

Formación universitaria e inserción laboral en Chile: Percepciones de profesionales en psicología titulados en universidades con distinto nivel de selectividad

University training and labor market access in Chile: Perceptions of psychologists graduated from universities with different levels of selectivity

Volumen 18, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-27

Este número se publica el 1 de setiembre de 2018
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34439>

Óscar Espinoza Díaz
Luis González Fiegehen
Luis Sandoval Vásquez
Dante Castillo Guajardo
Pablo Neut Aguayo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Formación universitaria e inserción laboral en Chile: Percepciones de profesionales en psicología titulados en universidades con distinto nivel de selectividad

University training and labor market access in Chile: Perceptions of psychologists graduated from universities with different levels of selectivity

Óscar Espinoza Díaz¹
Luis González Fiegehen
Luis Sandoval Vásquez
Dante Castillo Guajardo
Pablo Neut Aguayo

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, la cual tuvo por objetivo establecer las valoraciones preliminares que otorgan los titulados de la carrera de Psicología, de universidades de distinto grado de selectividad, a los ámbitos de la formación académica recibida y su relación con la inserción laboral. El trabajo se inscribe en el marco de una necesaria evaluación del grado de equidad del sistema universitario chileno en relación con los resultados del proceso formativo. Desde una perspectiva cualitativa, y bajo el marco de un estudio de casos en profundidad, se recabaron las percepciones de los titulados mediante seis entrevistas en profundidad desarrolladas en el año 2015 con profesionales graduados entre los años 2011 y 2014. La muestra de personas entrevistadas, de carácter intencionado, se seleccionó combinando criterios de caso tipo, cuotas, cadena y voluntariedad. Los datos se analizaron con el apoyo del software Atlas Ti 8 a fin de identificar categorías y las relaciones entre ellas. La principal conclusión es que tanto la formación académica recibida como el proceso de inserción al mundo del trabajo es mejor valorado por los graduados de la universidad de alta selectividad, mientras que los profesionales egresados de las universidades de mediana y baja selectividad ponderan de manera más crítica dichos aspectos. Por su parte, cuanto más selectiva es la universidad, más se percibe un incremento en las oportunidades de las personas tituladas en el mundo laboral, situación que revela la presencia de aspectos no académicos que influyen en la inserción laboral. Lo anterior deriva en posibles situaciones de inequidad en los resultados de la formación universitaria en Psicología.

Palabras clave: educación superior, psicología, educación y empleo, equidad

Abstract: The article presents the results of a qualitative research that aimed to establish preliminary valuations granted by the graduates of the Psychology program from universities of different degrees of selectivity, to the fields of academic training received and their relationship with the insertion in the labor market. The work is part of a necessary evaluation of the degree of equity of the Chilean university system concerning to the results of the training process. From a qualitative perspective, and under the framework of an in-depth case study, graduates' perceptions were collected through six in-depth interviews conducted in 2015 with professionals graduated between 2011 and 2014. The sample of interviewees, of an intentional nature, was selected by combining criteria of type case, quotas, chain and voluntariness. The data was analyzed with the support of the Atlas Ti 8 software in order to identify categories and the relationships between them. The main conclusion is that both the academic training received and the process of insertion into the labor market is better valued by the graduates of the high selective university while the professionals graduated from the universities of medium and low selectivity weigh those aspects more critically. On the other hand, the more selective the university is, the higher the opportunities of the graduates in the labor world, a situation that reveals the presence of non-academic aspects that influence the labor insertion. This could be originating possible situations of inequity in the results of university training in Psychology programs.

Key words: higher education, psychology, education and employment, equity

¹ Información de los autores al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: oespinoza@academia.cl

Artículo recibido: 1 de marzo, 2018

Enviado a corrección: 27 de junio, 2018

Aprobado: 27 de agosto, 2018

1. Introducción

En Chile se ha incrementado sustantivamente el acceso al sistema universitario en las últimas décadas. De 131.702 estudiantes universitarios en 1990, se llegó a 733.603 en 2017, lo que representa un incremento de 4,6 veces (Sistema de Información de la Educación Superior, 2018). No obstante, lo anterior resulta insuficiente para confirmar que las políticas públicas en educación superior estén teniendo éxito en lograr un sistema con mayor equidad en la inserción laboral. En efecto, existe evidencia de que el solo acceso a la educación universitaria no asegura equidad en la permanencia del estudiantado ni en los resultados que se obtienen al egresar de la educación superior (Allen et al, 2007; Espinoza, 2002, 2008; Espinoza y González, 2015; Humburg, Van der Velden y Verhagen, 2013; Teichler, 2012). Bajo tal distinción, este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo relativo a los ámbitos de la formación académica que impactarían en la inserción laboral de profesionales en psicología. Específicamente, la investigación se planteó el objetivo de distinguir valoraciones preliminares de seis personas tituladas de Psicología respecto de ámbitos de la formación recibida y su relación con la inserción en el mundo laboral. Los entrevistados pertenecen a tres universidades chilenas con distinto nivel de selectividad. El trabajo se inscribe en la perspectiva de evaluar el grado de equidad del sistema universitario chileno.

2. Antecedentes

A nivel internacional se constata una progresiva expansión de la educación superior estimulada por diversas causas. Junto al incremento demográfico de población con educación secundaria completa, al menos tres procesos específicos están asociados a dicha expansión: (i) la creciente complejidad de las sociedades y economías contemporáneas; (ii) las competencias entre distintos grupos socio-económicos por alcanzar credenciales educacionales; y (iii) los esfuerzos de ciertos grupos ligados al aparato estatal para fortalecer programas de ayuda estudiantil y dar nuevas oportunidades a los jóvenes (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2010). En la práctica, el efecto combinado de la mayor demanda por educación universitaria, el crecimiento y diversificación de la oferta educativa, el aumento de los ingresos de los hogares y el establecimiento de políticas públicas orientadas a implementar mecanismos de acceso diferenciados, han estimulado el crecimiento de la educación superior (Aldridge, 2001; Goldthorpe, 2003; Milburn, 2012, Stuart, 2012). En todo este proceso la privatización creciente de la oferta educativa también ha jugado un rol

preponderante en el crecimiento experimentado por el sistema terciario (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016; López, 2016; Teichler, 2012).

En el caso chileno, desde 1991 los gobiernos democráticos (post dictadura de Pinochet) han intentado incrementar la equidad en el acceso a la educación superior mediante la creación de programas de becas y créditos y en fecha más reciente (desde el año 2016) por la vía de la instauración gradual del régimen de gratuidad de los estudios (Espinoza y González, 2015, 2016; Latorre, González y Espinoza, 2009). Este esfuerzo público ha incidido en que la matrícula en educación terciaria se haya expandido de manera considerable en el periodo 1990-2018. Cabe resaltar que dicha expansión se explica fundamentalmente por el crecimiento que ha experimentado la oferta en el sector privado (Sistema de Información de la Educación Superior, 2017a). Complementariamente, y en asociación con las políticas de financiamiento de ayudas estudiantiles (becas, créditos bancarios y gratuidad) implementadas en las últimas tres décadas, se ha impulsado desde el Ministerio de Educación la creación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) a partir del año 2014. Se trata de un programa piloto que tiene por objetivo apoyar la inserción y permanencia de estudiantes vulnerables durante el primer año en el sistema universitario de manera tal de lograr un acceso más equitativo y asegurar una mayor tasa de éxito en los estudios de nivel terciario (Ministerio de Educación, 2018). En este contexto, han sido los grupos socioeconómicos bajos y medios quienes más han aumentado su cobertura de educación superior y quienes están adquiriendo mayor protagonismo en el ámbito de la graduación. Sin embargo, dichos grupos (particularmente, aquellos que provienen de los quintiles 1 y 2) aun ostentan una representación que está muy por debajo de la observada entre quienes se asocian a los sectores más acomodados (quintiles 4 y 5) (Espinoza y González, 2013, 2015; Ministerio de Planificación Nacional, 2009; Zapata y Tejeda, 2016).

Sin embargo, y a pesar del aumento sistemático en la cobertura, este factor se torna insuficiente para evaluar integralmente la equidad del sistema chileno. Por esto, junto al criterio del acceso, se requiere considerar los resultados de los egresados para evidenciar el grado efectivo de equidad de la educación superior chilena. En la práctica, la falta de equidad en el plano de los resultados (tanto formativos como a nivel de empleabilidad) implica que el sistema educativo sigue reproduciendo la desigualdad social, tornando incluso poco relevante la expansión de la matrícula (Eide, Hilmer y Showalter, 2015; Espinoza, González y Loyola, 2018; Espinoza, McGinn, González, Castillo y Sandoval, 2017; Jung y

Lee, 2016; Ma y Savas, 2014). De allí la importancia de realizar un estudio enfocado en evaluar los factores que inciden en la equidad de resultados de la educación universitaria en Chile, según el grado de selectividad de la institución formativa.

2.1 Resultados de la Educación Universitaria

El análisis de los resultados de la educación universitaria puede abordarse a partir de variadas dimensiones, siendo una de las más relevantes la que se relaciona con la transición al mundo del trabajo.

El acceso al empleo por parte de los graduados universitarios ha estado en el centro de la discusión en Europa (Edvardsson y Gaio, 2010; European Comissison, EACEA, Eurydice, 2014; European Commission, 2016). Las personas con educación terciaria poseen ventajas en el mercado laboral en comparación con quienes alcanzan niveles de enseñanza inferiores. Esta ventaja, sin embargo, no es igual para todos los graduados pues en ella intervienen factores como el origen social, el género y la pertenencia a algún grupo étnico (Marginson, 2016; Reimer y Steinmetz, 2007; Smetherham, 2005). Adicionalmente, se ha aportado evidencia que revela que crecientes niveles de educación harían crecer los ingresos de las personas, pero no reducirían las desigualdades en los salarios (Summers, Kearney y Kearney, 2015). En este contexto, la transición exitosa al mundo laboral depende de múltiples factores. Los graduados que disponen de un título y de habilidades que concuerdan con las necesidades de los empleadores realizan este tránsito sin muchas complicaciones, lo que se considera un indicador de la relevancia y la calidad de la formación recibida (Heyes, 2013; Lindberg, 2008; OECD, 2012). También se ha evidenciado que la reputación de las universidades tiene más incidencia en la inserción de los graduados en el mercado laboral que la formación profesional recibida (Ciriaci y Muscio, 2014; Drydakis, 2016; Livanos y Núñez, 2016; Mason, Williams, Cranmer y Guile, 2003).

En el caso chileno se ha demostrado que el efecto del origen de clase sobre los retornos en el mercado laboral es más importante que el desempeño académico, lo cual sugiere que existe un grado menor de meritocracia en el mercado del trabajo (Duru-Bellat y Tenret, 2012; Núñez y Tartakowsky, 2009). La evidencia apunta a que la calidad de la trayectoria académica no guarda necesaria relación con la calidad de la inserción laboral, dependiendo más bien del origen social del estudiante (Núñez y Gutiérrez, 2004). Por su parte, aparecen síntomas de una saturación del mercado laboral en determinadas áreas del conocimiento, en especial, artes, humanidades y ciencias sociales (Espinoza y González,

2011, 2015; Meller, 2007). Del mismo modo, resulta preocupante que un alto porcentaje de graduados (57%) no esté trabajando en lo que estudió (Instituto Nacional de la Juventud, 2011) y que exista una gran diferencia de rentas entre las profesiones liberales tradicionales y aquellas asociadas al área de la salud y las tecnologías (Meller 2007, 2011).

Adicionalmente, tanto en Chile como a nivel internacional, se estaría produciendo un desajuste entre las competencias que se obtienen en la educación universitaria y los requerimientos que establece el sector productivo (Reimer y Steinmetz, 2007; Sondergaard y Murthi, 2012; Tatsiramos, 2015; Valiente, 2015). Sobre el incremento de la oferta de profesionales y su vinculación con el empleo, se puede señalar que, simultáneamente a la expansión de la educación superior, surgieron otros factores que incidieron en el empleo de los egresados, como la aparición de las TIC, nuevas formas de trabajo, la globalización, y la creciente movilidad del personal (Lee y Chung, 2015; Teichler, 1999). Asimismo, existen distintas percepciones respecto de la función del conocimiento "general" y "específico". En la mayoría de los países de Europa continental se aprecia un mayor "énfasis hacia la formación profesional", mientras que, en Gran Bretaña, Estados Unidos y Japón se observa una preponderancia de la formación general (Teichler, 2007, 2012). Como consecuencia de ello, los profesionales que no logran un empleo en su área de formación derivan a ocupaciones vinculadas indirectamente con su proceso formativo ("sustitución horizontal y vertical"). A ello se agrega el incremento sostenido que ha experimentado el empleo "flexible" o "precario" en las últimas dos décadas (Arthur, Brennan, Hick y Kimura, 2008). Por ejemplo, en Europa se observa bastante rotación y cada vez menos los profesionales jóvenes consiguen un empleo estable (Muñoz, 2013). A su vez, los egresados con estudios altamente especializados reconocen una baja utilización del conocimiento en sus empleos, incluso en el caso de aquellos que se han titulado de carreras de índole más práctica (Teichler, 2007).

Existe un temor creciente sobre la capacidad del mercado laboral para absorber a los graduados en puestos acordes con las calificaciones obtenidas. De ahí que, en opinión de algunos expertos, el mercado laboral para graduados de la educación superior es predominantemente determinado por la oferta (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2009; Lindberg, 2008). Las ocupaciones que utilizan el conocimiento adquirido y que dan oportunidades de desarrollar una trayectoria profesional en general exigen un nivel de formación avanzado. En cambio, las ocupaciones que ofrecen vacantes para los que no obtienen trabajos en las carreras tradicionales permiten ocupar cargos administrativos de nivel secretarial, técnicos, cargos comerciales y otros (Mason, Williams y

Cranmer, 2006). En este contexto general, se inscribe la discusión en torno a la equidad de los resultados en la educación universitaria, cuestión que ha sido analizada bajo distintos enfoques y distinguiendo diversos niveles.

2.2 Enfoques para abordar los resultados derivados de la formación universitaria y su pertinencia

El abordaje de los resultados en educación superior se ha realizado principalmente desde enfoques de empleabilidad, pero sin tratar directamente la equidad. Estos enfoques se circunscriben a los modelos europeos PROFLEX y REFLEX (Allen et al., 2007), centrados en diagnosticar y caracterizar la empleabilidad de los egresados de la educación superior. En este mismo sentido, en Francia, el CEREQ realiza encuestas anuales con el fin de estudiar, por una parte, el acceso al mercado laboral y la empleabilidad de los profesionales, dos años después del egreso de la universidad, y por otra, analizar las trayectorias laborales al cabo de cinco años de haber terminado los estudios (Giret, 1999). De igual forma, cabe destacar la experiencia de universidades europeas como la Universidad de Marne La Vallé en Francia, las Universidades de Barcelona o la Politécnica de Cataluña en España, que tienen observatorios de empleo para realizar seguimiento a sus egresados. También destaca la información que levantan algunos gobiernos como el de España (SEPE, 2013) y agencias de evaluación (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2009).

En el caso chileno también existe información provista en los dos niveles señalados. Por una parte, el observatorio "Mi Futuro" provee información relativa a la empleabilidad y al nivel de remuneraciones de los titulados al cabo del segundo y quinto año de concluidos los estudios (con datos provenientes del Servicio de Impuestos Internos). Por otra parte, diversas universidades realizan estudios de seguimiento a sus egresados usualmente vinculados a sus procesos de acreditación institucional (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2011). Sin embargo, desde la perspectiva de la equidad, la información provista por estos organismos es limitada y no da cuenta de los factores académicos que podrían estar incidiendo en la calidad de la empleabilidad de los graduados.

Es así como "Mi Futuro" sólo considera los datos de titulados que registran movimientos en el Servicio de Impuestos Internos (SII) no así de los egresados que no requieren, por la naturaleza de su inserción laboral, registrar su situación en el SII. Este último segmento representa una proporción significativa de profesionales que podría estar igualmente inserto en el mercado laboral (muchos de manera informal) pero de las cuales no

se tienen antecedentes respecto de su nivel de ingresos. Del mismo modo, entre los datos de los titulados no se da cuenta de la universidad donde éstos desarrollaron sus estudios, lo que impide desagregar el análisis para verificar la incidencia específica de la institución educativa en los grados de empleabilidad y retorno de ingresos.

A nivel de la información provista por las propias instituciones, los estudios que realizan las universidades mayoritariamente son parciales y aún no se constituyen como esfuerzos sistemáticos de seguimiento de egresados. Estas limitaciones impelen a indagar en el problema de los resultados en la educación universitaria chilena desde nuevas perspectivas. En este caso, mediante la investigación de la propia experiencia profesional y laboral de los titulados de las carreras de Psicología. Dicha carrera fue seleccionada por tres razones: a) es una de las carreras que presenta mayor oferta en el sistema universitario chileno (50 programas a nivel nacional); b) es una de las carreras con mayor cantidad de titulados (alrededor de 4.000 graduados al año); y, c) es una carrera con dispares niveles de calidad en su oferta.

Bajo ese escenario, resulta importante comprender como ha de ser concebida la pertinencia de la formación académica que reciben los estudiantes y futuros profesionales. Para ello se debe considerar que las instituciones universitarias no sólo se dedican a la transferencia de conocimientos teóricos. En esta línea, los países desarrollados han impulsado programas para estimular el desempeño profesional en los currículos (Scheele, 2009; Pereira y Costa, 2017). Hoy los empleadores ponen menos atención a los conocimientos teóricos, mientras que la voluntad de seguir aprendiendo y la disposición a tomar riesgos y adaptarse a nuevas situaciones se consideran competencias imprescindibles (Harvey, 2003; Humburg y Van der Velden, 2014; Santiago, Tremblay, Basri y Arnal, 2008). Asimismo, se promueven habilidades de computación, la capacidad de aprender rápido y de trabajar independientemente. Como consecuencia, se espera que los graduados sean competentes al menos en cinco áreas: experticia profesional, flexibilidad funcional, innovación y gestión de conocimientos, movilización de recursos humanos y orientación internacional (Allen y Van der Velden, 2005; Tejada y Ruiz, 2016).

Sin lugar a dudas, la pertinencia de la formación académica respecto de las exigencias que demandan los empleadores es crucial para una inserción exitosa e inmediata al mundo del trabajo. Ella supone que el egresado de una carrera universitaria sea funcional para la entidad laboral a la que se integra sin la necesidad de brindarle capacitación en aspectos que debería haber asimilado en el proceso de formación universitaria (Agencia Nacional de

Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2007; Carabaña, 2011; García-Aracil y Van der Velden, 2008; Pereira y Costa, 2017).

2.3 Equidad en los resultados del proceso formativo y en el acceso al mercado laboral

El concepto de empleabilidad refiere a ciertas características de los graduados que facilitan su entrada al sector productivo (Harvey, 2001; Harvey y Bowers, 2003). En este ámbito, Yorke (2004) presenta una discusión sobre el término "employability", definido como un conjunto de logros que constituyen una condición necesaria pero no suficiente para encontrar empleo. Así, la empleabilidad de un titulado puede entenderse como la capacidad para desarrollar un conjunto de competencias necesarias que posibilitarán una exitosa inserción profesional y un adecuado desempeño en el mercado laboral. Los factores asociados al nivel de empleabilidad de los graduados son: las competencias para ejecutar funciones asociadas a los requerimientos que demanda el medio; las actitudes, los valores, las aspiraciones y ambiciones; los factores sociales (estatus, grupo étnico), la experiencia de vida; la fortuna de estar en el lugar correcto en el momento preciso; y la capacidad para aprender y perfeccionarse a lo largo de la vida (Brennan, 2004; Harvey, 2003; Harvey y Knight, 2003; Humburg y Van der Velden, 2014; Pavlin, 2010; Teichler, 2008).

Precisado el concepto de empleabilidad y sus alcances cabe destacar que la equidad en el acceso al mercado laboral puede abordarse en términos más complejos utilizando para ello el modelo de equidad e igualdad desarrollado por Espinoza (2002, 2007), en el cual se analizan las posibilidades de dar un trato similar a egresados del sistema terciario independientemente de su condición económica, social, cultural y étnica.

Resulta incuestionable que las personas con educación terciaria se encuentran en una situación ventajosa para acceder al mundo del trabajo respecto de quienes alcanzan niveles de escolarización inferiores. En esa perspectiva, puede afirmarse que la probabilidad de estar desempleados para aquellos individuos que tienen mayor nivel de escolaridad es menor, sus períodos de desempleo son más cortos y sus trabajos son mejor pagados. Esta ventaja comparativa, no obstante, no es similar para todos los graduados, sino que en ella intervienen también cuestiones de origen social, género y etnicidad. En la literatura sobre empleo de graduados, subempleo y desempleo se discuten estos temas, precisamente, en relación con diferencias de clase, género, y étnicas (Reimer y Steinmetz, 2007; Salas-Velasco, 2007; Smetherham, 2005; Snieska, Valodkiene, Daunoriene y Draksaite, 2015).

La equidad en el acceso al empleo ha estado en el centro de la discusión en los países europeos. Por ejemplo, Brennan (2004) aborda el tema señalando que, aunque estudios recientes muestran que la mayoría de los graduados de la educación superior cuentan en la actualidad con empleos "adecuados" en Europa, habría razones para pensar que, en el futuro, esta situación no podrá mantenerse para todos los graduados. El hecho es que se está produciendo un desajuste entre las competencias que se obtienen en la educación superior y los requerimientos que establece el sector productivo (Reimer y Steinmetz, 2007). En Chile, de igual manera, la evidencia da cuenta de una saturación en la oferta de profesionales en determinadas áreas, en especial artes, humanidades y ciencias sociales (Espinoza y González, 2011, 2015; Meller, 2007). Cuestiones ajenas a la formación profesional, tales como el origen socio familiar, la etnia, la personalidad y autoconfianza de los graduados, son, sin duda, aspectos que podrían estar mermando u obstaculizando injustamente las posibilidades de acceso al mercado laboral de un número significativo de graduados.

3. Diseño metodológico

El estudio, por sus características y alcance es de carácter cualitativo y exploratorio. La información que sirvió de base para elaborar el análisis fue recabada de un conjunto de seis entrevistas semi-estructuradas aplicadas entre los meses de diciembre de 2015 y marzo de 2016 a titulados de las carreras de Psicología de tres universidades: una altamente selectiva (UAS), una medianamente selectiva (UMS) y una con baja selectividad (UBS). Los entrevistados fueron escogidos de un conjunto de titulados entre 2012 y 2014, informados por cada institución. De ese conjunto de titulados, se escogieron dos al azar. Cuando no fue posible contactar a la persona escogida inicialmente, se reemplazó a través del mismo mecanismo. Las instituciones fueron reticentes a proporcionar datos de trayectoria académica de los titulados, limitándose a proveer información relativa a la fecha de titulación y datos de contacto.

Naturalmente los datos obtenidos a partir de las entrevistas no son estimadores de parámetros poblacionales, pues el estudio sólo tiene por propósito identificar categorías que puedan fundar hipótesis para ulteriores estudios que puedan profundizar en ellas.

En relación con el instrumento, cabe señalar que se utilizó una pauta de entrevista semi-estructurada que incluyó los principales ámbitos de indagación considerados para el presente estudio, a saber: percepción evaluativa de la formación académica recibida en la

universidad y la percepción valorativa en términos de vinculación con el medio (práctica profesional y experiencia profesional).

Respecto del nivel de selectividad de las universidades incorporadas en la muestra, este fue determinado sobre la base de los años de acreditación institucional⁴ y, fundamentalmente, a partir de los requisitos de admisión expresados en puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), principal instrumento utilizado en Chile para determinar el ingreso a la educación universitaria. Ciertamente, la selectividad va asociada a un conjunto de atributos que le permiten a una universidad contar con mayor reputación que otra, incluyendo: estudiantes con alto capital humano, social y cultural, académicos con alta productividad científica y recursos materiales de primer nivel (bibliotecas, laboratorios, talleres, entre otros).

Bajo ese marco, las instituciones seleccionadas poseen los siguientes atributos:

- Universidad de alta selectividad (UAS): Puntaje⁵ mínimo PSU de ingreso para los años 2011, 2012 y 2013 situado en torno a los 660 puntos. Con seis o más años de acreditación (Máximo alcanzable 7 años).
- Universidad de mediana selectividad (UMS): Puntaje mínimo PSU de ingreso para los años 2011, 2012 y 2013 situado en torno a un mínimo de 476 puntos. Entre tres y cinco años de acreditación (Máximo alcanzable 7 años).
- Universidad de baja selectividad (UBS): Puntaje de ingreso PSU para los años 2011, 2012 y 2013 inferior a los 400 puntos. Sin acreditación.

Como se puede apreciar, el grado de selectividad que muestran las tres instituciones se refleja principalmente en el puntaje mínimo exigido para postular a la carrera. En concreto, la UAS exige un puntaje mínimo que supera en más de 100 puntos al requerido por la UMS y en 250 puntos al que presenta la UBS (Consejo Nacional de Educación, 2017).

A su vez, la elección de la carrera de Psicología obedeció a los antecedentes existentes respecto a la saturación de la oferta de profesionales registrada en los últimos años y al creciente número de egresados de dicha carrera desde las universidades chilenas (Espinoza y González, 2011; González, Espinoza y Uribe, 1998). En 2016 se titularon en Chile 3.953 nuevos Psicólogos. Al año 2017 existían 33.226 personas cursando estudios de

⁴ El sistema de acreditación de instituciones de educación superior en Chile se rige por la ley 20.129 y las diversas directrices de la Comisión Nacional de Acreditación.

⁵ Los resultados de la PSU se expresan en una misma escala de promedio 500 puntos y desviación estándar de 110 puntos, con un mínimo de 150 puntos y un máximo de 850 puntos.

Psicología en alguna universidad. Al año 2016 la tasa de empleabilidad era de 78,7% tras el primer año de titulación. Los salarios alcanzaban al primer año de titulación aproximadamente a 14.360 dólares anuales (Sistema de Información de la Educación Superior, 2017a).

Asumiendo estos antecedentes, la muestra de entrevistados fue seleccionada sobre la base de los criterios de caso tipo, cuotas, cadena y voluntariedad. En los dos primeros criterios, el año de titulación (2011 al 2014) y el género fueron considerados. En ese marco, se seleccionó inicialmente un conjunto de seis entrevistados: dos por cada institución y carrera, uno de cada género, quienes fueron elegidos aleatoriamente. De este modo se constituyó una muestra cualitativa de carácter intencionado (*purposive sample*) (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Los datos se analizaron bajo técnicas usuales de tratamiento de datos cualitativos, con el apoyo del software Atlas Ti 8 a fin de identificar categorías, relaciones entre ellas y eventuales hipótesis. La codificación se realizó a través de la asociación de los fragmentos de discurso significativos identificados en las entrevistas, según selectividad, género, año de titulación y categoría de análisis.

Para resguardar la confidencialidad de los testimonios recogidos, éstos son presentados de la siguiente manera: tras cada extracto o relato se identificará el entrevistado con un número correlativo (E1 a E6), el nivel de selectividad de la universidad: Alto (UAS), Medio (UMS) o Bajo (UBS), el género (Femenino [F] o Masculino [M]), y el año de titulación.

4. Resultados de la formación universitaria y su incidencia en la inserción profesional y laboral de los egresados de la carrera de Psicología

El resultado del trabajo de campo permitió identificar cuatro dimensiones consideradas especialmente relevantes por los entrevistados, en tanto son facilitadores de la inserción laboral cuando están presentes. Por el contrario, su ausencia dificulta dicho proceso. Las dimensiones son las siguientes: Pertinencia de la formación académica, apoyo a la inserción laboral, calidad de la formación y prestigio institucional considerado como un *proxy* de la selectividad. La exposición de los resultados se articulará en torno a estas dimensiones.

4.1 Pertinencia de la formación universitaria

Al abordar este tema, se advierten diferencias de valoración entre los titulados de las tres universidades en torno a la pertinencia de la formación académica y profesional recibida

en la universidad. Los titulados de Psicología de la UAS avalan la formación alcanzada señalando haber recibido una "muy buena base" que posibilitó un acceso rápido y satisfactorio al mundo laboral, tal como se esboza en los siguientes relatos:

Quedé contento con lo aprendido en la U en cuanto a conocimientos duros [conocimientos profesionales]. Obviamente, uno debe ir actualizándose y se aprende haciendo en la pega [trabajo], pero creo que [la carrera] me entregó una muy buena base porque me adapté rápido al trabajo (E2 - UAS – M - 2012).

Siento que el profesional que viene de esta U tiene muchas más posibilidades de crecer jerárquicamente en el trabajo. Porque es capaz de demostrar que tiene las competencias y conocimientos para hacerlo. . El tema de la representación social es importante. Salir de esta U es un plus. En el ejercicio de la profesión te das cuenta que tienes muy buenas competencias, que se desarrollaron muchas habilidades en ti, que puedes llevar la ejecución a la práctica y que solo te falta más experiencia para hacerlo mejor. Pero en general sales con una base buena (E2 - UAS – M – 2012).

Creo que me quedé con una formación en lo práctico buena. Ahora tengo el bagaje necesario para el sistema público y creo que sí podría buscar trabajo y trabajar con niños y adolescentes (E5 – UAS – F - 2014).

La crítica a la formación profesional y la pertinencia laboral de los graduados de la UMS se evidencia al momento de evaluar las habilidades "instrumentales" proporcionadas por la universidad, así como también la formación práctica. Los siguientes testimonios dan cuenta de aquello:

Creo que no se hizo una nivelación en manejo de herramientas como Excel, como Office. Se nos hizo un ramo de computación, pero creo que no fue suficiente. El año que ingresé a la universidad recién estaban de moda los computadores, era complejo el tema. Creo que faltó nivelación. No nos pasaron cosas potentes, importantes. Creo que podríamos haber tenido un plus en ese sentido (E6 - UMS - M - 2014).

Siento que la formación en términos duros no fue suficiente. Faltó más práctica. Nos entregaron la parte teórica y había ciertos talleres prácticos, pero no fueron suficientes. Hubiese sido bueno tener un ramo del ambiente laboral, entre otros así de tipo prácticos (E3 - UMS – F - 2012).

Empero, en el caso de los titulados de la UBS se advierten deficiencias al respecto. Se trata de vacíos de aprendizaje, principalmente, asociados a falencias en contenidos y cursos prácticos, deficiencias que habrían imposibilitado adquirir un plus formativo para la adecuada inserción laboral. Lo anterior queda refrendado en las siguientes percepciones:

...en clínica usamos ciertos test, en laboral se ocupan otros test, entonces el manejo de esos test o cuáles se usan, cuáles son mejores, en qué usar (...) esas cosas la Universidad no las dio (...). Con lo que me entregó la U no me sentí preparada (...). Esta U me dio habilidades blandas, pero términos teóricos no. En teoría, conocimientos, evaluaciones, no, ciertamente quedamos al debe (E4 - UBS - F - 2012).

No quedé contenta con lo aprendido en la parte metodológica o práctica, ya que al entrar a trabajar vi que no sabía diseñar test por ejemplo, o bien no conocía algunos instrumentos que otros colegas sí conocían, y eso es clave en mi pega. Por eso queda una sensación negativa. Aunque en habilidades sociales sí aprendí y me sirvieron mucho (E1 - UBS - M - 2012).

Como se aprecia en los relatos, existe una apreciación dispar en torno a los aspectos que destacan para la pertinencia laboral inmediata que provee la carrera escogida. Dicha disparidad supone una evaluación desde una actitud positiva en el caso de los profesionales titulados de la UAS hasta una evaluación parcialmente negativa en el caso de los titulados en la UMS y la UBS. En este último caso queda en evidencia las carencias que presentaría la formación académica y por tanto la pertinencia de la misma de cara a los conocimientos y habilidades que deben poseer los egresados para enfrentar de manera exitosa las demandas del mundo del trabajo

La constatación de esta asimetría en los resultados derivados de los procesos formativos y su pertinencia para ejercer de manera satisfactoria las tareas que demanden los empleadores estaría revelando que a este nivel subsistirían las mismas brechas de inequidad observadas en el acceso al sistema universitario chileno.

4.2 Apoyo a la inserción laboral por parte de la universidad

Al plantearse el apoyo de la universidad al proceso de inserción laboral surgen diferencias según la institución en la que los entrevistados cursaron sus estudios. En esta

perspectiva, quienes provienen de las UAS y UMS se refieren a ausencia de preparación relativa al contexto laboral y las reglas de éste. Así lo expresan los entrevistados:

Me gustó la formación, en la U se trabaja mucho las habilidades laborales, y en otras universidades no las veo. (...) [Sin embargo]... .. desde la carrera sentí que los profes siempre nos han dicho Uds. van a salir y van a trabajar (...) en el sector público. Nos da la sensación de que estamos bien preparados, pero no tenemos tanto conocimiento al final del sector público. Haciendo la práctica me di cuenta que no tenía tanto conocimiento de la atención primaria, de las redes de la comuna, de las guías clínicas del Ministerio de Salud, y son cosas que uno tiene que saber al momento de trabajar en el sector público. Igual son cosas que se van adquiriendo con la práctica, pero en eso hay una disonancia, entre lo que se propone y uno se topa al final (E2 - UAS – M – 2012).

Lo que me faltó es eso, lo que tiene que ver con el bagaje, con el funcionamiento del sistema público, eso me faltó y fue lo que se vio en los últimos años, pero todo lo demás creo que es bastante bueno. Tenemos también orientación en lo que son las terapias, cuales son las técnicas para trabajar (E5 – UAS – F - 2012).

Creo que hubiese sido bueno tener un curso que sea de cómo entrar al trabajo, una introducción al ambiente laboral. Eso tiene que ver también con la práctica y no lo tuvimos (E3 - UMS – F - 2012).

En el caso de la UBS, los titulados requeridos de manifestar su visión en este ámbito de la inserción laboral reiteran aspectos relativos a la formación académica propiamente tal, lo que remite a la relevancia de estos factores para estos entrevistados.

Creo que igual para un profesional, sea de donde sea, la parte metodológica te da formatos, tú a veces tienes que hacer informes y eso te lo da la metodología, entonces si no tienes eso no puedes hacer un informe. En términos metodológicos a la universidad le faltan algunas asignaturas, como el caso de pruebas preventivas, hay que darle un poco más de cabida a lo que son las psicometrías. Se le tiene que dar más prioridad al área clínica (E4 - UBS – F – 2012).

A partir de estas valoraciones es factible constatar algunos de los aspectos relevantes del proceso de inserción en el mercado laboral. Transversalmente los titulados perciben carencias en materia de apoyo a la inserción laboral por parte de las universidades. Sin embargo, este factor posee menor importancia en la UAS, remitiéndose a cuestiones de contenidos formativos prácticos. En el caso de la UMS es percibido como una carencia en tanto factor coadyuvante de la inserción laboral. En el caso, de la UBS, el factor desaparece bajo la valoración más fuerte de otros factores, tales como, el prestigio institucional.

4.3 Prestigio institucional

Aun cuando los titulados de las tres instituciones afirman no haber demorado mucho tiempo en encontrar trabajo tras finalizar los estudios (menos de tres meses), a partir de los antecedentes recabados en las entrevistas es posible advertir que hay diferencias en cuanto a las dificultades que tuvieron para insertarse al mundo laboral.

Así, mientras los egresados de las UAS afirman que la transición desde la universidad al ámbito laboral fue relativamente expedita, para los graduados de la UBS y UMS este paso habría sido más dificultoso y tardío. Entre las razones incidentes en estas trayectorias, destaca primordialmente el factor de reputación y estatus de la institución universitaria en la cual se cursaron los estudios. En ese escenario, los titulados de las universidades de alta selectividad tendrían una buena aceptación en el mundo del trabajo siendo más valorados por parte de los empleadores. Es esta situación la que se ve reflejada en los siguientes relatos:

No tuve grandes problemas para entrar a un trabajo. La primera experiencia fue en un colegio. Era un reemplazo por maternidad. Y después casi al tiro, entré en un proyecto donde se trabaja con las familias que tienen integrantes privados de libertad (E5 - UAS – F – 2012).

A mí no me costó tanto encontrar trabajo (...) En general, el psicólogo de la Universidad [UAS] se demora poco en encontrar pega [trabajo]. De mi experiencia creo que entre seis y nueve meses los trabajos que más se han demorado. Pero, en general, en tres o cinco meses alguna pega [trabajo] has encontrado (E2 - UAS – M - 2012).

En contraste, los titulados de la UBS y la UMS habrían experimentado dificultades para acceder al mundo laboral debido a la desconfianza que existe entre los empleadores

respecto de este tipo de universidades. Lo anterior queda refrendado en los siguientes fragmentos:

Al momento de buscar trabajo me costó harto encontrarlo (...). Cuando buscaba [trabajo] yo pensaba, a lo mejor en mi CV (currículum vitae) ellos no necesitan nada de lo que aprendí en la universidad y necesito estudiar más, un post título o un magister (E3 - UMS – F - 2012).

Sí influye en cierta medida el haber estado en una universidad privada para acceder a trabajos. Porque si hubiese entrado a una universidad estatal el trampolín es más fácil. Entonces yo no hubiese tenido que buscar trabajo varias veces, pues es muy difícil para un estudiante de una universidad que a lo mejor no es muy reconocida. Empecé a buscar en el área de psicología laboral y pasaba hasta la tercera entrevista y ahí no había más (E1 - UBS – M - 2011).

[En la reputación del Psicólogo de la UBS] yo creo que también influye mucho el estigma social. Por la acreditación (...). La UBS también tuvo una fama [negativa] en un momento (...) en que no estaba acreditada (E-4 - UBS - M - 2012).

Las percepciones que establecen los titulados de los tres tipos de instituciones son respaldadas por la información proveniente de otras fuentes. De acuerdo a los datos proporcionados por "Mi futuro", la tasa de empleabilidad, al primer año de egreso, presenta diferencias estadísticamente significativas entre las tres instituciones seleccionadas en este estudio. Mientras la UAS escogida tiene un 93,1%, la UMS ostenta un 86,3% y la UBS un 75,9% de egresados empleados al año de haberse titulado (Sistema de Información de la Educación Superior, 2017b)⁶.

4.4 Calidad de la Formación

Al profundizar en las posturas de los entrevistados en torno a la utilidad de la formación académica en el proceso de inserción laboral, se aprecia una marcada diferencia entre aquellos que provienen de una UMS y UBS, y los titulados de una UAS. En efecto, destaca

⁶ La diferencia en la empleabilidad tiene su correlato en el ámbito de los ingresos. Mientras los titulados de la UAS perciben un ingreso mensual que oscila entre U\$1.500 y 1.600 tras un año de haber egresado, los psicólogos titulados de la UMS y la UBS perciben una renta mensual que oscila entre U\$1.100 y U\$1.300.

la satisfacción que expresan estos últimos con la formación recibida y su pertinencia para el desempeño en el ámbito laboral, tal como se evidencia a continuación:

Siento que el profesional que viene de la UAS (...) tiene muchas más posibilidades de crecer jerárquicamente en organizaciones donde esté (...) porque es capaz de demostrar que tiene las competencias y conocimientos para hacerlo (...). Salir de esta U es un plus (...). En el ejercicio de la profesión te das cuenta que tienes muy buenas competencias, que se desarrollaron muchas habilidades en tí, que puedes llevar la ejecución a la práctica y que solo te falta más experiencia para hacerlo mejor. Pero, en general, sales con una base buena (E2 - UAS – M – 2012).

Creo que me quedé con una formación en lo práctico buena. Ahora tengo el bagaje necesario para el sistema público y creo que sí podría buscar trabajo y trabajar con niños y adolescentes (E5 - UAS – F - 2014).

Contrastando con esta evaluación satisfactoria, los discursos de los titulados de universidades con mediana y baja selectividad apuntan a deficiencias formativas, en lo que respecta a la adquisición de herramientas prácticas para el ejercicio laboral y al bajo desarrollo técnico de las habilidades. No obstante, ello, esta postura es matizada en alguna medida por una valoración positiva sobre la adquisición de habilidades sociales y emocionales para enfrentar el mundo laboral. Las siguientes percepciones ilustran la postura más crítica respecto de la etapa formativa y su proyección en el desempeño profesional:

Siento que [la formación] en términos duros no fue suficiente. Faltó más práctica. Nos entregaron la parte teórica y había ciertos talleres prácticos, pero no fueron suficientes. Hubiese sido bueno tener un ramo del ambiente laboral, de tipo práctico (E3 - UMS – F - 2012).

Creo que igual para un profesional, sea de donde sea, la parte metodológica te da formatos, tú a veces tienes que hacer informes y eso te lo da la metodología, entonces si no tienes eso no puedes hacer un informe. En términos metodológicos a la universidad le faltan algunas asignaturas, como el caso de pruebas preventivas, hay que darle un poco más de cabida a lo que son las psicometrías. Se le tiene que dar más prioridad al área clínica (E4 - UBS – F – 2012).

La UBS me dio habilidades blandas, pero términos teóricos no. En teoría, conocimientos, evaluaciones, no. La experiencia, en general, [en la práctica profesional] fue entre buena y mala, lo bueno es que creo que aprendí mucho (...). La parte mala era que mi jefe (...) una vez llamó a mi universidad para decir que cómo habían mandado una profesional que no sabía nada. Ahí yo me angustié, pero tremendo (E4 - UBS – F - 2012).

Como se aprecia en los relatos, existen diversas apreciaciones respecto de la posesión de conocimientos generales y específicos adquiridos durante la trayectoria universitaria, según la institución en la cual realizaron sus estudios los titulados entrevistados.

5. Conclusiones

La posibilidad de acceder a la universidad representa sólo una dimensión de la equidad educativa. En efecto, para que la educación universitaria se transforme en un vehículo efectivo de desarrollo personal y movilidad social, se torna indispensable asumir las características y efectos de la trayectoria y los resultados derivados del proceso formativo. En la práctica, si la expansión en el acceso a la educación superior no es acompañada de una equidad en los resultados que derivan del proceso formativo, se refuerza la tendencia a la reproducción de las desigualdades sociales.

Este estudio aporta evidencia, a partir de la experiencia de titulados de la carrera de Psicología, para respaldar la hipótesis de una significativa asimetría en torno a los resultados derivados del proceso formativo dependiendo del grado de selectividad de la universidad en la que cursen los estudios. En efecto, desde la percepción de los consultados, el prestigio institucional (*proxy* de selectividad), la pertinencia y calidad de la formación académica recibida y, en menor medida, el apoyo a la inserción laboral se transforma en uno de los factores relevantes para la inserción laboral.

Desde la experiencia particular de cada titulado, estas dimensiones no son percibidas transversalmente de modo satisfactorio desde el punto de vista de la inserción laboral. Se agrupan estos hallazgos en la Tabla 1, considerando la valoración de estos factores según el nivel de selectividad de las universidades:

Tabla 1

Presencia de dimensiones en función de la inserción laboral según selectividad institucional en Chile (2017)

Dimensiones	UAS	UMS	UBS
Pertinencia de la formación profesional	Presente (Facilitador)	Ausente (Obstaculizador)	Ausente (Obstaculizador)
Apoyo para la inserción laboral	Presencia parcial (Facilitador/Obstaculizador)	Ausente (Obstaculizador)	No mencionado (Obstaculizador)
Prestigio institucional	Presente (Facilitador)	Ausente (Obstaculizador)	Ausente (Obstaculizador)
Calidad de la formación	Presente (Facilitador)	Ausente (Obstaculizador)	Ausente (Obstaculizador)

Fuente: Elaboración de los autores (2017).

El prestigio institucional, uno de los factores relevado transversalmente por los entrevistados, es percibido como el más valorado para el proceso de inserción laboral temprana. Esta percepción es coherente con investigaciones en la misma perspectiva. Un estudio que consignó tres países europeos arribó a la conclusión que los titulados hijos de padres con educación universitaria tenían mayores probabilidades de matricularse en universidades de mayor prestigio (Triventi, 2013). De igual forma, otro estudio conducido en Gran Bretaña con graduados de la carrera de Economía de diferentes universidades demostró que a mayor nivel selectividad de las universidades mayores eran las posibilidades de los graduados de obtener un empleo de alto nivel y en empresas reputadas (Drydakis, 2016).

Esta diferenciación en la valoración de factores académicos y no académicos evidencian, a modo de hipótesis, que junto a los logros de expansión en el acceso a la educación superior, existirían otras barreras que limitan la equidad del sistema de educación superior chileno. La superación de estos obstaculizadores debería ser considerada como un objetivo prioritario de las políticas públicas. En efecto, en un país tan desigual como Chile, el Estado debiera realizar esfuerzos serios para equiparar la calidad de las instituciones de educación superior, así como propender al cierre de aquellas que no alcanzan estándares mínimos. Algunas disposiciones de la nueva ley de Educación Superior, aprobada en mayo de 2018 apuntan en tal sentido. Sin lugar a dudas, se puede hacer más en esta dirección.

Por cierto, el estudio presenta las limitaciones propias de un estudio que no pretende estimar parámetros poblacionales pero sí intenta mostrar hipotéticos caminos para futuras investigaciones. Los resultados, por consiguiente, son sólo válidos para los sujetos participantes en el estudio.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento entregado por el Programa FONDECYT de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile a través del Proyecto N°1151016 titulado: "Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de los Egresados".

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2007). *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, España: ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2009). *Los Procesos de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios en España*. Madrid, España: ANECA.
- Aldridge, Stephen. (2001). *Social Mobility*. A Discussion Paper. London, Reino Unido: Performance and Innovation Unit.
- Allen, Jim, Coenen, Johan y Van der Velden, Rolf. (2007). *Afgestudeerden van het hoger onderwijs in Nederland in vergelijking met andere landen. Resultaten van het REFLEX Projec.* Recuperado de <http://www.minocw.nl/documenten/AfgestudeerdenHogerOnderwijs.pdf>
- Allen, Jim, y Van der Velden, Rolf. (2005). *The flexible professional in the knowledge society: Conceptual framework of the REFLEX Project*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255572689_The_flexible_professional_in_the_knowledge_society_conceptual_framework_of_the_REFLEX_project
- Altbach, Phillip, Reisberg, Liz, y Rumbley, Laura. (2010). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Arthur, Lore, Brennan, John, Hick, Rod y Kimura, Maki (2008). *The context of higher education and employment: comparisons between different European countries*. Recuperado de <http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2008/missing/The%20context%20of%20higher%20education%20and%20employment%20comparisons%20betw een%20different%20European%20countries.pdf>
- Brennan, John. (2004). Graduate Employment: Issues for Debate and Inquiry. *International Higher Education*, 34, 12-14.
- Carabaña, Julio. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63(1), 15-31.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2011). *Educación superior e inserción laboral. Proyecto FDI*. Santiago, Chile: CINDA.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2016). *Informe Educación Superior en Iberoamérica 2016*. Santiago, Chile: CINDA-Universia
- Ciriaci, Daria y Muscio, Alessandro. (2014). University Choice, Research Quality and Graduates' Employability: evidence from Italian national survey data. *European Educational Research Journal*, 13(2), 199-219.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *INDICES*. Santiago, Chile: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices>
- Cohen, Louise, Manion, Lawrence y Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. Oxford, Reino Unido: Taylor & Francis.
- Drydakis, Nick. (2016). The Effect of University Attended on Graduates' Labour Market Prospects: A Field Study of Great Britain (IZA Discussion Paper N° 9826). Bonn, Alemania. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp9826.pdf>
- Duru-Bellat, Marie y Tenret, Elise. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223-247.
- Edvardsson, Elinor y Gaio, Mariana. (2010). Higher Education and Employability of Graduates: will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal*, 9(1), 32-34.
- Eide, Eric, Hilmer, Michael y Showalter, Mark. (2015). Is it where you go of what you study? The relative influence of college selectivity and college major on earnings. *Contemporary Economic Policy*, 34(1), 37-46.
- Espinoza, Óscar. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*. (Ed. D. dissertation) School of Education. University of Pittsburgh, Pittsburgh, United States.
- Espinoza, Óscar. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.
- Espinoza, Óscar. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269-284.
- Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo. (2011). La Crisis del Sistema de Educación Superior Chileno y el Ocaso del Modelo Neoliberal. En Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert, *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas* (pp. 94-133). Santiago, Chile: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo. (2013). Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis. *Prospects (UNESCO)*, 43(2), 199-214.
- Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En Andrés Bernasconi (Ed.), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-580), Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.

- Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo. (2016). La Educación Superior en Chile y la Compleja Transición desde el Régimen de Autofinanciamiento hacia el Régimen de Gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, 7(10), 35-51.
- Espinoza, Óscar, McGinn, Noel, González, Luis Eduardo, Castillo, Dante y Sandoval, Luis. (2017). Factors That Affect Post-Graduation Satisfaction of Chilean University Students. *Studies in Higher of Education*. Online first 5 de Diciembre. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2017.1407306>
- Espinoza, Óscar, González, Luis Eduardo y Loyola, Javier. (2018). Evaluación de la satisfacción de titulados de la carrera de Psicología en Chile. *Revista Innovación Educativa*, 18(76), 171-192.
- European Commission, EACEA, Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access Retention and Employability 2014*. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- European Commission. (2016). *From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Markets in the Western Balkans*. Bruselas, Bélgica: European Union.
- García-Aracil, Adela y Van der Velden, Rolf. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239.
- Giret, Jean-Francois. (1999). *La Experiencia del CEREQ*. Documento presentado al Seminario Internacional sobre Educación Superior y Empleo. Santiago, Chile: CEPAL.
- Goldthorpe, John. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234-239.
- González, Luis Eduardo, Espinoza, Óscar y Uribe, Daniel. (1998). *Disponibilidad y ocupabilidad de recursos humanos con estudios superiores en Chile* (Informe de Avance. Primera Etapa). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Harvey, Lee y Bowers-Brown, Tamsin. (2003). *The employability of graduates: cross-country comparisons*. Ponencia presentada en la DfES Research Conference, Londres. Recuperado de <http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/relatedpubs/Crosscountrycomparisons.pdf>
- Harvey, Lee y Knight, Peter. (2003). *Helping Departments to Develop Employability*. York, Reino Unido: ESECT/HEA.
- Harvey, Lee. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-110.
- Harvey, Lee. (2003). *Transitions from higher education to work*. Paper prepared for Enhancing Student Employability. Learning and Teaching Support Network. Recuperado de <http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/harveytransitions.pdf>

- Heyes, Jason. (2013). Vocational training, employability and the post-2008 jobs crisis: Responses in the European Union. *Economic and Industrial Democracy*, 34(2), 291-311.
- Humburg, Martin y Van der Velden, Rolf. (2014). What is expected of higher education graduates in the 21st century? En John Buchanan, David Finegold, Ken Mayhew y Chris Warhurst (Eds.), *Oxford Handbook of Skills and Training* (pp.201-220). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Humburg, Martin, Van der Velden, Rolf, y Verhagen, Annelore. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Maastricht: European Commission. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265086055_The_Employability_of_Higher_Education_Graduates_The_Employer%27s_Perspective
- Instituto Nacional de la Juventud. (2010). *Sexta Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Jung, Jisun y Lee, Soo. (2016). Influence of university prestige on graduate wage and job satisfaction: the case of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 297-315.
- Latorre, Carmen Luz, González, Luis Eduardo y Espinoza, Óscar. (2009). *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago, Chile: Catalonia/Fundación Equitas.
- Lee, Kye Woo y Chung, Miyeon. (2015). Enhancing the link between higher education and employment. *International Journal of Educational Development*, 40, 19-27.
- Lindberg, Matti. (2008). *Diverse routes from school, via higher education, to employment: A comparison of nine European countries*. Turku: UNIPRINT.
- Livanos, Ilias y Núñez, Imanol. (2016). Better safe than sorry? The role of stratification and quality of higher education in the labour market outcomes of graduates across Europe. *Economic and Industrial Democracy*, 37(2), 345-372.
- López, Francisco. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y el Caribe. *Avaliação, Revista de Avaliação da Educação Superior*, 21(1), 13-32.
- Ma, Yingyi y Savas, Gokhan. (2014). Which is more consequential: Fields of study or institutional selectivity. *Review of Higher Education*, 37(2), 221-247.
- Marginson, Simon. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Mason, Geoff, Williams, Gareth, Cranmer, Susan y Guile, David. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Recuperado de http://dera.ioe.ac.uk/4996/1/rd13_03a.pdf

- Mason, Geoff, Williams, Gareth y Cranmer, Susan. (2006). *Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?* Recuperado de <http://www.niesr.ac.uk/pubs/DPS/dp280.pdf>
- Meller, Patricio. (2007). Inserción laboral de los graduados Universitarios: la experiencia del Observatorio del empleo. *Revista Calidad en Educación*, 11, 39-47.
- Meller, Patricio. (2011). *Carreras universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago, Chile: Editorial Uqber.
- Milburn, Alan. (2012). *University Challenge: How Higher Education Can Advance Social Mobility*. Londres, Reino Unido: UK Government.
- Ministerio de Planificación Nacional. (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/informacion-social>
- Ministerio de Educación, Chile. (2018). *¿Qué es el PACE?* Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- Muñoz, Marta. (2013). *El Trabajo Flexible en España: ¿Es España Realmente Flexible?*, Madrid, España: IDC.
- Núñez, Javier y Gutiérrez, Roberto. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: the case of Chile* (Documento de Trabajo N° 208). Santiago, Chile: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Núñez, Javier y Tartakowsky, Andrea. (2009). *Between inequality of outcomes and inequality of opportunities in a high-inequality country: the case of Chile* (Working paper series No. 292). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*. Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Pavlin, Samo. (2010). *Higher Education and Employability Issues*. Ponencia presentada en "Development of Competencies in the World of Work and Education", 12-14 September, Ljubljana, Slovenia. Recuperado de http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/test/DECOWEWorkingpaper_201012Pavlin.pdf
- Pereira, Orlando y Costa, Carlos (2017). The importance of soft skills in the university academic curriculum: The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, 7(3), 25-34.
- Reimer, David y Steinmetz, Stephanie. (2007). *Gender differentiation in higher education: educational specialization and labour market risks in Spain and Germany*. Recuperado de <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-99.pdf>

- Salas-Velasco, Manuel. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54(3), 333-360.
- Santiago, Paulo, Tremblay, Karine, Basri, Ester y Arnal, Elena. (2008). Strengthening ties with the labour market. En Paulo Santiago, Karine Tremblay, Ester Basri y Elena Arnal (Eds.), *Tertiary Education for the knowledge society: volumen 2. Special features: equity, innovation, labour market, internationalization* (pp.189-234). Paris, France: OCDE.
- Scheele, Judith. (2009). *Educación terciaria y mercado laboral-Formación profesional, empleo y empleabilidad. Una revisión de la literatura internacional* Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales.
- SEPE (Servicio Público de Empleo). (2013). *Observatorio de las Ocupaciones. Los perfiles de la oferta de empleo*. Madrid, España: Servicio Público de Empleo Estatal. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/perfiles/pdf/Perfiles_oferta_empleo_2013.pdf
- Sistema de Información de la Educación Superior. (2017a). *Matrícula*. Santiago: Chile. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>
- Sistema de Información de la Educación Superior. (2017b). Estadísticas por carrera. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera>
- Sistema de Información de la Educación Superior. (2018). *Compendio histórico de educación superior*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Smetherham, Claire. (2005). *A Review of Literature on Graduate Employment, Underemployment and Unemployment* (Briefing Paper 3). School of Social Sciences, Cardiff University. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Tendencias/pdf/briefingnote3-e.pdf>
- Snieska, Vytautas, Valodkiene, Gitana, Daunoriene, Asta y Draksaite, Aura. (2015). Education and unemployment in European Union economic cycles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 213, 211-216.
- Sondergaard, Lars y Murthi, Mamta. (2012). *Skills Not Just Diplomas: Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Washington, D.C., United States: The World Bank.
- Stuart, Mary. (2012). *Social Mobility and Higher Education: The life experiences of first generation entrants in higher education*. London, Reino Unido: Trentham Books Ltd.
- Summers, Lawrence, Kearney, Melissa y Hershbein, Brad. (2015). *Increasing education: What it will and will not do for earnings and earnings inequality*. Washington, D.C, United States: Brookings Institution, The Hamilton Project.

- Tatsiramos, Konstantinos. (2015). With a little help from my friends? Quality of social networks, job finding and job match quality. *European Economic Review*, 78, 55-75.
- Teichler, Ulrich. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38(2), 169-190.
- Teichler, Ulrich. (2007). La educación superior y el mundo laboral: Experiencias y nuevas perspectivas. En Consejo Nacional de Educación, *La Educación superior y el mundo de trabajo* (pp. 21-30). Santiago, Chile: CNED.
- Teichler, Ulrich. (2008). Professionally Relevant Academic Learning. En Ulrich Teichler (Ed.), *Higher Education and the World of Work-Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings* (pp. 295-308). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Teichler, Ulrich. (2012). *Sistemas Comparados de Educación Superior en Europa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Tejada, José y Ruiz, Carmen. (2016). Evaluación de Competencias Profesionales en Educación Superior: Retos e Implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Triventi, Moris. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 45-63.
- Valiente, Óscar. (2015). The OECD skills strategy and the education agenda for development. *International Journal of Educational Development*, 39, 40-48.
- Yorke, Mantz. (2004). *Employability in higher education: What it is-what it is not* (Learning and Employability Series). Recuperado de [http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE\(Is,IsNot\).pdf](http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE(Is,IsNot).pdf)
- Zapata, Gonzalo y Tejada, Ivo. (2016). Educación Superior en Chile, Informe Nacional. En José Joaquín Brunner y Daniel Andrés Miranda (Eds.), *Educación Superior en Ibero América: Informe 2016*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Información de los autores

Oscar Espinoza Díaz. Investigador de la Universidad de Playa Ancha en el Centro de Estudios Avanzados e investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile. Ed.D en Policy, Planning and Evaluation, School of Education, University of Pittsburgh. Dirección electrónica: oespinoza@academia.cl

Luis González Fiegehen. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile. Ed.D. en Educational Administration and Planning, School of Education, Harvard University. Dirección electrónica: legonzalez.fiegehen@gmail.com

Luis Sandoval Vásquez. Director de Docencia en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Chile. Magíster en Ciencia Política, Universidad Católica de Chile. Dirección electrónica: lsandoval@utem.cl

Dante Castillo Guajardo. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile. Licenciado en Sociología, Universidad ARCIS y Dr. © en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Universite de Lyon 2. Dirección electrónica: dcastillo@estudiospiie.cl

Pablo Neut Aguayo. Profesor de planta adjunto de la Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile. Licenciado en Historia y Licenciado en Educación, Universidad Católica de Chile, y Magíster en Educación, Universidad de Chile. Dirección electrónica: paneut@uc.cl