas, es decir, el 35% de la población válida. Esta cifra no es satisfactoria, tomando en cuenta que en este momento no hay otra universidad que brinde estudios a nivel de pregrado o grado en la disciplina.

Por otra parte, la inserción de las y los profesionales en otros sectores como las Organizaciones No Gubernamentales y los Organismos Internacionales, contrasta con la cantidad de profesionales que siguen optando por insertarse en el Sector Público. Un total de 15 politólogos y politólogas, es decir el 7% de la población válida se ubicaba en algunas ONG al momento del censo, y de ellos 11, es decir el 5,1% del registro de encuestadas y encuestados desempeñaba tareas propias de la disciplina. Igualmente, de quienes se mantenían ubicados en Organismos Internacionales que ascienden a un total de 10 politólogos y politólogas, solamente 8 se encontraban en puestos relacionados con las Ciencias Políticas, es decir, el 3,7%. Las cuatro personas que laboraban en el Partido Liberación Nacional lo hacían en labores propias de la disciplina.

La concentración en el sector público continúa incluso, entre quienes poseen un segundo trabajo, la mayoría se dedica a la investigación o a la docencia en las universidades públicas, representada en un 33,8% de quienes tienen dos o más trabajos.

Uno de los principales hallazgos de la investigación es que pese a los esfuerzos que ha llevado a cabo la unidad académica por diversificar los contenidos de las mallas curriculares de manera que se contemple incluso al sector privado como un potencial reclutador de profesionales en Ciencias Políticas, los resultados no son muy alentadores ya que de los 45 politólogos que se encontraban ubicados en el Sector Privado al momento del estudio, solamente 1 persona se mantenía desempeñando tareas características de la Ciencia Política.

Este dato sobresale en primer lugar por la creciente necesidad que manifestaron algunas y algunos profesionales respecto a que se incluyan cursos dentro de la malla curricular con un enfoque más empresarial y económico y en segundo lugar, debido a que de quienes contaban con formación complementaria al momento del censo, el primer puesto en la preferencia lo ocupaban las Ciencias Económicas, lo cual refleja una cierta tendencia de algunas y algunos por inclinarse a obtener un título de especialización en esta área.

Asimismo, y de acuerdo con las impresiones de las y los participantes de este estudio, la idea de que el politólogo o politóloga a debe dedicarse únicamente a la asesoría legislativa o a la política partidaria está muy enraizada.

Siguiendo esta misma línea, puede afirmarse que la persistente incomprensión del mercado de trabajo de las y los politólogos así como de sus aptitudes es una responsabilidad compartida de la Escuela de Ciencias Políticas, el Colegio Profesional y los mismos graduados. De la Escuela como entidad que forma a las y los futuros profesionales y que debe brindar un perfil claro de salida. Del Colegio Profesional como la agrupación de aquellos que velan por sus intereses y la discusión de los problemas nacionales y de las y los graduados como actores que analizan y participan del funcionamiento del Sistema Político.

En lo que atañe al Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas, existe un gran conocimiento de las y los encuestados sobre la existencia de este órgano profesional,



más exactamente, el 92% conoce de su existencia. No obstante, estos resultados contrastan con la proporción de profesionales que manifestaron ser miembros activos del Colegio al momento del censo, que se aproxima al 42,5% de las y los encuestados. En este punto surge la duda de cómo pueden encontrarse personas que laboran en el sector público y que no pasan por el requisito de colegiarse o de ser miembros activos (32,4% de quienes laboran en este ámbito).

Como se mencionó, las razones por las cuales muchos de ellos afirmaron no tramitar la incorporación una vez graduados o graduadas, responden básicamente a la ausencia que perciben algunos respecto del rol que ha asumido durante los últimos años el CPCPRI. De la misma forma, consideran que su proyección ha sido mínima. En ese sentido aducen los pocos beneficios que otorga a sus agremiados en cuanto a charlas, simposios e incluso cursos de actualización de tal manera que la apreciación negativa de las y los encuestados respecto de la labor del Colegio en cuanto a la defensa de los intereses del gremio, es contundente, un 84,2% del registro manifestó considerar un rezago en cuanto a la labor de esta institución.

A su vez, por parte del Colegio Profesional en Ciencias Políticas y la Unidad Académica ha hecho falta una presencia mucho más notoria en la discusión de los problemas nacionales. Ciertamente, en ambos espacios se efectúan actividades de discusión e investigación, sobre todo en la Escuela de Ciencias Políticas. Sin embargo, las y los graduados resienten la poca frecuencia con la que se efectúan dichas actividades, la ausencia de invitaciones a esos eventos o la mínima difusión que se hace de los trabajos de las y los investigadores de la Escuela. Se ha fallado en la comunicación con las y los graduados y en la promoción de la carrera; tampoco se ha asumido una posición en la discusión de algunos temas de interés nacional.

Desde esa perspectiva, las y los profesionales sienten un abandono por parte de la Unidad Académica. Como mencionaron en el censo, no se trata de que la Escuela de Ciencias Políticas asigne un puesto de trabajo a cada graduado; pero muchos aseveraron que, ante la dificultad de abrirse espacios fuera de los contactos facilitados por la política partidaria o el trabajo cercano con los profesores, la Unidad Académica debería tomar un papel más activo en la proyección de la carrera y en la definición de un perfil profesional, máxime que el Estado no está en capacidad de absorber a todas y todos los

politólogos y que el aporte de la disciplina puede ir más allá del área de la administración pública.

La labor del Colegio Profesional en Ciencias Políticas es casi imperceptible para la mayoría de encuestadas y encuestados. Si la promoción de la carrera por parte de la Escuela es insuficiente, en el caso del CPCPRI es inexistente. Ambas instancias deberían contar con un mayor reconocimiento en el contexto nacional. En el caso del colegio profesional, recuperar (incluso ganar) la confianza de sus agremiados, y sobre todo de quienes no pertenecen a sus filas, representa un reto muy grande.

De esta forma, los politólogos como gremio se han quedado atrás en la promoción y posicionamiento de la carrera como lo hacen, a juicio de las y los graduados de la Escuela, otros profesionales con actividades de actualización, recreación o defensa de sus intereses. Contribuye a este panorama la inexactitud del perfil profesional porque no hay una identidad.

### **9.3 Competencias profesionales**

En cuanto al tópico de las competencias profesionales adquiridas por las y los científicos políticos graduados que accedieron a ser encuestados, destaca el hecho de que dentro de los conocimientos declarativos que mencionaron quienes completaron el instrumento de aplicación, y que se tornan necesarios para hacerle frente al mercado laboral del politólogo, un total de 28 profesionales indicó necesario que las y los politólogos posean conocimientos sobre idiomas. En ese sentido, mencionaron por ejemplo la necesidad de que la Escuela de Ciencias Políticas cuente con algún convenio con la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad. Seguido de los conocimientos sobre Política Nacional para un total de 23 menciones.

Dentro de este mismo agrupado de conocimientos, y tomando como referencia el desconocimiento que existe sobre las labores que desempeña un científico político, en tercer lugar sobresalen como necesarios los conocimientos que debe tener un profesional de las Ciencias Políticas respecto a su mercado laboral.

Un total de 20 profesionales quienes accedieron a participar del estudio manifestó necesario que las y los graduados cuenten con conocimientos mucho más delimitados respecto de a qué se dedica un profesional de las Ciencias Políticas, más

específicamente sobre el mercado laboral en el cual se pueden desempeñar una vez culminados sus estudios universitarios. Algunos piensan por ejemplo que el mercado del politólogo es escaso más por desconocimiento de las labores que desempeña un cientista político que por la cantidad de puestos oferentes en el mercado.

En la misma línea de las competencias profesionales, se observa que quienes se graduaron con el plan 1992 mantienen una mayor fortaleza en cuanto a la parte teórica: el 64,6% de quienes dijeron poseer en un grado Muy alto esta competencia pertenecen al plan 1992 mientras que quienes se graduaron con el plan 2002 poseen mayor grado de disposición en cuanto a lo que es la capacidad para procesar información estadística. De quienes manifestaron poseer dicha capacidad en un grado Alto, el 48,3% eran del plan 2002.

A su vez, sobresale el hecho de que siendo mallas curriculares con un contenido mayoritariamente estatal existan debilidades en lo que respecta a los procesos de gestión de políticas públicas. En este sentido, un 27,5% de cientistas políticos que participaron en el estudio afirmaron poseer en grado Alto y Medio esta competencia.

Otro de los rubros relacionados con este apartado, deja ver que la calidad de las y los graduados también depende mucho de los profesores, y la calidad en el reclutamiento del talento humano, es decir quién los selecciona. Algunos de las y los encuestados manifestaron sentir una marcada influencia por parte de la docencia en cuanto a la adquisición de competencias y aducen en parte una adecuada formación académica a este factor.

Los profesores deben saber enseñar. No basta con ser politólogo o politóloga. Es deber de las y los docentes saber transmitir conocimientos a los estudiantes y la Escuela de Ciencias Políticas en ocasiones lo omite, lo cual influye en la calidad de la formación que se recibe ya que en ocasiones se colocan a profesores en cursos para los cuales no están preparados para impartir ya que no son sus áreas de especialización ¿Cómo personas sin experiencia van a dar clases? Es preciso contar con un cuerpo docente que sepa de política y que a su vez hayan tenido experiencia laboral para impartir dichos cursos, es necesario que sepan de la competitividad que hay en la calle. No es solo cantidad de profesores sino calidad.

Se puede observar a partir de los resultados obtenidos que en general la hipótesis central se refuta y se comprueba de esta manera la hipótesis alternativa, según la cual la relación existente entre las competencias profesionales adquiridas por las y los graduados y la ampliación de los espacios donde han logrado insertarse laboralmente, no corresponde a la manera como está planteada en la hipótesis central y esto se da debido a varios factores entre ellos, la concentración que sigue existiendo en el Sector Público respecto de otros espacios.

A pesar de que se refuta, hay profesionales en Ciencias Políticas en puestos que no se imaginaban hace 10 ó 20 años atrás en organizaciones internacionales, no gubernamentales o el mismo sector privado. Las y los politólogos se han ido abriendo brecha en el mercado laboral. No obstante, perciben que no ha habido un proceso de acompañamiento desde la Unidad Académica y menos desde el Colegio Profesional.

Por otro lado, no solo las competencias profesionales adquiridas durante la formación de las y los profesionales que se gradúan de la Escuela de Ciencias Políticas contribuyeron a que éstos se pudieran ubicar o no en puestos profesionales dedicados a las Ciencias Políticas. De esta forma, y con base en lo expresado por las y los participantes del censo, se puede concluir que parte de las razones que han contribuido a que las y los graduados en Ciencias Políticas se inserten o no en puestos profesionales propios de la disciplina y que no sean exclusivamente en el sector público, responden no solamente a las competencias profesionales adquiridas, sino a otros factores entre ellos:

- Formación complementaria de las y los graduados (títulos de especialización en disciplinas afines o ajenas a las Ciencias Políticas).
- Redes de contactos.
- Actualización de herramientas y de los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria (simposios, congresos, conferencias, cursos, mesas redondas, entre otras).
- Escasa proyección de la carrera en cuanto a la promoción de los estudiantes. (ausencia de pasantías, prácticas laborales, bolsas de empleo, cursos de extensión docente, así como los escasos canales de comunicación entre estudiantes, graduados, y la unidad académica).

- La marcada influencia de las y los docentes en el proceso de formación de las competencias de los profesionales.
- La calidad académica del estudiantado.
- La escasa o casi nula vinculación de la Escuela con el Colegio Profesional en Ciencias Políticas así como el papel de éste último en cuanto a la proyección de la disciplina y
- El enfoque estadocentrista, y en ocasiones partidista, que tienen algunos cursos que aparecen dentro de la oferta curricular, entre otros factores.

Finalmente, una de las tendencias prevalecientes en el mundo, específicamente en Europa y América Latina, ha sido el diseñar las mallas curriculares con base en el modelo de formación basado en competencias. Este ha sido un modelo que surge a raíz de la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior, debido a la creciente movilidad de las y los estudiantes y profesionales. Desde esa perspectiva, la meta es impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serán capaces de alcanzar de manera que se pueda intercambiar información y mejorar la colaboración entre los centros de enseñanza superior bajo una dinámica de respeto a la diversidad y a la autonomía universitaria.

Este es un modelo que nació bajo el discurso de la internacionalización de la educación, el auge de las tecnologías de la comunicación y la información, así como la calidad.

La Universidad de Costa Rica es una activa participante de esta iniciativa que se ha emprendido a nivel de América Latina. Ahora bien, una de las ventajas de rescatar de este modelo es el hecho de que se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza a diferencia de los modelos conductista y tradicional, desde esa perspectiva se persigue un nuevo rol del docente respecto de su tarea no solo como trasmisor de conocimientos.

Al ser una iniciativa que surge en el marco de la Declaración de Bolonia, en la cual participaron los diferentes Ministros de Educación Superior de Europa con miras a instaurar un Espacio de Educación Superior, es importante señalar que en Europa sí se cuenta con un proyecto político común a diferencia de América Latina, lo cual dificulta un poco el proceso de integración regional a nivel educativo aunado a las disparidades

económicas que prevalecen entre universidades de la región. De ahí que resulte necesario readecuar dicho modelo a las distintas realidades latinoamericanas.

Por otra parte al ser un modelo que busca la satisfacción no solo de las demandas del mercado laboral sino además de los requerimientos de la sociedad, se está comenzando a implementar también a nivel de los procesos de reclutamiento y selección del talento humano a lo interno de algunas instituciones. Incluso en Costa Rica algunas instituciones han puesto en práctica este modelo de gestión por competencias como lo son la Dirección General del Servicio Civil, el Registro Civil, la Universidad Estatal a Distancia y el Centro de Investigación y Formación Hacendaria y lo que se pretende con ello es alinear el aporte humano con las necesidades estratégicas de las organizaciones así como una administración eficiente de los activos intelectuales y las competencias de los individuos, partiendo de las competencias que se requieren para que los procesos dentro de los puestos profesionales alcancen el máximo desempeño.

Este tipo de proyectos de formación profesional a partir de las competencias laborales requeridas, han presionado en los últimos años sobre las instituciones educativas tradicionales, específicamente las universidades, provocando en muchos casos la modificación de las currículas de estudios y el rediseño de carreras y readecuándolas a las necesidades y demandas de las organizaciones.

No obstante, y tomando en cuenta este panorama en el cual se está empezando a gestar este modelo de aprendizaje, resulta vital llevar a cabo un diseño de las mallas curriculares con base en los principios que estipula el estatuto orgánico de la Universidad como lo son la justicia social, el bien común, la coexistencia de pensamientos, la libertad de criterio, la equidad y la autodeterminación de los pueblos. Estos y otros principios que ha defendido la Universidad desde su fundación en 1940 no pueden quedar sujetos a intentos de querer implantar modelos que se desajusten a la realidad, política, económica y social de la institución

#### **9.4 Actualización curricular**

Es importante resaltar el interés que la gran mayoría de graduadas y graduados manifestó en torno a la posibilidad de que la Escuela de Ciencias Políticas implemente cursos de educación continua, representado en un 90,2% de la población válida. Este

interés se refleja indiferentemente del grado académico que ostentan las y los participantes del censo. Las áreas más solicitadas fueron, como se mencionó en el capítulo 7, Metodología, Política Internacional, Teorías Políticas actuales, Negociación, Política Nacional y Estadística.

Relacionado con este punto, se percibe un interés palpable por obtener actualizaciones tanto teóricas como de herramientas más técnicas, dado el avance de las tecnologías de la información y la comunicación TICs.

Por el contrario, en cuanto al interés en asistir a charlas y mesas redondas disminuye ligeramente, con 82% y 78,03% respectivamente. La ampliación de las invitaciones a estas actividades, en conjunto con los cursos de actualización, sería una oportunidad para la Unidad Académica de retomar el contacto con las y los profesionales que ha graduado y para proyectar más su labor y la disciplina a nivel académico, político y social.

## **9.5 Recomendaciones**

A todo esto, el presente trabajo plantea una duda a las investigadoras: ¿Por qué si la gran mayoría de las y los graduados trabaja y son aptos para las competencias sugeridas en el cuestionario, están tan descontentos con la labor de la Escuela de Ciencias Políticas? ¿Por qué sienten tanto abandono (resentimiento en algunos casos)?

Otra interrogante que surge a partir de los resultados del censo y de lo conversado con las y los graduados es ¿Por qué muchas y muchos no se consideran politólogos a pesar de utilizar los conocimientos adquiridos aún cuando laboran en un puesto de la administración pública? Estas preguntas surgen puesto que el 89% de quienes contestaron el cuestionario dijeron poner en práctica sus conocimientos contra un 10% de profesionales que manifestaron no poner en práctica lo aprendido durante su formación en la carrera.

Así como algunas y algunos han superado el enfoque estadocentrista y se encuentran convencidos de la versatilidad de la disciplina, hay otros que interiorizaron y reproducen el paradigma de que los politólogos solo deben desempeñarse en puestos de gobierno o no están seguros de qué podrían lograr porque no conocen la naturaleza de su profesión. En esta línea sería conveniente qué como gremio se lograra definir qué

tipo de politólogo o politóloga se espera formar y cuáles deben ser las características y rasgos necesarios que debe disponer un profesional en Ciencias Políticas.

Ahora, ¿Por qué no se da una continuidad a los estudios del bachillerato? La tasa de profesionales que optan por no pasar por la licenciatura es muy alta respecto de quienes sí lo hacen. Por ejemplo, y como se mostró a lo largo de la investigación, entre quienes se graduaron con el plan 1992, solo el 21,4% obtuvo la licenciatura con alguno de los énfasis que se ofrecía en ese momento. Para el caso del plan 2002, solo el 13,5% de la población válida se graduó de la licenciatura. Sería interesante que en un futuro se abordara a detalle las razones por las cuales se presenta este fenómeno hallado en la presente investigación.

Así también, ante la inquietud que sienten muchas de las y los encuestados sobre la posibilidad de que la carrera posea una visión más empresarial y se preste mayor énfasis a temas económicos como parte de los contenidos de la malla curricular, surge la duda de si la demanda se presenta:

- Porque un abordaje más económico es uno de los requerimientos de la sociedad actual o
- Porque las y los estudiantes están subsanando vacíos de la formación académica a partir de formación complementaria a la carrera sobre todo en áreas de las Ciencias Económicas.

Desde ese escenario resultaría importante también recomendar un posible curso introductorio a nivel de primer año de la carrera donde se induzca en principio a las y los estudiantes sobre cuáles son las competencias que como profesionales pueden desarrollar en el campo, esto por cuanto uno de los resultados del estudio refleja que algunas personas no saben con exactitud para qué se formaron.

Por otra parte, una de las posibles líneas de investigación a desarrollar derivaría en estudiar los manuales de puestos con el objetivo de contrastar lo que se desarrolla profesionalmente con las competencias que se aprenden producto de la formación académica.



Sería importante a su vez, estudiar cuáles condiciones determinan la concentración de politólogos y politólogas en una misma entidad y porqué en otras instancias este fenómeno no se da.

Asimismo y con base en las exigencias y demandas del entorno social y político, es necesario no solo reestructurar la malla curricular contemplando dichas demandas sino facilitar una adecuada educación continua que permita a las y los politólogos mantenerse actualizados a partir de los requerimientos de la sociedad.

Finalmente se espera que los resultados de esta investigación se conviertan en un insumo para el proceso de toma de decisiones a lo interno de las entidades pertinentes en este caso para la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica en una eventual reestructuración de la malla curricular vigente y para el Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales en cuanto al replanteamiento de su labor como defensor de los intereses y necesidades del gremio.

## Fuentes de información

### Libros

- Alvarado Ugarte, Hernán et al. *Del otro lado del ajuste*. San José: Escuela de Economía de la Universidad Nacional; 1994.
- Alpízar, W. *Técnicas para el trabajo con grupos*. 2º Ed. San José: Editorial Universidad de Costa Rica. 1982.
- Arnoletto, Eduardo. *Curso de Teoría Política*. [En línea]. 2007. Disponible en: [www.eumed.net/libros/2007b/300/](http://www.eumed.net/libros/2007b/300/). [Citado el 20 de enero de 2011].
- Bastos, Luis y Rojas, Olman. *El mercado laboral en Costa Rica en el 2001*. San José: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; 2002.
- Céspedes, Víctor. *Apertura comercial y mercado laboral en Costa Rica*. San José: Academia de Centroamérica; 1994.
- Diez de Velasco, Manuel. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. 15º Ed. Tecnos.
- Easton, David. *Enfoques sobre Teoría Política*. Traducción de José Rovira. Buenos Aires, Amorrortu Editores; 1967.
- Easton, David. *Esquema para el análisis político*. [Texto Impreso]. 4º Edición. Amorrortu Editores. S.A. 2001.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. *Metodología de la investigación*. 2º Ed. México D.F.: McGraw-Hill; 1998.
- INCEP. “Cómo hacer un análisis de coyuntura. (Elementos para el análisis político)”. *Cuadernos de Formación para la práctica democrática*. Guatemala: Instituto Centroamericano de Estudios Políticos; 2002.
- Ruiz, José y Ispizúa, Mª Antonia. *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto; 1989.
- Sacristán, J. Gimeno. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. [En línea] 11º edición. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L. 2002. Disponible en: [http://books.google.es/books?id=REUbWyfiAnsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=REUbWyfiAnsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [Citado el 27 de octubre de 2011].
- Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*. 2da Edición, Bogotá: Ecoe Ediciones. 2005.
- Trujillo, Sergio. *La sujetualidad: un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. [En línea]. 1º edición. Bogotá, Colombia: Editorial

Pontificia, Universidad Javeriana. Marzo, 2008. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=JY0jd7NZkc4C&pg=PA136&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=9zyqTqzMBdSDtgfPy6D5Dg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=JY0jd7NZkc4C&pg=PA136&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=9zyqTqzMBdSDtgfPy6D5Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false) [Citado el 27 de octubre de 2011].

Van-der Hofstadt, Carlos J. y Gómez Gras, José María. Competencias y Habilidades profesionales para Universitarios [En línea]. Madrid, España. Ediciones Díaz de Santos, 2006. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=D-tKfWrsJ4EC&pg=PA1&dq=que+son+habilidades&hl=es&ei=XNJ TsL6DYno gQew39xQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEw ADgo#v=onepage&q=que%20son%20habilidades&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=D-tKfWrsJ4EC&pg=PA1&dq=que+son+habilidades&hl=es&ei=XNJ TsL6DYno gQew39xQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEw ADgo#v=onepage&q=que%20son%20habilidades&f=false) [Citado el 25 de setiembre de 2011].

Vargas, Solís Luis Paulino. *El verdadero rostro de la globalización: La globalización sin alternativa*. 1º Edición. San José, EUNED. [En línea]. 1999. p 177. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=A8zHb8YSka0C&pg=PA177&dq=globalizacion+debilitamiento+estado+nacion&hl=es&ei=FwrCTrLvGifagQeA0MHM Dg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=A8zHb8YSka0C&pg=PA177&dq=globalizacion+debilitamiento+estado+nacion&hl=es&ei=FwrCTrLvGifagQeA0MHM Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false) [Citado 4 de noviembre de 2011].

Varios autores. *Encuentros de educación superior y pedagogía*. [En línea]. 1º edición. Cali, Colombia. Programa Editorial de la Universidad del Valle. 2005. Disponible en: [http://books.google.co.cr/books?id=dm3NzmD6dbgC&pg=PA23&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=FgisTszjCsK4twel- ez4Dg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDkQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.cr/books?id=dm3NzmD6dbgC&pg=PA23&dq=modelo+pedagogico+conductista&hl=es&ei=FgisTszjCsK4twel- ez4Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDkQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false) [Citado el 27 de octubre de 2011].

Villamayor, E. *Gestión por Competencias: Una aproximación a su necesidad*.

## Tesis

Velásquez Vargas, Leda. *El rol del Politólogo en la sociedad costarricense*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Ciencias Políticas. Universidad de Costa Rica; 1989.

## Proyectos de investigación

Zúñiga Ramírez, César. *La inserción laboral del profesional en Ciencias Políticas en el mercado de trabajo de Costa Rica y su reconocimiento internacional: alcances y limitaciones en su formación profesional*. Proyecto de investigación. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; 2000.

---. *La función del politólogo en el fortalecimiento del sistema democrático costarricense*. Proyecto de investigación VI- 213-89-413. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio; 1991.

---. *Ficha profesiográfica de la carrera de Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Sin fecha.

### **Actas del Consejo Universitario**

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 1985. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 10 de diciembre de 1973.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3534. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 12 de enero de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3536. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 31 de enero de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3537. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 1 de febrero de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3538. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 7 de febrero de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3540. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 19 de febrero de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3552. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 5 de abril 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3553. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 12 de abril de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3580. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 1º de agosto de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3583. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 22 de agosto de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3586. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 29 de agosto de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3594. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 26 de setiembre de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3606. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 7 de noviembre de 1989.

Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3608. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 7 de noviembre de 1989.

Consejo Universitario. Anexo al Acta de la Sesión # 3636. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 21 de marzo de 1990.

- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3642. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 17 de abril 1990.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3643. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 18 de abril 1990.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3676. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 12 de setiembre de 1990.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3681. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 2 de octubre de 1990.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3700. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 29 de noviembre de 1990.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 3719. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 6 de marzo de 1991.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4513. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Febrero del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4518. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Febrero del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4521. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4523. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4524. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 15 de marzo del 2000.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4525. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4526. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4527. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>

- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4528. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4529. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4530. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4531. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4533. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Abril del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4553. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 14 de junio del 2000.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4557. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 28 de junio del 2000.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4575. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 13 de setiembre del 2000.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4584. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 11 de octubre del 2000.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4589. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 31 de octubre del 2000.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4598. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Noviembre del 2000. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4616. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 13 de marzo de 2001.
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4621. [En línea]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo del 2001. [Citado el 20 de setiembre de 2009]. Disponible en: <http://www.cu.ucr.ac.cr/actas/a-2000.php>
- Consejo Universitario. Acta de la Sesión # 4635. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: 21 de mayo de 2001.

### **Actas de la Vicerrectoría de Docencia**

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5237-1992. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Enero 1992.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5440-1992. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 1992.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5498-1993. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Marzo 1993.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 5830-1994. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Octubre 1994.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6007-1995. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Octubre 1995.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6229-1996. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 1996.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6461-1997. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Noviembre 1997.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6598-1998. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Setiembre 1998.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 6829-1999. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Noviembre 1999.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 7105-2001. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Diciembre 2001.

Vicerrectoría de Docencia. Resolución # 7543-2004. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Julio 2004.

### **Actas de la Escuela de Ciencias Políticas**

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta Asamblea Ampliada 1-91*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta Asamblea 2-91*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta de Sesión de Asamblea Ampliada 1-91*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 17 de abril de 1991.

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta 01-99*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

Escuela de Ciencias Políticas. *Consejo Académico 1999. Sesión 03-99*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 4 de marzo de 1999.

Escuela de Ciencias Políticas. *Consejo Académico 1999. Sesión 03-99*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 4 de marzo de 1999. Addendum al Acta.

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta "Taller de Autoevaluación: La Reforma Curricular"*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 20 de febrero de 2001.

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta 2-2001*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

Escuela de Ciencias Políticas. *Acta Asamblea de Escuela Ampliada. No. 2-2002*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 11 de setiembre de 2002.

### Artículos de prensa

Quirós Moya, José Efraín. Los Programas de ajuste estructural, ejes de la globalización. [En línea]. *La Prensa Libre*. 22 de agosto de 2003. [Citado el 15 de junio de 2009]. Disponible en: <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Noticia/Los%20Programas%20de%20Ajuste%20Estructural%20ejes%20de%20la%20globalizaci%C3%B3n-La%20Prensa%20Libre-22Ago-2003.doc>

### Artículos de revista

Alfaro, Ronald y Vargas, Jorge. Ciencia Política en Costa Rica: Búsqueda de identidad disciplinaria. *Revista de Ciencia Política*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 25. N° 1. [En línea]. 2005. p. 124-135. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32425109> [Citado el 9 de noviembre de 2010].

Castells Oliván, Manuel. (2000). La Ciudad de la Nueva Economía. [En línea]. *Revista Catalana de Pensamiento Social "La Factoría"*. N° 12. Disponible en: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm> [Citado el 12 de junio de 2009].

Eduarne, Bartolomé. El apoyo político y sus condicionantes en política comparada. VII CONGRESO Español de Ciencia Política y de la Administración: *Democracia y Buen Gobierno*. [En línea] Disponible en: [http://www.aecpa.es/uploads/files/cONGsresos/congreso\\_07/area04/GT11/BARTOLOME-Eduarne\(UDE\).pdf](http://www.aecpa.es/uploads/files/cONGsresos/congreso_07/area04/GT11/BARTOLOME-Eduarne(UDE).pdf) [Citado el 25 de enero de 2011].

Haba, Pedro. Tres discursos para la Escuela de Ciencias Políticas: De la fantasía curricular (II): la retórica de los "objetivos". *Revista de Ciencias Sociales*. Número 62. Diciembre 1993. p. 23-36.

Leiras, Marcelo; Medina, Juan y D'Alessandro, Martín. La ciencia política en Argentina: el camino de la institucionalización dentro y fuera de las aulas



universitarias. [En línea]. *Revista de Ciencia Política*. Vol. 25. N° 1: 2005. p. 76-91. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v25n1/art5.pdf>. [Citado el 8 de abril de 2009].

Rivadeneira, María Rosa. Licenciatura en Ciencia Política: sus graduados asesoran a empresas e instituciones y al Estado. [En línea]. *Revista Contexto*. N° 331. 2008. Disponible en: [http://www.contexto.com.ar/nota.asp?edicion=232&id=9017&rubro=Universidad&id\\_rubro=142](http://www.contexto.com.ar/nota.asp?edicion=232&id=9017&rubro=Universidad&id_rubro=142) [Citado el 8 de abril de 2010].

Rivas, José Antonio. Los Desafíos de la Ciencia Política. [En línea]. *Reflexión Política*. Año 3. N°6. 2001. P. 1-13. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/110/11000603.pdf> [Citado el 15 de octubre de 2011].

Rodríguez Zamora, José Miguel. Ciencia Política su origen y desarrollo en Costa Rica. [En línea]. *Revista de Ciencias Jurídicas*. N° 110 p. 177-189. Mayo-Agosto 2006. Disponible en: <http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/publicaciones/revista/Revista%20110.pdf#page=178> [Citado el 8 de abril de 2009].

Rodríguez Zamora, José Miguel. Conocimiento y ética en la enseñanza de la Ciencia Política. *Revista de Ciencias Sociales*. Número 62. Diciembre 1993. p. 07-22.

Romero, M. Modelos de Gestión por Competencias: Una oportunidad para la calidad en los servicios públicos. *ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública*. 2010. P. 81-126.

Ruiz, Martha. Formación por competencias laborales, un reto para la Universidad. *Ingenium, Revista de la Facultad de Ingeniería*. Año IV. Número 8. Bogotá: Universidad de San Buenaventura. Julio-Diciembre 2003. p. 81-85.

Trejo Delarbre, Raúl. Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el población válida digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. [En línea]. 2001. [Citado el 6 de junio de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>

---. Reseña histórica de la Escuela de Ciencias Políticas. *Revista Espacios*. N° 16. (Enero-Marzo 2002). p. 60-61.

## Documentos

Abarca Rodríguez, Allan. *Observaciones y recomendaciones sobre la propuesta de reforma curricular*. Escuela de Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. Agosto de 1999.

Antillón Montealegre, Walter et al. *La Escuela de Ciencias Políticas. Estudio sobre su creación*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1967.

- Beneitone, Pablo et al. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning-América Latina*. [En línea]. 2007. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>. [Citado el 17 de octubre de 2011].
- Bolaños Cubero, Carolina. *Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación parcial o integral de planes de estudio y para creación de carreras*. Vicerrectoría de Docencia. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Carro Zúñiga, Alfonso. *Los estudios políticos en la Universidad de Costa Rica*. Tema presentado a consideración del II CONGreso Universitario de la Universidad de Costa Rica. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1966.
- Chaves, E y Vargas, L. *Estrategia para la elaboración de un perfil funcional por competencias: caso del puesto de encargado de programa*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Consejo Nacional de Rectores. (CONARE). *Estudio Exploratorio del mercado de trabajo en el campo de las Ciencias Políticas*. San José: Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES). Octubre 1986.
- Consejo Universitario. *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1974.
- Consejo Universitario. *Reglamento de Trabajos Finales de Graduación*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1980.
- Corte Suprema de Justicia. *Historia de la Sala Constitucional*. [En línea]. 2011. Disponible en: <http://www.poder-judicial.go.cr/salaconstitucional/historia.htm>. [Citado el 5 de setiembre de 2011].
- Crevari, Esteban. *El desafío de la Ciencia Política*. [En línea]. 2003. Disponible en: <http://www.ciudadpolitica.com/modules/altern8news/article.php?storyid=18>. [Citado el 8 de abril de 2009].
- Dirección General de Servicio Civil. *Manual de Especialidades*. Resolución DG- 139-2005. [En línea]. 2005. Disponible en: [http://www.sercivil.go.cr/dgsc/area\\_grh.php](http://www.sercivil.go.cr/dgsc/area_grh.php) [Citado el 8 de agosto de 2011].
- Escuela de Ciencias Políticas. *Oficio CP-317-07-01*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.
- Escuela de Ciencias Políticas. *Propuesta Plan de Estudios en Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Junio 2001.
- Escuela de Ciencias Políticas. *Informe de Autoevaluación*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Noviembre 2001.

- González, J y Wagenaar, R. (Ed.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto y Universidad de Gronigen. Bilbao, España. RGM. S.A. 2003. [En línea]. Disponible en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf). [Citado el 29 de octubre de 2011].
- López, Carlos. *¿Cuál es la importancia de la capacitación del recurso humano?* [En línea]. 2008. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/recursos/experto/catsexp/pagans/rh/51/impcap.htm>. [Citado el 11 de octubre de 2011].
- Luna, Carmen. *Profesionales polivalentes*. [En línea]. Disponible en: [http://www.laboris.net/static/ca\\_oportunidades\\_polivalentes.aspx](http://www.laboris.net/static/ca_oportunidades_polivalentes.aspx) [Citado el 8 de abril de 2009].
- Madrigal Montealegre, Rodrigo. *Informe sobre la creación de un departamento de Ciencias Políticas*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1967.
- Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN). *Organigrama del sector público*. [En línea]. 2007. Disponible en: <http://www.mideplan.go.cr/content/view/48/446/>. [Citado el 20 de mayo de 2009].
- Miranda Levy, Carlos. *El modelo educativo tradicional y la creatividad en la educación*. [En línea]. Disponible en: <http://portal.educar.org/creatividad/educacion/modelo-convencional> [Citado el 27 de octubre de 2011].
- Organización Internacional del Trabajo OIT. *Empleo y desempleo*. [En línea]. 2011. Disponible en: <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/employment-and-unemployment/lang--es/index.htm> [Citado el 27 de setiembre de 2011].
- Reale, Roberto. *Salida laboral del politólogo*. [En línea]. 2003. Disponible en: [http://www.ciudadpolitica.com/modules/newbb/viewtopic.php?post\\_id=549](http://www.ciudadpolitica.com/modules/newbb/viewtopic.php?post_id=549). [Citado el 8 de abril de 2009].
- Rosas, Enrique. *Retos de la Educación Superior en las Sociedades de la Información y del Conocimiento*. La Educación permanente como alternativa. [En línea]. [Citado el 16 de Octubre de 2011]. Disponible en: <http://www.sabersinfin.com/artlos-mainmenu-89/450-retos-de-la-educacion-superior-en-las-sociedades-de-la-informacion-y-del-conocimiento-la-educacion.html?start=1>
- Torres, Ginger María. *Modelos Pedagógicos*. [En línea]. Disponible en: <http://gingermariatorres.wordpress.com/modelos-pedagogicos/> [Citado el 27 de octubre de 2011].
- Vicerrectoría de Docencia. *Oficio VD-1999-2001*. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 10 de julio de 2001.

Vicerrectoría de Docencia. *Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudio*. [En línea]. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 1995. Disponible en: <http://www.cea.ucr.ac.cr/diea/documentos/Políticas%20y%20Normas%20Curriculares.pdf>. [Citado el 20 de mayo de 2011].

(Sin autor). *Un modelo educativo centrado en el aprendizaje*. [En línea]. Disponible en: [http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos\\_espanol/pdf/cap\\_2.pdf](http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf) [Citado el 27 de octubre de 2011].

Declaración de Bolonia y Proyecto Tuning. Disponible en: <https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning> [Citado el 29 de octubre de 2011].

### **Entrevistas**

Entrevista con Luz Marina Vanegas. Directora de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 25 de setiembre de 2009.

Entrevista con José Miguel Rodríguez. Ex director de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 5 de octubre de 2009.

Entrevista con César Zúñiga. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 13 de octubre de 2009.

Entrevista con Juany Guzmán. Ex directora de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 28 de octubre de 2009.

Entrevista con Fernando Zeledón. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 28 de octubre de 2009.

Entrevista con Erick Hess. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 5 de noviembre de 2009.

Entrevista con Marianella Aguilar. Ex directora de la Escuela de Ciencias Políticas. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 23 de noviembre de 2009.

Entrevista con Allan Abarca. [allanabarca@gmail.com]. Investigador y docente de la Escuela de Ciencias Políticas. Correo electrónico. Asunto: entrevista para tesis. 11 de octubre de 2010.

Entrevista con Tatiana Aguilar. Departamento de Investigación y Formación Hacendaria (CIFH) del Ministerio de Hacienda. San José: Edificio de Tributación. 16 de junio de 2011

Entrevista con Carolina Bolaños. Jefa del Departamento de Investigación y Evaluación Académica. Centro de Evaluación Académica (CEA). San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 13 de setiembre de 2011.

## Actividades

Taller: *La Formación por competencias en la Universidad de Costa Rica*: compartiendo experiencias. Departamento de Investigación y Evaluación Académica. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 29 de setiembre de 2011.

## Páginas web institucionales

Colegio de Profesionales en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. [En línea]. Disponible en: <http://www.colegiocpri.com/index.html>. [Citado el 10 de marzo de 2009].

Defensoría de los Habitantes de la República. [En línea] <http://www.dhr.go.cr/ques.html>

Escuela de Ciencias Políticas. Universidad de Costa Rica. [En línea] <http://ecp.fcs.ucr.ac.cr/indexEXT.php>

Instituto de Estadística y Censos (INEC). *Glosario*. [En línea]. Disponible en: <http://www.inec.go.cr/>

Universidad de Costa Rica: [www.ucr.ac.cr](http://www.ucr.ac.cr)

# Anexos

## Anexo 1

Cuestionario sobre la Inserción Laboral y las competencias de las personas profesionales en Ciencias Políticas en Costa Rica

Nº de Cuestionario \_\_\_\_\_

Estimadas y estimados politólogos

Reciban un cordial saludo. Como parte de la tesis *“Diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica”*, sus servidoras Mariela Durán y Ayleen Marín, responsables del trabajo, pretendemos precisar con información actual la situación laboral y las competencias de las personas graduadas en Ciencias Políticas en Costa Rica, tomando en cuenta la formación académica recibida con los planes de estudios 1992 y 2002.

En este momento, el estudio se encuentra en la fase de recolección de información. Por ese motivo, le solicitamos respetuosamente completar el siguiente cuestionario con la mayor precisión posible. Los fines de la investigación son absolutamente académicos y los datos que nos brinde serán confidenciales.

Gracias por su colaboración.

Mariela Durán y Ayleen Marín  
Bachilleres en Ciencias Políticas

### **Información Básica**

1. Edad en años cumplidos \_\_\_\_\_
2. Lugar de Residencia:
  1. Provincia  
\_\_\_\_\_
  2. Cantón  
\_\_\_\_\_
3. Año ingreso a carrera de Ciencias Políticas (en UCR):
 

Grado	_____
Licenciatura	_____
Posgrado	_____

4. Grados académicos alcanzados en **Ciencias Políticas** y Universidad donde los obtuvo:

	En UCR	En U Libre de Costa Rica (Ulicori)	Otra universidad	En el exterior y reconocido por la UCR
1. Bachillerato				
2. Licenciatura				
3. Maestría				
4. Doctorado				

5. ¿Qué modalidad de trabajo final de graduación optó por desarrollar?

1.  Tesis
2.  Práctica Dirigida
3.  Proyecto de Graduación
4.  Seminario de Graduación
8.  No aplica **(Pase a la pregunta 7)**
9.  Ns/ Nr **(Pase a la pregunta 7)**

6. ¿Su trabajo final de graduación le ha permitido ubicarse en el mercado laboral?

1.  Sí
2.  No
9.  Ns / Nr

### **Otra Formación Profesional**

7. ¿Usted posee algún grado académico en otra disciplina diferente a la de Ciencias Políticas?

1.  Sí
2.  No **(Pase a la pregunta 11)**
9.  Ns/Nr **(Pase a la pregunta 11)**

8. ¿Cuál(es) título(s) posee? **(Especificar título).**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



9. ¿En cuál universidad lo(s) obtuvo y en qué año?

Universidad	Año
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____

10. ¿Cuál carrera o especialidad considera usted que le dio trabajo? **(En orden de prioridad).**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### **Desempeño Laboral**

11. ¿Trabaja usted actualmente? **(Remuneradamente o no)**

1.  Sí
2.  No **(Pase a la pregunta 14)**
9.  Ns/ Nr **(Pase a la pregunta 14)**

12. ¿De qué manera logró ubicarse en su puesto profesional? **(Puede marcar varias)**

1.  por algún familiar.
2.  por referencia de algún profesor
3.  por concurso
4.  otros, indique: \_\_\_\_\_
9.  Ns/ Nr



14. En su desempeño como profesional - remunerada o ad-honoren en alguna organización - ¿ha puesto usted en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera de Ciencias Políticas?

1.  Sí
2.  No **(Pase a la pregunta 16)**
9.  Ns/Nr **(Pase a la pregunta 16)**

15. En su desempeño profesional (remunerada o ad-honoren en alguna organización), ¿En qué medida le han sido de utilidad sus estudios en Ciencias Políticas?

1.  Muy útiles
2.  Útiles
3.  Poco útiles
4.  Nada útiles
9.  Ns/Nr

### **Actualización disciplinar**

16. De acuerdo al plan de estudios que cursó en la carrera de Ciencias Políticas, ¿cuáles competencias considera usted que posee respecto a la formación que le otorgó este plan? **(Señale al menos 3).**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

17. ¿Cuáles habilidades o conocimientos considera usted que debe estar capacitado hoy día el/la politólogo(a) para hacerle frente al mercado laboral? **(Señale al menos 3).**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

18. La Escuela de Ciencias Políticas está interesada en ofrecer cursos cortos de actualización para egresados de la carrera ¿Cuáles áreas o temas considera usted que debería ofrecer la Escuela mediante cursos cortos de educación continua? (**Señale al menos 3**).

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_

19. ¿A usted le gustaría recibir información de la Escuela de Ciencias Políticas sobre cursos de Actualización, Charlas, Mesas Redondas, etc.?

	<b>Cursos de actualización</b>	<b>Charlas</b>	<b>Mesas redondas</b>
<b>1. Si</b>			
<b>2. No</b>			
<b>9. NS/NR</b>			

20. Para cada una de las siguientes competencias que se le exponen a continuación, indique en qué grado dispone de los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su labor profesional como cientista político.

	1. Muy alto	2. Alto	3. Medio	4. Bajo	5. Muy bajo	9. Ns / Nr
<b>Competencias básicas:</b>						
1. Capacidad de síntesis de información						
2. Capacidad para hablar en público						
3. Capacidad para trabajar en equipo						
4. Capacidad de iniciativa						
5. Capacidad para integrar datos						
6. Capacidad para trabajar en forma individual						
7. Capacidad de análisis						
<b>Competencias genéricas:</b>						
8. Capacidad para investigar						
9. Capacidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes.						
10. Capacidad crítica						
11. Capacidad autocrítica						
12. Capacidad para identificar, plantear y solucionar problemas						
13. Capacidad para manejar paquetes informáticos (Word, excel, power point)						
14. Capacidad para procesar información estadística						
<b>Competencias específicas:</b>						
15. Capacidad para realizar diagnósticos sociopolíticos o institucionales						
16. Capacidad para formular proyectos						
17. Capacidad para resolver conflictos						
18. Capacidad para gestionar políticas públicas.						
19. Capacidad para implementar políticas.						
20. Capacidad para evaluar proyectos						
21. Capacidad para negociar						
22. Capacidad para tomar o asesorar en la toma de decisiones						
23. Capacidad para formular o analizar discursos						

**Otros**

21. ¿Conoce de la existencia del Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales?

- 1.  Sí
- 2.  No **(Fin del cuestionario)**
- 9.  Ns/Nr **(Fin del cuestionario)**

22. Actualmente, ¿es miembro activo del Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales?

- 1.  Sí **(Pase a la pregunta 24)**
- 2.  No
- 9.  Ns/Nr

23. ¿En algún momento estuvo adscrito (se colegió) en el Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales?

- 1.  Sí
- 2.  No **(Pase a la pregunta 25)**
- 9.  Ns/Nr **(Pase a la pregunta 25)**

24. ¿Recibe usted información del Colegio Profesional en Ciencias Políticas?

- 1.  Sí
- 2.  No
- 9.  Ns/Nr

25. ¿Considera que el Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales promueve la defensa de los intereses del gremio?

- 1.  Sí
- 2.  No
- 9.  Ns/Nr

¡Muchas gracias!

## Glosario

**Mercado laboral:** espacio de intercambio de fuerza de trabajo con un carácter remunerado, espacio del que participan trabajadores y trabajadoras en distintos niveles de calificación y empleadores en los diversos sectores de la economía.

**Sector público:** según el Ministerio de Planificación y la Defensoría de los Habitantes<sup>338</sup>, es el conjunto de instituciones integrado por los Poderes de la República, instituciones autónomas, municipalidades, bancos del Estado, empresas públicas, entre otros. En total, lo compone 318 instituciones<sup>339</sup>.

**Organización no gubernamental:** son organizaciones integradas por asociaciones, fundaciones e instituciones privadas, fruto de la iniciativa privada o mixta, constituidas de forma duradera, espontánea y libre por personas privadas o públicas, físicas o jurídicas, que persiguen sin afán de lucro un objetivo de interés público y han sido creadas de conformidad con el Derecho interno (o internacional) de un Estado.<sup>340</sup>

**Organización internacional:** se entiende como aquellas organizaciones públicas originadas en un tratado celebrado entre Estados<sup>341</sup>.

**Trabajador por cuenta propia:** es la persona que trabaja sola o asociada, sin establecer relación de dependencia con un patrón.<sup>342</sup>

**Población corrientemente activa:** es la suma de la población con empleo y la población desempleada medidas en un periodo de referencia corto. Se conoce también como fuerza de trabajo.<sup>343</sup>

**Población laboralmente activa:** son aquellas personas que se mantienen laborando, ya sea de manera remunerada o ad honorem

**Población laboralmente inactiva:** son aquellas personas que no trabajan ya sea porque se encuentren desempleados o se dedican a labores académicas o de otra índole.

---

<sup>338</sup> MIDEPLAN. Organigrama del sector público y Defensoría de los Habitantes. 2007.

<sup>339</sup> Ver anexo 3.

<sup>340</sup> Díez de Velasco, Manuel. Instituciones de Derecho Internacional Público. 15º Ed. Tecnos. Pág. 306

<sup>341</sup> *Ibid.* Pág. 305

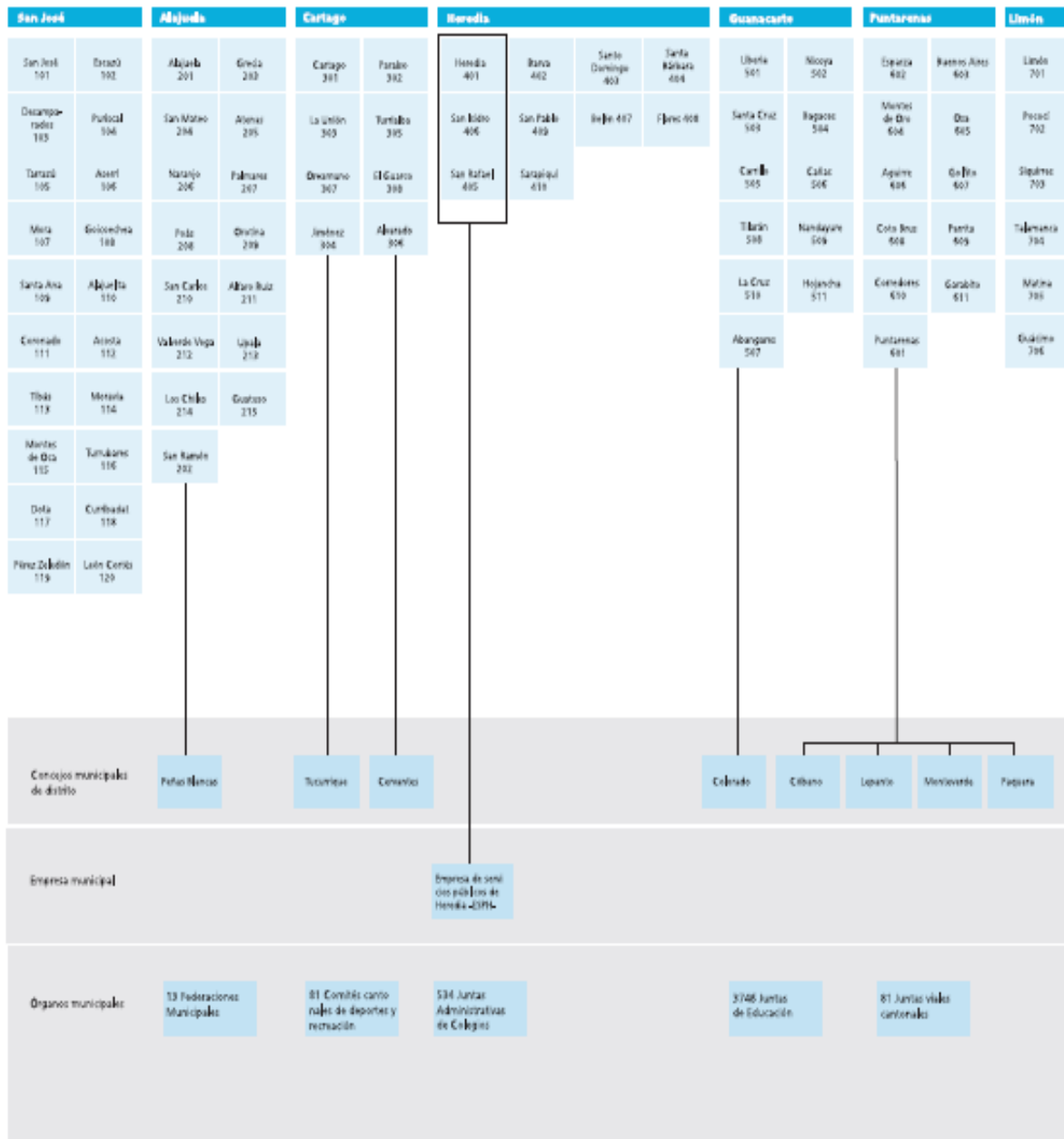
<sup>342</sup> Rojas, Olman y Bastos, Luis. El mercado laboral en Costa Rica en el 2001. 2002.

<sup>343</sup> Organización Internacional del Trabajo OIT. *Empleo y desempleo*. [En línea]. 2011. Disponible en: <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/employment-and-unemployment/lang-es/index.htm> [Citado el 27 de setiembre de 2011].





## Sector Descentralizado Territorial



### Simbología



Mayo 2007

Fuente: MIDEPLAN, 2007.

Anexo 4

Universidad de Costa Rica  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Ciencias Políticas

Manual metodológico de la base de datos sobre el diagnóstico  
de inserción laboral y competencias profesionales  
de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa  
Rica graduados con los planes de estudio 1992 y 2002

Estudiantes:  
Mariela Durán Vargas  
Ayleen Marín Zamora

Diciembre 2011

## Introducción

Durante los últimos años, la Escuela de Ciencias Políticas ha formado profesionales con el objetivo de responder a los desafíos que la toma de decisiones genera en los distintos espacios organizacionales e institucionales de la sociedad y su entorno, por medio de la docencia, la investigación y la acción social.

Así también, en el transcurso de estos años, las dudas respecto de ¿qué es un politólogo? ¿qué hace? y ¿dónde lo hace? han acompañado tanto a docentes como estudiantes y han impulsado estudios como el presente para dilucidar ¿Para qué estamos capacitados como profesionales? ¿Qué tipo de funciones pueden ejecutar las y los politólogos?, entre otros. Estas inquietudes están relacionadas con el quehacer profesional y las posibilidades que tienen las y los graduados de ubicarse dentro del mercado laboral.

Más aún, la pregunta ¿cuál es el valor agregado de ser científico político<sup>344</sup> respecto de otros científicos sociales? se relaciona directamente con la imagen que las y los politólogos tienen de sí mismos y con la percepción que la sociedad como su espacio de acción también construye alrededor de las y los graduados.

Por otra parte, no se han realizado estudios sobre las habilidades y conocimientos necesarios para que las y los científicos políticos se desempeñen exitosamente en su ámbito profesional y mucho menos en sus necesidades de actualización ante los nuevos desafíos que el mercado laboral le propone diariamente.

Frente a este escenario, se presentan varias necesidades que el presente trabajo pretende solventar:

- En primera instancia, se demuestra la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la situación laboral de las y los graduados de la Unidad Académica con los planes de estudios de 1992 y 2002, respecto de las habilidades que han adquirido a lo largo de su educación universitaria tanto en Ciencias Políticas como en otras disciplinas. Este último punto incluso podría arrojar luces sobre posibles vacíos en la formación académica que los estudiantes buscan subsanar a través de especializaciones en otras áreas.
- Es importante indagar si las y los graduados trabajan en ocupaciones que les permita emplear los conocimientos politológicos adquiridos durante su formación académica.
- Resulta además necesario determinar a cuáles exigencias deberán enfrentarse las y los politólogos con el fin de precisar cuáles herramientas teóricas y metodológicas necesitarán en los años venideros.

A partir de este diagnóstico, la Escuela de Ciencias Políticas podría contemplar y analizar qué formación y cuáles competencias deben desarrollar los profesionales en Ciencias Políticas, de cara a un mundo cada vez más globalizado y con necesidades cada vez más diversas, con miras a fortalecer sus competencias en el mercado laboral.

---

<sup>344</sup> En el trabajo se utilizará indiferentemente profesional en Ciencias Políticas, científico político, politólogo o cientista político sin entrar en mayores discusiones teóricas al respecto.

## Estrategia metodológica

Con el fin de recolectar los datos necesarios para el análisis de la situación laboral de las y los politólogos, se efectuó un censo entre la población de la Unidad Académica graduada con los planes de estudios de 1992 y 2002. El instrumento utilizado fue una entrevista estructurada, la cual contempló las siguientes variables:

- Datos personales;
- Grados académicos alcanzados;
- Formación y competencias profesionales: Esta sección buscó conocer dónde trabajan las y los científicos sociales y si han utilizado sus conocimientos en Ciencias Políticas;
- Percepciones sobre el Colegio Profesional;
- Necesidades de actualización, donde se trató de conocer la opinión de las y los graduados sobre las habilidades y conocimientos elementales para enfrentar el mercado laboral y las necesidades de actualización. Asimismo, se incluyó un cuadro de competencias básicas, genéricas y específicas que todo politólogo o politóloga, idealmente, debería poseer.

La recolección de la información se efectuó mediante la programación de entrevistas directas. De no ser posible concertar una cita o bien realizar la consulta por teléfono, se hizo llegar el cuestionario a través de los medios disponibles (como correo electrónico por ejemplo). Este trabajo de campo lo realizaron dos investigadoras.

Con el objetivo de manejar y analizar más fácilmente la información recabada con el estudio se preparó una base de datos en el programa estadístico SPSS, con todas las variables contenidas en el cuestionario. Para asegurar la confidencialidad de las respuestas de las y los participantes en el estudio, a cada persona se le asignó un número de acuerdo con el orden alfabético asignado en la base de datos.

Con el propósito de conocer los nombres de todas y todos, se solicitó a la Oficina de Registro e Información una base de datos en formato de hojas de cálculo, donde se incluyó, además del nombre completo de los estudiantes graduados:

- Números de carné;
- Números de identificación;
- Grados obtenidos;
- Años de ingreso y obtención de títulos;
- Teléfonos;
- Direcciones;
- Correos electrónicos;

Dicha base de datos presentaba una serie de errores e inconsistencias que fueron señaladas a la Oficina de Registro en su momento y que fueron corregidas para efectos de uso interno del equipo de investigación. Asimismo, se realizaron gestiones ante el Colegio Profesional en Ciencias Políticas, sin obtener respuesta alguna, y ante la Escuela de Ciencias Políticas para verificar algunos datos.

## Información sobre la base de datos

### 1. Nombre

Base de datos sobre el diagnóstico de inserción laboral y competencias profesionales de las y los politólogos de la Escuela de Ciencias Políticas graduados con los planes de estudios de 1992 y 2002.

### 2. Fuentes de información

- Graduadas y graduados de la Escuela de Ciencias Políticas con los planes 1992 y 2002.
- Oficina de Registro e Información de la Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica
- Archivo del Consejo Universitario.

### 3. Período de estudio

Se recopiló información sobre la población graduada con los planes de estudios de 1992 y 2002. Las graduaciones en estudio comprenden desde 1994, cuando las y los estudiantes comenzaron a obtener sus títulos con la malla curricular de 1992, hasta el año 2008, con las y los últimos estudiantes en alcanzar los grados académicos de bachilleres o licenciados con la malla curricular 2002. Cabe mencionar que al momento de realizar el presente estudio, esta malla seguía en vigencia.

### 4. Unidad de análisis

Respuestas a las preguntas del cuestionario.

### 5. Objetivo

Identificar y recopilar las competencias adquiridas por las y los graduados de Ciencias Políticas, de los planes 1992 y 2002, así como sus necesidades de actualización y realidad laboral a partir de una serie de criterios relevantes.

### 6. Descripción de variables

El cuestionario se divide en secciones. La primera de ellas consta de la información básica:

v.1 Género: refiere a si es masculino o femenino en cada estudiante graduado de la Unidad Académica bajo las mallas curriculares 1992 y 2002.

v.2 Año de ingreso a la carrera de Ciencias Políticas: establece el año al cual las y los graduados iniciaron sus estudios en Ciencias Políticas tanto a nivel de Bachillerato, como de Licenciatura o Posgrado en los casos correspondientes a la Universidad de Costa Rica.

v.3 Grados académicos alcanzados en Ciencias Políticas: señala los grados académicos a los que las y los politólogos decidieron optar: Bachillerato, Licenciatura, Maestría o Doctorado.

v.4 Universidad donde se obtuvieron los grados académicos: señala los centros de estudios superiores donde las y los politólogos decidieron obtener sus grados académicos en Ciencias Políticas: Universidad de Costa Rica, Universidad Libre de Costa Rica, otra universidad o universidades en el exterior y reconocidas por la UCR.

v.5 Edad en años cumplidos: indica la edad de cada estudiante graduado o graduada de la Unidad Académica bajo las mallas curriculares 1992 y 2002.

v.6 Lugar de residencia: se incluye el domicilio por provincia y cantón de cada estudiante graduado de la Unidad Académica bajo las mallas curriculares 1992 y 2002.

v.7 Modalidad de trabajo final de graduación desarrollada: señala cuál de las cuatro opciones de Trabajo Final de Graduación desarrollaron las y los estudiantes graduados de la Unidad Académica bajo las mallas curriculares 1992 y 2002 en los casos correspondientes: Tesis, Práctica Dirigida, Seminario de Graduación o Proyecto de Graduación.

v.8 Relación del trabajo final de graduación con la inserción laboral: Especifica si el TFG desarrollado por las y los graduados, en los casos correspondientes, les coadyuvó a conseguir empleo.

La segunda sección sobre otra formación profesional incluye:

v.9 Grados académicos en disciplinas diferentes a Ciencias Políticas: señala los grados académicos a los que las y los politólogos decidieron obtener aparte de Ciencias Políticas. Por ejemplo: Licenciatura en Derecho, MBA en Finanzas.

v.10 Código de especialidad obtenida: clasifica en áreas las carreras y especialidades que las y los graduados obtuvieron además de Ciencias Políticas. Por ejemplo: Ciencias Económicas, Derecho, Artes Culinarias, Filosofía y Letras, Comunicación, Educación, Relaciones Internacionales y Diplomacia, Ingeniería y otras áreas de Ciencias Sociales.

v.11 Universidad donde se obtuvieron los grados académicos: señala los centros de estudios superiores donde las y los politólogos decidieron obtener sus grados académicos alternativos o complementarios a Ciencias Políticas. Por ejemplo: Universidad Latina, Instituto Tecnológico de Monterrey.

v.12 Año de obtención de grados académicos alternativos o complementarios a Ciencias Políticas: establece el año en el cual las y los graduados concluyeron sus estudios en disciplinas diferentes a Ciencias Políticas tanto a nivel de Bachillerato, como de Licenciatura o Posgrado.

v.13 Carrera o especialidad de trabajo: registra, para aquellas y aquellos que han estudiado disciplinas diferentes a Ciencias Políticas, la especialidad o carrera que les ha dado trabajo, sea Ciencias Políticas o no. Ejemplo: Comunicación, Ciencias Políticas.

El tercer apartado versa sobre el desempeño laboral:

v.14 Población laboralmente activa: discrimina si la o el encuestado trabaja actualmente o no.

v.15 Manera en la que logran ubicarse en los puestos profesionales: sondea la forma en que las y los graduados se colocan en sus trabajos actuales: por medio de familiares, referencia de profesores, concurso, otros (experiencias previas, recomendaciones de amigos o colegas).

El cuarto apartado trata sobre el desarrollo y competencias laborales, donde las variables analizadas son las siguientes:

v.16 Sector donde se trabaja: apunta en cuál de los cuatro sectores definidos por las investigadoras se ubican las y los politólogos encuestados: Público, Privado, Organización No Gubernamental, Organismo Internacional o si trabaja de forma independiente.

v.17 Labor que desempeña: describe las tareas que ejecutan las y los politólogos que trabajan: gerente de proyectos, asesoría de comunicación, entre muchos otros.

v.18 Código de labor desempeñada: se agruparon las tareas que ejecutan las y los profesionales en Ciencias Políticas dependiendo del área a la que pertenecen: Ciencias Políticas, Ciencias Económicas, Derecho, Artes Culinarias, Filosofía y Letras, Comunicación, Educación, Informática, Ingeniería, otras áreas de Ciencias Sociales y Servicios.

v.19 Condición laboral actual: en el caso de quienes se encuentran en el sector público, determina si son interinos o tienen propiedad en sus puestos: interinazgo, propiedad u otra, como los puestos de elección popular o los de confianza.

v.20 Trabajo remunerado o no remunerado: en cuanto a quienes poseen un empleo, establece si las y los encuestados trabajan por una retribución o ad-honorem.

v.21 Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la carrera de Ciencias Políticas: indaga en qué medida las y los graduados han aplicado los estudios adquiridos durante su formación como politólogos y politólogas.

v.22 Utilidad de los estudios en Ciencias Políticas: examina en qué medida la formación en Ciencias Políticas ha sido de utilidad para las y los politólogos.

En el apartado de Actualización Disciplinar,

v.26 Anuencia a recibir información de la Escuela de Ciencias Políticas sobre cursos de Actualización, Charlas, Mesas Redondas: las y los politólogos indican si están anuentes o no a recibir invitaciones e información de la Unidad Académica respecto de algunos eventos que pudieran llevarse a cabo.

v.27 Competencias: en una serie de enunciados y con una escala de valores sugerida por las investigadoras, se examina las destrezas y habilidades de quienes contestaron el cuestionario, de acuerdo con su propia percepción.

Por último, en la sección de Otros,

v.28 Conocimiento sobre la existencia del Colegio Profesional en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales: advierte si las y los graduados en estudio conocen de la existencia del Colegio Profesional.

v.29 Adscripción al Colegio Profesional en Ciencias Políticas: determina si, en algún momento, las y los graduados que contestaron el cuestionario se colegiaron.

v.30 Adscripción al Colegio Profesional en la actualidad: indica si la o el encuestado pertenece al Colegio en la actualidad.

v.31 Recepción de información del Colegio Profesional en Ciencias Políticas: señala si las y los agremiados mantienen algún contacto con el Colegio Profesional.

v.32 Percepción respecto de la defensa de los intereses del gremio por parte del Colegio Profesional: examina las apreciaciones de las y los graduados respecto de las acciones ejecutadas por el Colegio en la defensa del gremio.

Las variables 23, 24 y 25, por ser preguntas abiertas, fueron analizadas en un archivo aparte, formato Word.

v.23 Competencias de acuerdo con la formación del plan de estudios: indica las competencias que la o el graduado considera que posee con respecto a la formación que le brindó el plan de estudios cursado. Por ejemplo, capacidad de análisis y reflexión, metodologías de investigación, etc.

v.24 Habilidades o conocimientos necesarios para hacerle frente al mercado laboral: señala aquellos elementos que las y los graduados necesitan para enfrentar el mercado de trabajo: análisis económico y financiero, manejo de liderazgos, entre otros.

v.25 Áreas y/o temas que debería ofrecer la Escuela de Ciencias Políticas mediante cursos de educación continua: se refiere a campos donde las y los politólogos consideran que la Unidad Académica puede subsanar algunos vacíos que ellas y ellos poseen por medio de cursos cortos: políticas públicas, actualización de paquetes informáticos, et.

## Fuentes consultadas

Biblioteca del Tribunal Supremo de Elecciones. *Estudio de la creación, ordenamiento de las provincias y número de cédula de identidad*. [En línea]. 2004. Disponible en: [http://www.tse.go.cr/pdf/biblioteca/varios/historia\\_num\\_ced.pdf](http://www.tse.go.cr/pdf/biblioteca/varios/historia_num_ced.pdf) [Citado el 24 de octubre de 2009].

Instituto Nacional de Estadística y Censos. *División del territorio de Costa Rica por provincia, cantón y distrito según código*. [En línea]. 2005. Disponible en: [http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:5L6p1xzi788J:www.inec.go.cr/IN\\_EC\\_DIS/Publicaciones/archivos%2520SerieMetodologica%2520xls/codifgeografica.pdf+lista+cantones+costa+rica&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESgWeZZd4cYyAMI0HG-jNcZnZKtDKvFs-1eANh4ssqmNzAEILFTjHqvHsBXiTyg59TGIM0bdkcmBCf1vjBEtCUtJ4kM9VGuhRL7Zbpw35KIAwOPcUsj2ctuK2sCJ6bOrPMMFyq8E&sig=AFQjCNFT75f52Yqfmuuwa36Rpci2RXbcnA](http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:5L6p1xzi788J:www.inec.go.cr/IN_EC_DIS/Publicaciones/archivos%2520SerieMetodologica%2520xls/codifgeografica.pdf+lista+cantones+costa+rica&hl=es&gl=cr&pid=bl&srcid=ADGEESgWeZZd4cYyAMI0HG-jNcZnZKtDKvFs-1eANh4ssqmNzAEILFTjHqvHsBXiTyg59TGIM0bdkcmBCf1vjBEtCUtJ4kM9VGuhRL7Zbpw35KIAwOPcUsj2ctuK2sCJ6bOrPMMFyq8E&sig=AFQjCNFT75f52Yqfmuuwa36Rpci2RXbcnA) [Citado el 24 de octubre de 2009].



## Anexo 5

## Transcripción de entrevistas

1. ¿Cuáles acontecimientos o tendencias a nivel nacional, internacional e institucional incluyeron en la conformación de los nuevos planes de estudio? (1992 y 2002)
2. ¿Cuándo inició realmente el proceso de reforma curricular?
3. ¿Cuáles fueron los ejes transversales que definieron el enfoque del plan de estudios 2002?
4. ¿Con cuáles recursos contaba la escuela para efectuar la reforma curricular?
5. ¿Qué características (habilidades/destrezas) poseían los estudiantes? (Antes del plan 2002)
6. ¿Notó mejorías respecto de la formación que habían adquirido las y los estudiantes luego de las distintas reestructuraciones de la malla curricular?
7. ¿Qué opinión le merece que se haya sacado el curso de ética del plan de estudios?

## Matriz de entrevistas

Entrevistada/o	Eventos	Actores	Intereses	Escenarios
Luz Marina Vanegas	<p><b>Plan 1992:</b> --</p>	<p><b>Plan 1992:</b> --</p>	<p><b>Plan 1992:</b> --</p>	<p><b>Plan 1992:</b> Crisis en Centroamérica, (lo cual motivó la inclusión de cursos sobre resolución de conflictos). Reacomodo geopolítico. Enamoramiento de la docencia.</p>
	<p><b>Plan 2002:</b> Se eliminó el curso de ética política Se eliminaron los énfasis porque eran “modas”: no había capacidad financiera ni humana para cubrirlos. Se eliminó el curso de Historia de las Instituciones porque se repetía en CP-1410 y 1412 Se implementaron ejes transversales a los cursos: género, ética, democracia y DDHH Separación del curso Gobierno nacional y local en 2 y eliminación de las administraciones públicas. Inclusión del curso LM1030 y 1032 por la cantidad de textos en inglés se incluyó como parte de la tendencia anglosajona que permeó al plan. Hubo una fuerte discusión respecto a la inclusión del curso de Operaciones. No hubo problemas con el área de Derecho pro cuanto ésta se mantuvo constante.</p>	<p><b>Plan 2002:</b> César Zúñiga</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Subsanar el faltante de práctica (que aún se siente)</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Boom del Método Harvard, reacomodo geopolítico, crisis en Centroamérica y construcción de la democracia, boom de la democracia y DDHH luego de los 80, disposición del estudiante era diferente, la docencia era prestigiosa, quejas porque la carrera era muy teórica (entonces se introducen los seminarios y talleres de 4º y 5º), necesidad de un relevo generacional de profesores, análisis cuantitativo en boga (corriente anglosajona) Tres Factores: Cambios en la generación de profesores Cambios en la generación de estudiantes Influencia de la Sociedad de la Información.</p>
José Miguel Rodríguez	<p><b>Plan 1992:</b> La reforma del plan 92 inició en 1990.</p>	<p><b>Plan 1992:</b> José Miguel</p>	<p><b>Plan 1992:</b> Rescatar el núcleo de la CP</p>	<p><b>Plan 1992:</b> Auge de nuevos métodos</p>

	<p>Fuerte participación de los estudiantes y con aportes de los docentes, funcionarios administrativos así como de la facultad de educación.</p> <p>Se prestó particular atención a programas de universidades latinoamericanas.</p> <p>Una falla de este plan fue que tuvo menos cursos de teoría.</p> <p>Se tuvo limitaciones presupuestarias.</p>	<p>Rodríguez, Ania Alvarado, CEA, Facultad de Educación, profesor John Piller, Pedro Haba, Nelson Gutiérrez Espeleta, Luis Guillermo Solís</p>	<p>porque había muchos cursos de Sociología.</p> <p>Actualizar el área de Relaciones Internacionales</p> <p>Comparar programa con el de universidades de México, Brasil, Argentina y Chile</p> <p>Se buscaba que el perfil de salida de los estudiantes les permitiera fungir como líderes políticos y profesionales en instituciones públicas y privadas y en la carrera</p> <p>El plan 79 no se adecuaba a lo laboral</p> <p>Dar importancia a la investigación para lograr insertarse en el mundo de las grandes empresas y las consultorías</p> <p>Preocupación por el área metodológica</p> <p>Se quería un plan de estudios que se pudiera complementar fácilmente con la licenciatura y la maestría.</p>	<p>cuantitativos, programas estadísticos, formalización de programas estadísticos a gran escala, auge de temas como sociedad civil, DDHH, ecología, ética profesional y política.</p> <p>Cambios en los modelos económicos.</p> <p>Contexto: transición a la democracia en AL y caída del muro de Berlín</p> <p>Auge de los PAE, privatizaciones.</p> <p>Cambios en las instituciones públicas</p> <p>Creación de un perfil integrado de Maestría y Doctorado</p> <p>Perfil del estudiantado cambió (ya eran estudiantes de tiempo completo)</p> <p>Limitaciones de carácter económico en la Escuela.</p> <p>Se empezó a pensar por primera vez en la necesidad de que los politólogos pudieran empezar a incursionar en el ámbito privado.</p>
	<p><b>Plan 2002:</b></p> <p>La reforma curricular inició a partir del año 1999 aproximadamente-</p> <p>Se eliminó curso de ética para tratarlo como un eje transversal de la carrera.</p> <p>El centro de Evaluación académica tuvo una</p>	<p><b>Plan 2002:</b></p> <p>Alonso Villalobos, Marienela Aguilar Allan Abarca, Ilka</p>	<p><b>Plan 2002:</b></p> <p>Actualización de métodos de investigación.</p> <p>Se perseguían dos tendencias: una teórico profesional y otra práctico profesional.</p>	<p><b>Plan 2002:</b></p> <p>Auge de temas como ecología, DDHH, fortalecimiento democrático, género, políticas públicas (incorporado por las universidades de prestigio con instrumentos teóricos y</p>

	importante participación en este proceso de reforma. Se tuvo limitaciones presupuestarias.	Treminio como representante estudiantil. César Zúñiga. Lilly Ramírez, Hannia Alvarado. Olga Marta Mora, Ania Alvarado, Evelyn Hernández, José Miguel Rodríguez		prácticos nuevos) Globalización y privatizaciones
<b>Entrevistada/o</b>	<b>Eventos</b>	<b>Actores</b>	<b>Intereses</b>	<b>Escenarios</b>
<b>César Zúñiga</b>	<b>Plan 1992:</b> Sacar administración pública del plan de estudios. Búsqueda de una identidad propia de la carrera- Estudiantes tuvieron una participación importante dentro de la conformación del plan de estudios.	<b>Plan 1992:</b> César Zúñiga	<b>Plan 1992:</b> Fortalecer el campo de la teoría y la epistemología. Destecnificarlo, en el tanto se vislumbraba la tendencia de ampliar el mercado laboral más allá del Estado.	<b>Plan 1992:</b> Venía de una formación desarticulada, donde no había diferencia entre epistemología y pensamiento/teoría política, CP busca identidad, predominio del enfoque anglosajón-rational choice-toma de decisiones Fin de la Guerra fría Fin del socialismo. Límites expansivos del Estado de bienestar. Reforma del Estado. Surgimientos de las corrientes neoclásicas “neoliberales” Fin de la Guerra Fría y el socialismo

	<p><b>Plan 2002:</b> Se logró articular la CP de CR, se eliminó un curso de Teoría Política al incorporar ideas políticas de AL y el curso de Teoría y Lógica, se eliminó el curso de ética política porque era redundante Se logra tener un perfil definido según Cesar Zúñiga Nace la rama de toma de decisiones en la disciplina de la CP en CR. Sacrificó la teoría política dura. Errores del plan según Cesar Zúñiga: Eliminación de la Teoría Política. Inclusión del curso sobre Evolución de las ideas políticas. Inclusión del curso de Teoría y lógica. La licenciatura perdió fuerza.</p>	<p><b>Plan 2002</b> --</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Llevar a la CP a un estado superior en su vocación técnica, mejorar el posicionamiento laboral (más acceso, abordar mercados nuevos: sociedad civil-ONG-sector privado-grupos de presión), formar buenos asesores en la toma de decisiones, formar gerentes políticos.</p>	<p>real, surgimiento de las corrientes “neoliberales” (neoclásicas). En CR la expansión del Estado había llegado a su límite, el Estado perdía relevancia y no podían formarse más administradores públicos.</p>
				<p><b>Plan 2002:</b> Los estudiantes se gradúan con un nivel menor en lo que se refiere a la ejecución de análisis políticos. La idea de impartir políticas públicas fue primariamente generalista.</p>
<b>Entrevistada/o</b>	<b>Eventos</b>	<b>Actores</b>	<b>Intereses</b>	<b>Escenarios</b>
<b>Juany Guzmán</b>	<p><b>Plan 2002:</b> Reforma curricular se dio como producto del proceso de acreditación regional ante el SICEVAES Implementación de ejes transversales para la discusión: DDHH, ética, género y democracia. La licenciatura no resolvió la cantidad</p>	<p><b>Plan 2002</b> --</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Fortalecimiento del área de Metodología y Epistemología Acreditación regional Estudiantes pretendieron que se reformara el área de metodología.</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Contexto internacional: debate por la consolidación de la democracia en CA y vigencia de la democracia en AL una década después de implantada. En cuanto a la CP, había un debate a cómo analizar los conflictos, los procesos de negociación y resolución</p>

	<p>adicional del plan de estudios. La reforma curricular se llevó a cabo en el marco del proceso de autoevaluación. Inició en el año 2000 Participación activa de los estudiantes</p>			<p>de conflictos, cómo visualizar a los actores, debate entre corriente cuantitativa norteamericana o cualitativa europea Empleadores aprecian la visión holística para la asesoría y resolución de conflictos, confluencia de área teórica y requerimientos laborales</p>
<b>Fernando Zeledón</b>	<p><b>Plan 1992:</b> La reforma se inició desde el 88 Se introdujo el área de Gobierno y Políticas Públicas con análisis de PP Separación del curso Gobierno nacional y local en 2 cursos Se eliminó curso de ética para abordarlo de una manera más transversal.</p>	<p><b>Plan 1992:</b> Fernando Zeledón, Rotsay Rosales, César Zúñiga, José Miguel Rodríguez</p>	<p><b>Plan 1992</b> Lograr una diferencia del politólogo con otros profesionales de las Ciencias Sociales Énfasis en la Licenciatura buscaba un posicionamiento laboral. Superar el enfoque administrativista.</p>	<p><b>Plan 1992:</b> El Estado estaba en crisis a finales de los años 80, procesos de paz, cambio de plan cada 10 años Se era muy generalista y teórico Perfil del estudiante cambió. Auge de puestos en la Asamblea Legislativa.</p>
	<p><b>Plan 2002:</b> Cambio en los cursos de estadística. Hubo ardua participación en la conformación de ambos planes</p>	<p>Plan 2002: Allan Abarca</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Estudiantes pensaban que el plan era muy teórico y generalista, les preocupaba la búsqueda de empleo. Mejorar la parte de investigación orientada hacia los TFG Poner mayor énfasis en el tema de idiomas. Que estudiantes graduados con este plan pudieran acceder a posgrados en el exterior.</p>	<p><b>Plan 2002:</b> Cambio de plan fue una motivación de carácter metodológico. (agotamiento de la propuesta anterior), individualismo metodológico impactó. (perspectiva cuantitativista, teoría de juegos, public choice, SPSS, operaciones para CP) Estudiantes poseen otras sensibilidades: tema ambiental, computación, idiomas. No se ha logrado incorporar como parte de los cursos, los distintos ejes transversales que se habían pactado.</p>

				<p>Se requiere un cambio cultural en este sentido a criterio de Fernando Zeledón.</p> <p>Perfil de los estudiantes que ingresaron respecto al 92 era muy diferente.</p> <p>No ha prevalecido la capacidad de fortalecer la unidad académica en cuanto a la necesidad de buscar empleo por parte de los estudiantes.</p>
<b>Entrevistada/o</b>	<b>Eventos</b>	<b>Actores</b>	<b>Intereses</b>	<b>Escenarios</b>
<b>Marianella Aguilar</b>	<b>Plan 1992</b> --	<p><b>Plan 1992</b> José Miguel Rodríguez Fernando Zeledón Erick Hess, estudiante Hannia Vega, Juany Guzmán, Luz Marina Vanegas, Marianella Aguilar</p>	<p><b>Plan 1992</b> Con la revisión curricular se buscó analizar desarrollos de la CP, buscar una visión más desde la CP y no desde la Administración. Un perfil más autónomo, desarrollar capacidades de investigación más fuertes</p>	<p><b>Plan 1992</b> Existía una normativa de la Vicerrectoría de Docencia para revisar los planes de estudio cada 5 años, más dinámico para no dejarse llevar por las tendencias. Estudiantes tenían mayor capacidad y profundidad en el análisis, incorporaban mejor la teoría, más sentido de la responsabilidad (no plagios) aunque había información menos actualizada, eran más solidarios, se trabajaba mejor en grupo</p>

	<p><b>Plan 2002</b>          Proceso de autoevaluación con el SICEVAES          Encuestas a empleadores          Estudios de Leda, César y el de 1991 fueron una base para los procesos          En el área de Relaciones Internacionales se revisó literatura, contextos, requerimientos para el perfil del politólogo, habilidades, destrezas, valores y conocimientos por nivel          No se le da seguimiento a las reuniones de área y nivel          Ética era un eje transversal pero no hay seguimiento          Costó incorporar a los estudiantes</p>	<p><b>Plan 2002</b>          Erick Hess,          Isabel Brenes          Carlos Mora          CEA</p>	<p><b>Plan 2002</b>          Análisis del desarrollo de la CP en EEUU, Europa y América Latina, búsqueda de la historia de la Escuela, dar sustento científico sólido a la investigación para el análisis político.          Dar un enfoque más cuantitativo, más estadística</p>	<p><b>Plan 2002</b>          Estudiantes son más competitivos, más individualistas, hay más amplitud del conocimiento para el análisis, mayor manejo de información actualizada, más destreza para buscar respuestas y decisiones más rápido, se ha perdido profundidad.</p>
<p><b>Erick Hess</b></p>	<p><b>Plan 1992:</b>          La estadística fue asumida por politólogos. Concepto “democratización” fue medular en el plan de estudios          Creación de la Maestría permeó la discusión sobre el plan de estudios (qué se dejaba para el bachillerato y qué se dejaba para el posgrado)          Taller de la reforma curricular (“más o menos 7 jornadas” con profesores, estudiantes y administrativos)          Plan reflejaba los intereses de las 3 partes</p>	<p><b>Plan 1992</b></p>	<p><b>Plan 1992:</b>          Del estudiantado: incluir el curso de Principios de CP          Romper visión anterior del plan 77 (era una visión europea, más que todo francesa de la disciplina, con cursos de Adm Pública).          Búsqueda de una CP más anglosajona y cuantitativa</p>	<p><b>Plan 1992:</b>          fin de la Guerra Fría, caída del Muro de Berlín, desintegración de la URSS, globalización, formación de nuevos bloques, rompimiento ideológico, procesos de paz en Centroamérica, estabilidad política y económica en CR, discursos de pacificación en la región, decadencia de la izquierda “pero no se nota tanto”</p>



	<p><b>Plan 2002</b>          Se perdió dinámica, no fue tan consensuado, divisionismo sutil entre docentes          Fue más técnico, más cuantitativo y menos cualitativo (“tecnocrático”)          Se sacrificaron conquistas del plan 1992          Revisión de páginas de universidades prestigiosas de EEUU, Europa y Asia          No se logró una CP tan cuantitativa como se esperaba          No había miedo de asumir contenidos cuantitativos en los cursos para el análisis político          No se logró una directriz para incorporar ejes transversales, conforme se fue avanzando se perdió capacidad de visualizar ejes          Se perdió el miedo a competir con otros profesionales en conocimientos económicos          Últimos graduados del plan 92 llevaron cursos del plan 2002 o posgrados en administración-estadística-finanzas para subsanar vacíos</p>	<p><b>Plan 2002</b></p>	<p><b>Plan 2002</b>          Formar estudiantes con estándares internacionales para que pudieran obtener posgrados en universidades de prestigio          Introducción de aplicaciones matemáticas y estadísticas          Exhibir herramientas como Excel y SPSS en el mercado laboral</p>	<p><b>Plan 2002</b>          Globalización, formación de bloques económicos          Mayor divisionismo en la Teoría Política, Relaciones Internacionales y Política Nacional</p>
<b>Entrevistada/o</b>	<b>Eventos</b>	<b>Actores</b>	<b>Intereses</b>	<b>Escenarios</b>
<b>Allan Abarca</b>	<p><b>Plan 2002:</b>          A mediados del año 2000 fue enterado del proceso curricular.          En la segunda parte de la Administración Aguilar Arce se da el interés por renovar la currícula de la Escuela, que coincide con la necesidad y oportunidad de aprovechar la posibilidad de acreditarse ante el Sistema de</p>	<p><b>Plan 2002:</b>          Marianella Aguilar, Juany Guzmán, Allan Abarca</p>	<p><b>Plan 2002:</b>          Interés de la Escuela para que el proceso de análisis de reforma que había iniciado 1 año o 2 años antes no fuera paralizado a partir de la decisión de que la Escuela de Ciencias Políticas se</p>	<p><b>Plan 2002:</b>          Se da un decisivo impacto en los métodos de análisis que se profundizan en la Ciencia Política. Hay un reforzamiento del método positivista en el abordaje de fenómenos políticos que hace intensificar el uso de modelos</p>

	<p>Acreditación Centroamericano. Cuando la Dra. Guzmán León llega a la Dirección de la Escuela impulsa que la reforma curricular sea el centro del proceso acreditador. Nacen las coordinaciones de área y las coordinaciones de nivel, esto implica una mejor ejecución del Plan de Estudios. Ante la necesidad de reforzar el instrumental formal de análisis emergen cursos como Investigación de Operaciones, Teoría de Juegos y los cursos con análisis cuantitativo-estadístico que se ubican entre segundo y tercer año de carrera. Los cursos optativos de Políticas Públicas de quinto nivel ubicarlos como obligatorios, actualizarlos y colocarlos como parte de la preparación de bachillerato. Nace una nueva área de cursos: Área de Políticas Públicas. Se decidió que la ética debía ser un eje transversal en los cursos del plan. Lo que ha hecho falta es que se active la Comisión de Curriculum que auspicie y recuerde a los docentes que es tema transversal. O sea la falla está en coordinar y divulgar ese tipo de medidas curriculares.</p>		<p>acreditara a nivel Centroamericano. La acreditación le daba a la Escuela la posibilidad de adquirir reputación y de potenciar sus condiciones. En un Plan no puede estar todo, ese fue un principio que se dijo desde un inicio que se plantearon cursos novedosos. Había que elegir, y la eliminación del curso de ética política fue la menor discusión que hubo. La ética debe discutirse cuando en Gobierno Local se analiza el manejo de la discusión en las Municipalidades, la ética debe discutirse cuando se ejecuta un curso de Políticas Públicas, debe señalarse cuando se habla de Hobbes y otros pensadores en Pensamiento Político, etc.</p>	<p>racionales y formales de análisis.</p>
--	--	--	--	---

**Fuente:** Elaboración propia con base en entrevistas semiestructuradas a docentes, directores, exdirectores e investigadores de la Escuela de Ciencias Políticas de la UCR.

## 2. Impresiones respecto de los planes de estudio

Entrevistada/o	Aciertos de los planes de estudio	Errores en los planes de estudio
<b>Luz Marina Vanegas</b>	--	Eliminación del curso de ética política
<b>José Miguel Rodríguez</b>	Plan 1992: subsanó carencias en Metodología Actualización temática en democracia, sociedad civil, ética, dejar la idea de la Guerra Fría Se superó visión sociológica	Menos cursos de teoría, deficiencias en el área de pensamiento político Licenciatura está mal diseñada
<b>César Zúñiga</b>	Ganó fuerza la parte de investigación	Estudiantes con debilidades en Teoría Política, lo cual afecta los análisis políticos. El área de Toma de Decisiones está floja, no se visualizan instrumentos más potentes de teoría de juegos, modelos matriciales. Hay una vocación de Políticas Públicas muy marcado más allá de la Gerencia Política (PP es sólo un área de la Gerencia Política) La licenciatura perdió fuerza
<b>Juany Guzmán</b>	Mejoría en la investigación cualitativa, instrumentos, estadística inferencial Primera vez con un curso de DDHH	La Licenciatura no resolvió el problema original (es un año de materias y no de investigación)
<b>Fernando Zeledón</b>	Se fortaleció el área metodológica Se creó un núcleo de profesores del área metodológica que antes no existía	Ha costado incorporar temas transversales
<b>Marianella Aguilar</b>	--	El ejercicio del poder sin ética es muy peligroso y aunque un curso no puede suplir las necesidades de formación no puede dejar de ser un eje transversal. Falta de seguimiento.
<b>Erick Hess</b>	Reconocimiento de que era importante cambiar a lo cuantitativo y conservar los cursos más cualitativos	Se sacrificó la profundidad del análisis
<b>Allan Abarca</b>	Es difícil y podría ser hasta injusto decir que este ha sido el mejor Plan de Estudios 2002, ya que cada Plan de Estudios responde al contexto y los desafíos propios de la disciplina. Sí habría que decir que quienes se formaron en este Plan merecían tener esa renovación para un mejor desempeño profesional.	--

	<p>Luego de tantos años en que la presión de empleos es mayor curiosamente los egresados licenciados se han sabido insertar profesional y competitivamente. Cada vez más los TFG que se presentan son mejores y más competitivos. Pero eso es una conjunción de muchos elementos y no solo del plan.</p> <p>La reforma ayudó a exorcizar la idea que el politólogo solo tenía campo como pegabanderas o en la Asamblea Legislativa. El profesional en ciencia política, a partir de este plan tiene mayores habilidades y competencias que lo hace disputar puestos disímiles. Casi 9 años después, el plan muestra desgastes que confirman que debe hacerse una reforma parcial o total, pero el hecho que haya sobrevivido tantos años -cuando lo normal hoy día es que los planes tengan una vida útil de 4 o 5 años, dada la velocidad en el cambio de los conocimientos- indica que fue un acierto.</p> <p>Respecto al curso de ética, no solo era un curso que sobraba, sino que es obligación tratar directa e indirectamente el tema en varios de los cursos. Si hay gente que añora ese curso debe ser porque es un tema sensible pero es demasiado básico para ser parte de un curso universitario. También hay 2 cursos ligados al derecho en el cual se ve la actuación de poderes y se analizan asuntos públicos en diversos temas. O sea, el tema es enormemente referenciado como para tener un curso específico sobre el tema en sí.</p> <p>¿Qué mejora en términos de habilidades un curso como ese? ¿Mejora algo la actuación de los futuros profesionales? En nada. Si esta fuera otra carrera de carácter naturalista o técnica pues sí, pero no en esta dónde a cada momento se discute sobre los asuntos públicos y la rectitud y eficiencia con que deben ser conducidos; añorar ese curso equivale a añorar el curso de Computación que se recibía hasta el año 2001.</p>	
--	---	--

**Fuente:** Elaboración propia con base en entrevistas semiestructuradas a docentes, directores, exdirectores e investigadores de la Escuela de Ciencias Políticas de la UCR.

Entrevista con Carolina Bolaños. Centro de Evaluación Académica. San José: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. 13 de setiembre de 2011.

1. ¿A partir de qué fecha se empezó a introducir el modelo de formación por competencias en la Universidad de Costa Rica?
2. ¿A raíz de qué se empezó a introducir este modelo?
3. ¿En qué consiste a grandes rasgos el modelo?
4. ¿Qué ventajas presenta el modelo respecto del modelo tradicional?
5. ¿Qué unidades académicas a lo interno de la Universidad de Costa Rica han adoptado este modelo?
6. ¿En qué se basa el modelo: exigencias del mercado etc.?
7. ¿Cada cuánto resulta necesario reestructurar una malla curricular y si debe ser total o parcial?

El modelo de formación basado en competencias es un discurso curricular hegemónico resultado de las preocupaciones respecto a la educación superior que han surgido en Europa.

El proyecto surge como medio para operacionalizar los acuerdos tomados en el marco de la Declaración de Bolonia y la necesidad de conformar un Espacio de Educación Superior Europeo. Dicho espacio europeo de integración de la educación superior debía estar conformado a más tardar en setiembre del 2010 y todo debía estar uniformado con base en estos acuerdos.

Como parte del discurso que se manejó para dar con la instauración de dicho modelo, se contemplaban algunos rubros entre ellos:

- el uso de las TICs
- unificación del criterio de créditos
- movilidad estudiantil
- internacionalización de la educación superior y
- estructuración de los ciclos: bachillerato 3 años, maestría 2 años y doctorado 3 años.

El proceso se enmarcó en el llamado Proyecto Tuning-Europa.

El proyecto Tuning, como réplica de lo aplicado en Europa, fue un modelo que se implementó también para América Latina. Las competencias eran utilizadas para la formación técnica y representaba lo que un estudiante debía tener.

Una de las críticas que se le ha hecho al modelo, es que se piensa desde algunos sectores que las competencias son una tendencia a la homogenización, al control estatal de las universidades, poniendo en peligro su autonomía. (y no solo por el modelo de competencias sino también por el tema de las acreditaciones y la cuestión de la calidad).

En América Latina y Europa la uniformidad ha encontrado cierta resistencia y ha provocado gran discusión académica con críticas severas por la intención de amoldar a las universidades. Se critica que provenga de un discurso hegemónico, con el patrocinio de los objetivos de la globalización (rendición de cuentas, acreditaciones, internacionalización, TICs, criterios para la financiación de proyectos) y de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional así como la OCDE.

En la Universidad de Costa Rica hay cuatro carreras que han implementado este modelo:

- Administración Pública
- Promoción de la Salud
- Licenciatura en Diseño de Espacios Educativos en el Recinto de Paraíso
- Historia.

En ese sentido no hay un método único para el diseño curricular por competencias ni desde lo teórico ni desde lo ejecutable ni evaluable.

Desde el CONARE se ha tratado de sistematizar el proceso por medio de capacitaciones con expertos extranjeros y el acompañamiento a la implementación de un currículo por competencias en alguna escuela de las universidades públicas. Para el caso de la Universidad de Costa Rica se seleccionó a la Escuela de Bibliotecología. De este proceso se han encargado las Comisiones de Currículo de las Vicerrectorías de Docencia.

Por otra parte, una competencia no es un atributo es decir no se tiene sino que es algo que se desarrolla en una situación concreta. Competencia puede ser entendida como la integración de conocimientos, habilidades y destrezas para resolver una situación concreta. Se concentran saberes para resolver un problema. La gran interrogante que surge respecto a esto, es ¿Qué actividades permiten desarrollar una competencia? ¿Se puede enseñar?

La idea con la implementación de los modelos de competencias es adelantar procesos de formación de profesionales que se sientan como tales y no luego de cinco años de estar trabajando.

Las competencias surgieron como una alternativa al Positivismo-Conductismo con la muestra de un comportamiento en una situación determinada. El estudiante desarrolla habilidades y la evidencia son las acciones profesionales. Sin embargo, este proceso, al parecer, ha llevado a un “Neoconductismo” puesto que los productos se evalúan con rúbricas conductuales. Por tanto se piensa que se podría caer en la trampa del Neoconductismo si no se lleva a cabo una adecuada operacionalización del modelo.

La ventaja del concepto de las competencias es que centra la atención en el aprendizaje y no en la enseñanza. La docencia se preocupa más por el estudiante y se desarrollan habilidades. Aunque se pueden hacer modelos alternativos a las competencias. Además, se hace un análisis de las demandas sociales (como punto de referencia y de respuesta al empresario y a la globalización en sí).

En Europa por ejemplo, muchas universidades se han resistido al cambio pero otras han optado por emigrar a este modelo por cuestiones de financiamiento. En ese sentido en Centroamérica a nivel del CSUCA existen disparidades entre las universidades que han imposibilitado un proyecto de integración académica a nivel de la región. Así a diferencia de Europa, América Latina no cuenta con un proyecto político común.

En la UCR para cambiar un plan de estudios:

- Se hace un análisis sociohistórico de la profesión.
- Se analizan las prácticas profesionales.
- Se toma en cuenta a los empleadores.
- Se consideran las necesidades sociales.
- Se analiza el campo disciplinar, se posiciona la disciplina en el mundo.
- Se incluye la visión de los académicos.
- Es un proceso autónomo de las unidades académicas, mirando hacia afuera.
- Se recomienda la revisión de los planes de estudio cada cinco años.

La idea es que cada año la carrera haga una revisión de su malla curricular. No siempre es necesario llevar a cabo reestructuraciones cuando existan graduados sino en el transcurso, es decir sobre la marcha se pueden ir haciendo los ajustes necesarios.

El Currículum es un proceso político y educativo a partir del cual se confrontan diferentes grupos con diferentes visiones por tanto se dan luchas de poder. Sobre la marcha se analiza al estudiante. Si funciona o no, si la promoción baja, la madurez de los estudiantes entre otros aspectos, y se hacen los ajustes correspondientes. Además, no se responde solo a las demandas del mercado.

La salida a la homogenización y la pérdida de autonomía está en la resignificación del término competencias y en el uso de las TICs.

En el caso específico de la UCR, la implementación del modelo de formación por competencias debe ser pensado desde la concordancia con los conceptos de justicia social y bien común que sustentan el estatuto orgánico. De ahí la importancia de que el modelo sea implementado acorde a las distintas realidades latinoamericanas y en el marco de los principios que cobijan a las universidades.



Planes de estudio de 1992 y 2002

ESTRUCTURA DE CURSOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS POLITICAS

NIVEL	SIGLA	NOMBRE	CICLOS		REQUISITOS	CORREQUISITOS	HORAS T P L	CREDITOS	
			I	II					
I AÑO									
I CICLO									
	EG-	Curso integrado de humanidades	I	II			8	6	
	AS-2101	Sociología general	I	II			3	3	
	HG-1000	Historia de las instituciones de Costa Rica	I	II			2	2	
	XE-0156	Introducción a la economía	I				4	4	
	MA-0125	Matemática elemental	I				6	2	
								Subtotal de créditos	17
II CICLO									
	EG-	Curso integrado de humanidades	I	II			8	6	
	AS-2101	Sociología General	I	II			3	3	
	HG-1000	Historia de las instituciones de Costa Rica	I	II			2	2	
	XE-1240	Introducción a la política económica	I		XE-0156		4	4	
	EP-1500	Principios de ciencias políticas	I				2	2	
								Subtotal de créditos	17
II AÑO									
III CICLO									
	CP-2100	Política nacional I	I				3	3	
	CP-2101	Introducción al pensamiento político I	I				3	3	
	CP-2102	Política y relaciones internacionales I	I				3	3	
	CP-2103	Política comparada	I				3	3	
	CP-2104	Análisis político del estado costarricense	I				3	3	
	EF-	Actividad deportiva	I				2	0	
		Repertorio	I				3	3	
								Subtotal de créditos	18

NIVEL	SIGLA	NOMBRE	CICLOS		REQUISITOS	CORREQUISITOS	HORAS			CREDITOS
			I	II			T	P	L	
IV CICLO										
	CP-2205	Política nacional II	I		CP-2100 CP-2104			3		3
	CP-2206	Introducción al pensamiento político II	I		CP-2101			3		3
	CP-2207	Política y relaciones internacionales II	I		CP-2102			3		3
	CP-2208	Regímenes políticos	I		CP-2101 CP-2102 CP-2103			3		3
	CP-2209	Técnicas de investigación en ciencias políticas	I		CP-2100 CP-2101			3		3
	LM-	Idioma	I					4		4
	EF-	Actividad deportiva	I					2		0
Subtotal de créditos										19
III AÑO										
V CICLO										
	CP-3100	Partidos políticos y grupos de presión contemporáneos	I		CP-2205			3		3
	CP-3101	Desarrollo y subdesarrollo	I		CP-2205 CP-2207 CP-2208			3		3
	CP-3102	Teoría política actual I	I		CP-2205 CP-2206 CP-2208			3		3
	XS-0278	Estadística I para ciencias políticas	I					4		3
	CI-0101	Introducción al procesamiento de microcomputadores	I					2	2	4
	SR-	Seminario de realidad nacional I	I					3		2
	EG-	Curso de arte	I	II				2		1
Subtotal de créditos										19

NIVEL	SIGLA	NOMBRE	CICLOS I II	REQUISITOS	CORREQUISITOS	HORAS T P L	CREDITOS
-------	-------	--------	----------------	------------	---------------	----------------	----------

VI CICLO

CP-3203		Sistema político y estado contemporáneo	I	CP-3100		3	3
CP-3204		Conflicto y paz	I	CP-3101		3	3
CP-3205		Teoría política actual II	I	CP-3102		3	3
XS-0279		Estadística II para ciencias políticas	I	XS-0278		4	3
CP-3206		Metodología de las ciencias políticas	I	XS-0278 CI-0101 CP-3102		3	3
SR-		Seminario de realidad nacional II	I			2	2
EG-		Curso de arte	I II			2	1
Subtotal de créditos							18

IV AÑO

II CICLO

CP-4100		Aspectos políticos del derecho constitucional	I	CP-3203 CP-3205		3	3
CP-4101		Introducción al gobierno nacional y local de Costa Rica	I	CP-3203 CP-3205		3	3
CP-4102		Doctrinas y modelos políticos contemporáneos	I	CP-3203 CP-3205 CP-3206		3	3
CP-4103		Epistemología de las ciencias políticas I	I	XS-0279 CP-3205 CP-3206		3	3
CP-4104		Taller de estudios comparativos de América	I	CP-3203 CP-3204 CP-3206		3	3
Subtotal de créditos							15

NIVEL	SIGLA	NOMBRE	CICLOS		REQUISITOS	CORREQUISITOS	HORAS			CREDITOS
			I	II			T	P	L	
VIII CICLO										
	CP-4205	Aspectos políticos del derecho administrativo		I	CP-4100 CP-4101			3		3
	CP-4206	Introducción a la política económica		I	CP-4100 CP-4101 CP-4102			3		3
	CP-4207	Etica política		I	CP-4102 CP-4103			3		3
	CP-4208	Epistemología de la ciencia política II		I	CP-4102 CP-4103			3		3
	CP-4209	Taller de estudios contemporáneos de Centroamérica		I	CP-4102 CP-4104			3		3
										Subtotal de creditos 15
										TOTAL DE CREDITOS 138

El estudiante debe cumplir con 300 horas de Trabajo Comunal Universitario.



**PLAN DE ESTUDIOS**  
**Bachillerato y Licenciatura en Ciencia Política (1)**  
**Vigente desde el año 2002**

Aprobado por la Vicerrectoría de Docencia, en la Resolución No.7105-2001 (adición a la Resolución 7105-2001; cursos de Inglés rige a partir del 2º ciclo 2005)

**Primer Año**

**I Ciclo Lectivo**

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
EG-I	Curso Integrado de Humanidades I	---	8	--	--	6
XE-0156	Introducción a la Economía	---	4	--	--	4
CP-1410	Costa Rica: Política y Sociedad I	---	3	--	--	3
LM-1030	Estrategias de Lectura en Inglés I	---	6	--	--	4
<i>Total de Créditos 1er Ciclo</i> .....						17

**II Ciclo Lectivo**

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
EG- II	Curso Integrado de Humanidades II	EG-I	8	--	--	6
EG-	Curso de Arte	---	3	--	--	2
CP-1411	Introducción a la Política Económica	---	3	--	--	3
CP-1412	Costa Rica: Política y Sociedad II	CP-1410	3	--	--	3
EF-	Actividad Deportiva	---	--	--	2	0
LM-1032	Estrategias de Lectura en Inglés II	LM-1030 ó LM-1004	6	--	--	4
<i>Total de Créditos Ido ciclo</i> .....						18

**(1) NOTAS:**

- Se ofrece el título de *Bachillerato* con una duración de cuatro años de estudios, y el título de *Licenciatura* con un año adicional y la realización de un trabajo final de graduación.
- Para obtener el Bachillerato en Ciencias Políticas se deben contemplar los siguientes aspectos:
  - Se deben cursar los Seminarios de Realidad Nacional luego que se haya aprobado el Curso Integrado de Humanidades II.
  - Para ingresar al segundo año de carrera debe tener aprobado el Curso Integrado de Humanidades II.
  - Luego de haber aprobado el 50% de los créditos de la carrera y los dos cursos de Seminario de Realidad Nacional, el estudiante debe cumplir con 300 horas de Trabajo Comunal Universitario.
  - Se sugiere cursar créditos adicionales de Alemán, Francés o Japonés.
  - Se sugiere cursar algún repertorio cuyo contenido temático contemple la lógica simbólica o el pensamiento lógico matemático.
- Para optar por la Licenciatura en Ciencias Políticas se requiere obtener el Bachillerato en Ciencias Políticas.
- Para obtener el grado de licenciado en Ciencias Políticas, la Escuela ofrece las cuatro modalidades contempladas en el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación: Tesis, Seminario de Graduación, Práctica Dirigida y Proyecto de Graduación.



## Segundo Año

### III Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Correquisitos	Horas			Créditos
				T	P	L	
CP-2410	Sistemas Políticos Comparados	---	---	3	--	--	3
CP-2411	Teoría de las Relaciones Internacionales	---	---	3	--	--	3
CP-2412	Introducción al Pensamiento Político I	---	---	3	--	--	3
CP-2413	Análisis Político Cuantitativo	---	CP-2414	2	--	1	3
CP-2414	Técnicas Cualitativas de Investigación	---	CP-2413	2	1	--	3
SR- I	Seminario de Realidad Nacional I	---	---	2	--	--	2

Total de créditos Ier. Ciclo..... 17

### IV Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-2415	América Latina: Evolución de las Ideas Políticas	CP-1410 CP-2410	3	--	--	3
CP-2416	Política y Relaciones Internacionales	CP-2411	3	--	--	3
CP-2417	Introducción al Pensamiento Político II	CP-2412	3	--	--	3
CP-2418	Teorías del Desarrollo	---	3	--	--	3
CP-2419	Metodología	CP-2413 CP-2414	2	--	--	4
SR- II	Seminario de Realidad Nacional II	SR-I	2	--	--	2

Total de créditos IIdo. ciclo..... 18



### Tercer Año

#### V Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-3410	Gobierno Nacional	CP-1412	3	--	--	3
CP-3411	Economía y Comercio Internacional	CP-2416	3	--	--	3
CP-3412	Teoría Política Contemporánea	CP-2417	3	--	--	3
CP-3413	Teoría de Juegos	CP-2413	3	--	--	3
CP-3414	Análisis e Interpretación de Datos Políticos	CP-2419	1	--	2	3
	Repertorio	---	--	--	--	3

Total de créditos 1er. Ciclo.....18

#### VI Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-3415	Partidos Políticos y Procesos Electorales	CP-3412	3	--	--	3
CP-3416	Gobierno Local	CP-3410	3	--	--	3
CP-3417	Negociación y Toma de Decisiones	CP-3413	2	1	--	3
CP-3418	Introducción a la Investigación de Operaciones para Ciencias Políticas	CP-3414	3	--	--	3
CP-3419	Democracia y Derechos Humanos	CP-3412	3	--	--	3

Total de créditos ldo. ciclo..... 15





M. V.

Cuarto Año

VII Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-4410	Seminario de América Central y el Caribe	CP-2415	2	2	--	4
CP-4411	Aspectos Políticos del Derecho Constitucional	CP-3419	3	--	--	3
CP-4412	Teoría y Lógica de la Ciencia Política	CP-3414	3	--	--	3
CP-4413	Seminario Análisis y Formulación de Políticas Públicas	CP-3417	2	2	--	4

Total de créditos 1er. Ciclo..... 14

VIII Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-4414	Aspectos Políticos del Derecho Administrativo	CP-4411	3	--	--	3
CP-4415	Seminario Comunicación Política y Opinión Pública	CP-3415	2	2	0	4
CP-4416	Epistemología de la Ciencia Política	CP-4412	3	--	--	3
CP-4417	Seminario Gestión y Evaluación de Políticas Públicas	CP-4413	2	2	--	4

Total de créditos 2do. ciclo..... 14

BACHILLERATO:

TOTAL DE CURSOS: 41 TOTAL DE CRÉDITOS: 131



Quinto Año: Licenciatura en Ciencias Políticas

XI Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-5410	Seminario de Metodología	---	2	4		6
CP-5411	Seminario de Planeamiento Estratégico y Políticas Públicas	---	2	2	-	6
CP-5412	Seminario Aspectos Políticos del Derecho Internacional Público	---	2	2	-	4

Total créditos 1er. ciclo..... 16

X Ciclo Lectivo

Sigla	Nombre	Requisitos	Horas			Créditos
			T	P	L	
CP-5413	Taller de Investigación	CP-5410	4	4	--	8
CP-5414	Taller de Resolución Alternativa de Conflictos y Toma de Decisiones		--	4	--	3
CP-5415	Taller de Organizaciones y Cooperación Internacional Para el Desarrollo		--	4	--	6

Total créditos 2do. ciclo..... 17

LICENCIATURA: TOTAL DE CURSOS Y CRÉDITOS

TOTAL DE CURSOS: 6 TOTAL DE CRÉDITOS: 33

\*\*\*\*\*

BACHILLERATO Y LICENCIATURA:

GRAN TOTAL DE CURSOS Y CRÉDITOS

TOTAL DE CURSOS: 47 TOTAL DE CRÉDITOS: 164