

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MUNDO DEL TRABAJO

PERSPECTIVAS TEÓRICAS, GESTIÓN Y EXPERIENCIAS
COLABORATIVAS A 10 AÑOS DEL ENCUENTRO BIESTRA EN CHILE

MARIANA BARGSTED
ANDREA BRAVO
SOPHIE BUTLER
MERITXELL CALBET
FERNANDA COSTA
ISABELLA CUNEO
ANDREA FARAH
ESTEBAN GÓMEZ
DAISY GONZÁLEZ
JULIO LABRAÑA
MARIO LAGOMARSINO
JUAN MÉNDEZ
CRISTÓBAL MERINO
DANIELA PAZ OLIVARES
NATALIA ORELLANA
WILLIAM RAMÍREZ
EDUARDO RIVERA
GONZALO RODRÍGUEZ
MARÍA FRANCISCA ROJAS
SOL SALAS
LUZ ADRIANA SALCEDO
GIANINA SALGADO
ULRICH TEICHLER
JUAN VENEGAS
JAVIERA VIDELA
JESÚS YEVES

NATALIA ORELLANA
SONIA ZAVANDO
GONZALO GALLARDO
ISABELLA CUNEO
(EDITORES)

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MUNDO DEL TRABAJO

Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas
a 10 años del Encuentro BIESTRA en Chile

EDUCACIÓN SUPERIOR Y MUNDO DEL TRABAJO

Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del
Encuentro BIESTRA en Chile

Comité editorial
Natalia Orellana Galarce (coordinadora)
Sonia Zavando Benítez
Gonzalo Gallardo Chaparro
Isabella Cuneo Olhaberry

Corrección de estilo
Javiera Sepúlveda Salas

© de los textos: sus autores
© de la edición: Fundación OCIDES

Ediciones Fundación OCIDES
Enero de 2021
Santiago, Chile

Edición electrónica
Registro ISBN 978-956-09596-0-7

Fundación OCIDES
Irrazával 5076. D. 306. Ñuñoa, Santiago.
Teléfono: +56 2 29192587
Página *web*: www.ocides.org
Correo electrónico: contacto@ocides.org

Citación sugerida: Orellana, N., Zavando, S., Gallardo, G. & Cuneo, I. Eds. (2021). *Educación superior y mundo del trabajo. Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del encuentro BIESTRA en Chile*. Santiago, Ediciones Fundación OCIDES.

Contenido

Agradecimientos	1
Prólogo	3
José Joaquín Brunner	
Capítulo 1	
Educación superior y empleo de graduados: condiciones y desafíos cambiantes	11
Ulrich Teichler	
Capítulo 2	
El vínculo entre educación superior y mundo productivo: incertidumbre como desafío	49
Julio Labraña	
Capítulo 3	
Confianza en los procesos de reclutamiento y selección. Reflexiones en torno a la educación superior	61
Esteban Gómez	
Capítulo 4	
La influencia del modelo de empleabilidad disposicional en la calidad del empleo. Un estudio sobre la transición al mercado laboral de egresados en Chile	73
Jesús Yeves, Mariana Bargsted, Juan Venegas-Muggli & Cristóbal Merino	
Capítulo 5	
Distintas perspectivas para comprender la empleabilidad y su utilidad para la investigación e intervención	89
Mariana Bargsted, Jesús Yeves & Juan I. Venegas-Muggli	
Capítulo 6	
Fortalecimiento de la empleabilidad. Especialización de un ámbito de la gestión universitaria en Chile	105
Natalia Orellana & Isabella Cuneo	
Capítulo 7	
Programa de mentorías laborales: vinculando a estudiantes con profesionales en una experiencia de aprendizaje en la UC	125
Sol Salas, Javiera Videla & Fernanda Costa	

Capítulo 8

Implementación del programa de mentorías de la Universidad de la Frontera como estrategia de fortalecimiento de la empleabilidad 137

M^a Francisca Rojas, Gonzalo Rodríguez & Juan Méndez

Capítulo 9

Vacante abierta: una preparación experiencial para la vida laboral 143

Luz Adriana Salcedo & Andrea Farah

Capítulo 10

LATWORK: fortalecimiento de las capacidades de investigación en economía y empleo informal desde la cooperación internacional 155

Meritxell Calbet & Sophie Butler

Capítulo 11

Trabajo en red de unidades de egresados, graduados y titulados en universidades del estado de Chile - REGRAT 165

Gianina Salgado, Andrea Bravo, William Ramírez, Daisy González & Mario Lagomarsino

Capítulo 12

A 10 años del encuentro BIESTRA. Una reseña conmemorativa 179

Natalia Orellana, Eduardo Rivera & Daniela Paz Olivares

Sobre los autores

Contribuciones especiales

Mariana Bargsted Aravena. Doctora en Comportamiento Social y Organizacional por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Psicóloga, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro de la Sociedad Científica Chilena de Psicología y Comportamiento Organizacional (SOCIPTO), de la *European Association of Work and Organizational Psychology* (EAWOP) y *Fellow de Center of Evidence Based management* (CEBMA). Profesora asociada de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez. Directora del Observatorio del Futuro del trabajo de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez y del Magíster de Habilidades Directivas de la misma casa de estudios. Sus principales líneas de investigación contemplan empleabilidad en jóvenes y en trabajadores mayores, carrera y éxito en la carrera profesional, flexibilidad laboral y nuevas formas de organización de trabajo. Correo electrónico: mariana.bargsted@uai.cl

José Joaquín Brunner Ried. PhD por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Doctor Honoris Causa por la Universidad Ricardo Palma, Perú. Profesor titular de la Universidad Diego Portales, Chile, donde dirige la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior y el Doctorado de Educación Superior CPCE/Leiden. Es miembro de número de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. Forma parte de comités editoriales de 10 revistas académicas internacionales en áreas de su especialidad. Ha trabajado en 45 países del mundo –en América Latina, América del Norte, Europa Occidental, Europa Central y del Este, África del Este y Egipto, Asia Central– con diferentes universidades y centros de investigación. Asimismo, con organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y diversas fundaciones públicas y privadas de Estados Unidos, Canadá y Europa. Sus líneas de investigación comprenden análisis comparado de políticas y sistemas educacionales, análisis cultural y procesos de transformación del campo intelectual. Correo electrónico: jose.brunner@udp.cl

Ulrich Teichler. PhD por la Universidad de Bremen y Sociólogo por la Universidad Libre de Berlín, Alemania. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Turku, Finlandia. Profesor emérito del *International Centre for Higher Education Research* (INCHER-Kassel). Miembro de la *Academia Europaea* y de la *International Academy of Education*. Es editor, coeditor y miembro del consejo asesor de varias revistas alemanas e internacionales como *European Journal of Education*, *American Journal of Education*, *South African Journal of Higher Education* y *Asia*. Ha sido consultor de la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y la Comisión Europea, de varios gobiernos nacionales e instituciones de educación superior. Sus principales líneas de investigación comprenden la relación educación superior – mundo del trabajo, patrones institucionales en educación superior, política educativa, carrera académica e internacionalización. Correo electrónico: teichler@incher.uni-kassel.de

Contribuciones derivadas del Encuentro BIESTRA

Andrea Farah Mansour. Psicóloga por la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia, y coach personal especializada en Coaching Educativo por *The International School of Coaching* de Barcelona. Maestranda en Psicología en profundización clínica con enfoque humanista existencial de la Universidad del Norte y labora como psicóloga profesional. Es consejera del Programa de Preparación para la Vida Profesional de Bienestar Universitario de la Universidad del Norte. Sus temáticas de interés se relacionan con educación y psicología. Correo electrónico: amansour@uninorte.edu.co

Sol Salas Allende. Psicóloga por la Universidad de Chile. Diplomada en Calidad de Vida Laboral y Responsabilidad Social Corporativa por la Universidad Diego Portales. Diplomada en Innovación y Gestión del Cambio en las Organizaciones por la Universidad de Chile. Encargada de Investigación y Proyectos en el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su experiencia laboral se ha centrado en las temáticas de desarrollo de carrera, orientación profesional y diseño instruccional. Correo electrónico: sol.salas@uc.cl

Javiera Videla del Campo. Psicóloga por la Universidad de Chile. Diplomada en Desarrollo Organizacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile y en Calidad de Vida Laboral y Responsabilidad Social Corporativa por la Universidad Diego Portales. Es jefa del Centro de Desarrollo Profesional en la Pontificia Universidad Católica de Chile y centra su experiencia en temas de empleabilidad, desarrollo de carrera y orientación profesional. Correo electrónico: jvidelad@uc.cl

Julio Labraña Vargas. Doctor en Filosofía por la Universidad Witten/Herdecke, Alemania. Magíster en Análisis Sistémico aplicado a la Sociedad por la Universidad de Chile. Sociólogo por la Universidad de Concepción. Además, es investigador asociado de la Universidad Diego Portales en Chile, coordinador ejecutivo de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior e investigador del Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios de la Universidad de Chile. Sus últimas publicaciones incluyen *Functional differentiation and university expansion in Chile* (2020), *Circulación y Recepción de la Teoría del Academic Capitalism en América Latina* (2019) e *Internacionalización en una cultura global: el caso chileno y la lógica de privatización en la educación superior* (2019). Correo electrónico: jlabrana@ug.uchile.cl

Luz Adriana Salcedo Vargas. Magíster en Administración de Empresas, administradora de empresas y especialista en finanzas por la Universidad del Norte, Colombia. Es directora de Bienestar Universitario de la Universidad del Norte, catedrática del curso universidad proyecto de vida para estudiantes de primer año. Además, es miembro del Consejo Académico y del Comité de permanencia estudiantil de la Universidad del Norte, donde lidera programas y estrategias de alto impacto en la Educación Superior enfocados a la formación integral de los estudiantes tales como: desarrollo humano, bienestar emocional y salud mental, deportes, desarrollo cultural y artístico, liderazgo estudiantil, preparación para la vida profesional y retención estudiantil. Correo electrónico: luzv@uninorte.edu.co

Juan I. Venegas Muggli. Doctor en Sociología por University College of London. *Master of Science* en Métodos de Investigación Social por The London School of Economics and Political Science. Sociólogo por la Universidad de Chile. Es investigador educativo de la Dirección de Análisis Institucional del Instituto Profesional INACAP y miembro del colegio de revisores del *Journal Higher Education Research & Development*. Sus principales áreas de investigación consideran las trayectorias educativo-laborales de nuevos perfiles de estudiantes que acceden a la educación superior y la evaluación de impacto de innovaciones pedagógicas y de programas de apoyo a estudiantes de educación superior. Correo electrónico: jvenegasm@inacap.cl

Jesús Yeves. Doctor en Psicología del Trabajo, las Organizaciones, y los Recursos Humanos por la Universidad de Valencia, España. Psicólogo organizacional de la misma Universidad. Actualmente es profesor e investigador en la Universidad Adolfo Ibáñez en el Departamento de Psicología Organizacional. Su área de investigación es la empleabilidad en la transición al mercado laboral de titulados universitarios. Es miembro de la *European Association of Work and Organizational Psychology* (EAWOP) y del Observatorio del Futuro del Trabajo (OFT) de la Universidad Adolfo Ibáñez. Ha participado como coinvestigador en varios proyectos internacionales relacionados con el emprendimiento, la sobre cualificación, y la calidad del empleo. Sus trabajos de investigación se concentran en el área de la empleabilidad y el desarrollo de carrera, con publicaciones en diversas revistas científicas como *Journal of Happiness Studies*, *Frontiers in Psychology*, *Journal of Career Development International* y *Journal of Work and Organizational Psychology*. Correo electrónico: jesus.yeves@uai.cl

Fernanda Costa de la Paz. Psicóloga y diplomada en pedagogía para la Educación Superior por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su experiencia profesional se centra, principalmente, en educación superior, específicamente en temas de desarrollo de carrera y orientación profesional, entre otros. Actualmente, es la encargada de planificación y evaluación del Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: flcosta@uc.cl

Meritxell Calbet Montcusí. Abogada y máster en Derecho de la Empresa y la Contratación, por la Universitat Rovira i Virgili. En lo que su carrera profesional se refiere, ha trabajado durante 15 años en Instituciones de Educación Superior, en Europa y América Latina. En este período ha ocupado diferentes roles estratégicos, y siempre vinculados con la cooperación e internacionalización. En los últimos 5 años, se ha dedicado al diseño y ejecución de proyectos internacionales, mejora de procesos y establecimiento de nuevos programas internacionales desde Chile. Además, ha liderado varios proyectos de cooperación internacional, tanto a nivel nacional como internacional. Es directora de Cooperación Internacional de la Universidad Viña del Mar y coordina el Proyecto Internacional LATWORK: *Developing Research and innovation capacities of Latin American HEI for the analysis of Informal Labour Market*. Correo electrónico: mcalbet@uvm.cl

Sophie Butler Margalef. Máster en formación del profesorado en Geografía, Historia e Historia del Arte por la Universitat de Barcelona. Graduada de Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra. Ha trabajado en distintas instituciones de los ámbitos educativo y cultural. Desde julio de 2018 hasta septiembre de 2020, se desempeñó como jefa de proyectos internacionales de la Universidad Viña del Mar, Chile, donde, desde la Dirección

de Cooperación Internacional, trabajó en la gestión de distintos proyectos internacionales, entre ellos, el proyecto Erasmus+ LATWORK: *Developing research and innovation capacities of Latin American HEI for the analysis of informal labour market*. Correo electrónico: sophie.butler@uvm.cl

María Francisca Rojas. Ingeniero civil industrial y maestranda en Sistemas de Gestión Integral de la Calidad por la Universidad de La Frontera. Es coordinadora de vinculación con titulados y empleabilidad, a cargo de implementar programas de fortalecimiento de los atributos de empleabilidad en estudiantes y promover la vinculación con titulados a nivel institucional mediante el diseño de estrategias que contribuyan a la retroalimentación de los procesos formativos. Su ámbito de especialización profesional es gestión de calidad. Correo electrónico: maria.rojas@ufrontera.cl

Gonzalo Rodríguez Molina. Ingeniero comercial y *minor* en Ciencias Políticas de la Universidad del Desarrollo, Concepción. Es encargado de empleabilidad y desarrollo profesional en la Universidad de La Frontera. Fue encargado del Programa de Apoyo Académico al Estudiante en la misma casa de estudio y su ámbito de especialización está ligada a la educación, siendo docente en liceo municipal y facilitador de distintas fundaciones dedicadas al área educativa y de desarrollo de competencias personales y profesionales. Correo electrónico: gonzalo.rodriguez@ufrontera.cl

Juan Méndez Vera. Magíster en Educación y profesor de castellano por la Universidad de La Frontera y Diplomado en Docencia Universitaria. Es director de Formación Integral y Empleabilidad de la Universidad de La Frontera. Su ámbito de especialización profesional es la gestión en educación superior, el acompañamiento integral del proceso formativo de los estudiantes y el aseguramiento interno de la calidad. Correo electrónico: juan.mendez@ufrontera.cl

Esteban Gómez Sotta. Magíster en Análisis de Sistémico Aplicado a la Sociedad por la Universidad de Chile. Magíster en Estudios de Opinión Pública y en Comunicación Estratégica por la Universidad Diego Portales. Psicólogo por la Universidad Internacional SEK. Diplomado en Liderazgo Educativo y en Teoría de Sistemas Sociales Aplicada a la Complejidad Sociocultural. Es estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universität Vechta. Actualmente es encargado del área de desarrollo de carrera de la facultad de economía y empresa de la Universidad Diego Portales. Sus líneas de trabajo principales son las competencias en educación para el desarrollo sustentable en facultades de negocios, los gobiernos de educación superior, el neoinstitucionalismo y legitimidad institucional, y la empleabilidad y confianza. Correo electrónico: esteban.gomez@udp.cl

Cristóbal Merino Troncoso. Magíster en Psicología de las Organizaciones y psicólogo por la Universidad Adolfo Ibáñez. Es consultor de contenido en Lifebox, organización dedicada a las capacitaciones corporativas, y profesor de posgrado en el Magíster en Psicología de las Organizaciones de la Universidad Adolfo Ibáñez. Correo electrónico: crmerinotroncoso@gmail.com

Daniela Paz Olivares Leiva. Máster en Eficiencia Energética y Sostenibilidad IL3 por la Universidad de Barcelona. Ingeniero en Electricidad y Automatización Industrial por DUOC UC y profesora de Educación Física, UMCE. Diplomada en Educación en Desarrollo Sustentable de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente, es asesora del Área de Eficiencia Energética en INACAP. Tiene experiencia en docencia, gestión y dirección de programas académicos de pregrado. También es colaboradora de Fundación OCIDES desde 2013. Correo electrónico: dolivaresl@inacap.cl

Eduardo Rivera Ojeda. Doctor en Ciencia Cognitiva y Lenguaje por la Universidad de Barcelona, España. Máster en Investigación en Educación Superior por la Universidad de Kassel, Alemania. Licenciado en Lingüística Aplicada y Lingüista por la Universidad de Santiago de Chile. Es cofundador de Fundación OCIDES. Actualmente se desempeña como *Managing Director* para Chile, Perú, Argentina y Uruguay del Programa MISTI del Massachusetts Institute of Technology (MIT). Correo electrónico: eduriv@mit.edu

William Ramírez Godoy. Máster en Dirección Financiera y Gestión Tributaria por la IEDE Business School de la Universidad Europea de Madrid. Ingeniero comercial por la Universidad Tecnológica Metropolitana. Diplomado en Desarrollo Local y Empleabilidad. Jefe de la Unidad de Graduados y Titulados de la Universidad de Chile. Vocero de la Red de Unidades de Egresados, Graduados y Titulados del CUECH y coordinador del Programa de Movilidad Nacional de Estudiantes de Pregrado de las universidades del Estado. Se ha especializado en docencia y gestión universitaria pública y privada, con particular énfasis en la gestión estudiantil y vinculación con exalumnos. Correo electrónico: william.ramirez@uchile.cl

Gianina Salgado Torres. Ingeniero ejecución en Gestión Industrial por la Universidad Técnica Federico Santa María. Encargada de la Oficina de Exalumnos de la Universidad del Bio-Bio. Tiene experiencia en apoyo a la gestión docente en la misma casa de estudios. Sus temas de interés profesional se vinculan al fortalecimiento de la preparación para el empleo, la orientación profesional e inserción laboral. Correo electrónico: gsalgado@ubiobio.cl

Andrea Bravo Lee. Ingeniera civil industrial por la Universidad de Tarapacá, diplomada en Big Data para la Toma de Decisiones por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es coordinadora del Centro de Vinculación con Titulados/Graduados e Inserción Laboral de la Universidad de Tarapacá y coordinadora del Programa de Movilidad Estudiantil Nacional de Pregrado en las Universidades del CUECH. Dentro de sus áreas de interés profesional está el análisis estadístico de información, la tecnología educativa y el perfeccionamiento docente. Correo electrónico: abravo@uta.cl

Daisy González Parada. Doctora en Educación por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Neuropsicoeducadora por la Asociación Educar de Buenos Aires, Argentina. Coordinadora de la Unidad de Coordinación Institucional de Seguimiento de Egresados de la Universidad de Playa Ancha. Directora y fundadora del Centro de Neuroeducación Ltda. DG EDUCA. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Técnica Federico Santa María en las asignaturas de Currículum Educacional, Evaluación Educacional y Metodología de la Investigación Educativa en programas de pre y posgrado. Correo electrónico: daisy.gonzalez@upla.cl.

Mario Lagomarsino Barrientos. Doctorado en Educación y Sociedad / Transiciones Académicas y Profesionales, diploma en Estudios Avanzados por la Universidad de Barcelona. Sociólogo por la Universidad ARCIS. Se ha desempeñado como profesional de gestión en áreas académicas y docente de pregrado y posgrado. Fue miembro de la Oficina Egresados de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y coordinador de Gestión e Investigación con equipos de Política de Investigación para núcleos y proyectos de investigación, innovación y desarrollo de la misma universidad. También ha sido evaluador de proyectos para universidades y centros de investigación. Correo electrónico: mario.lagomarsino.b@gmail.com

Sobre los editores

Natalia Orellana Galarce (coordinadora). PhD por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Máster en Investigación en Educación Superior por la Universidad de Kassel y Posgrado en Liderazgo Universitario por la Universidad de Oldenburg, Alemania. Es miembro del directorio del *International Centre for Career Development and Public Policy* (ICCDPP), directora ejecutiva de Fundación OCIDES donde es responsable de la implementación del Encuentro Bienal de Educación Superior y Mundo del Trabajo (BIESTRA) desde 2011. Realiza labores de gestión y consultoría en educación superior. Sus principales ámbitos de acción comprenden la investigación, gestión y construcción de capacidades en educación superior. Correo electrónico: natalia.orellana@ocides.org

Sonia Zavando Benítez. Magíster en Tecnologías de la Información e ingeniero civil electrónico de la Universidad Técnica Federico Santa María. Diplomada en Educación Superior para la Gestión Institucional por la Pontificia Universidad Católica de Chile y en Administración de Empresas por la Universidad Adolfo Ibáñez. Cuenta con más de 15 años de experiencia en educación superior. Directora de Egresados, Prácticas y Empleabilidad de INACAP. Anteriormente, fue directora del Centro de Desarrollo para la Educación Media en INACAP, jefa del Departamento de Innovación del Ministerio de Educación de Chile y directora de Soluciones Tecnológicas en Universidad de Las Américas. Correo electrónico: szavando@inacap.cl

Gonzalo Gallardo Chaparro. Magíster en Psicología Educacional y psicólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador del Observatorio de las Juventudes Universitarias de la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC. Profesor adjunto en la Escuela de Psicología UC y profesor colaborador en la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado. Profesionalmente ha colaborado con sostenedores públicos de establecimientos escolares, instituciones de Educación Superior, el MINEDUC y el área de Educación de UNICEF Chile. Sus investigaciones vinculan el desarrollo humano, el aprendizaje y bienestar integral. Correo electrónico: gngallar@uc.cl

Isabella Cuneo Olhaberry. Psicóloga por la Universidad Diego Portales. Estudiante de Doctorado de Procesos e Instituciones Políticas en la Universidad Adolfo Ibáñez. Diplomada en Gerencia de Proyectos y Miembro del Comité de Científico en la revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior, INACAP. Es colaboradora en la Dirección de Programas de Fundación OCIDES y parte del equipo país que representó a Chile en el Simposio ICCDPP 2019 sobre Desarrollo de Carrera en Noruega. Sus principales áreas de interés son las transformaciones en educación superior, la gestión en educación superior, el desarrollo de carrera, empleabilidad y emprendimiento. Correo electrónico: isabella.cuneo@ocides.org

Agradecimientos

Esta publicación constituye un trabajo colaborativo basado en contribuciones de investigadores y profesionales de la educación superior. En su mayor parte, derivadas de ponencias escogidas para el V Encuentro Bienal de Educación Superior y Mundo del Trabajo (BIESTRA 2019). Una selección de artículos que ha sido complementada con aportes de invitados especiales dedicados a la investigación sobre educación superior y empleabilidad.

Agradecemos a Ulrich Teichler por apoyar la creación y el desarrollo del Encuentro BIESTRA desde su primera versión en marzo de 2011 y, desde entonces, por asesorar las propuestas temáticas, recomendar invitados y poner a disposición parte de su obra para esta publicación.

A José Joaquín Brunner por su enorme y generosa contribución a la investigación sobre educación superior en Chile y Latinoamérica, por potenciar la investigación especializada en este ámbito en Chile y brindar un destacado aporte a esta publicación, en su rol de prologuista.

A Mariana Bargsted por la invaluable contribución que en materia de estudios del trabajo y empleabilidad ha realizado y continúa realizando desde Chile. Además de su compromiso con BIESTRA y con este proyecto editorial en particular.

A todos los ponentes históricos de BIESTRA y, en especial, a los autores incluidos en esta edición.

A las instituciones que han hecho posible que el Encuentro BIESTRA cumpla diez años este 2021:

INACAP, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Talca, DuocUC, Universidad Católica del Maule, Universidad Diego Portales, Instituto Profesional Virginio Gómez, Universidad San Sebastián, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Los Andes y Universidad Andrés Bello.

Al Servicio de Intercambio Alemán (DAAD) y su programa *Dialogue on Innovative Higher Education Strategies* (DIES).

A todos quienes han contribuido a que con los encuentros BIESTRA y con la presente publicación potenciemos el diálogo constructivo entre la investigación especializada, las instituciones de educación superior y la política pública.

Prólogo

por José Joaquín Brunner

Desde los orígenes...

El presente volumen es una valiosa contribución al debate chileno sobre las relaciones entre educación superior (ES) y mundo del trabajo. Desde los orígenes de la ES, bajo la forma de la universidad, el vínculo entre ambos mundos ha estado sujeto a tensiones y dado lugar a controversias.

Se ha dicho, por ejemplo, que la formación universitaria surgió en occidente sin ligazón alguna con la estructura ocupacional de las sociedades de la época; su objetivo y espíritu, en cambio, habrían sido el cultivo de una cultura superior a través de una educación en lo que luego se llamarían las humanidades, o artes y letras, o las disciplinas de lo humano. La universidad, suele decirse, fue producto del *amor sciendi*, deseo de aprender y conocer.

Esta visión pasa por alto, sin embargo, que las universidades nacen constituidas en torno a cuatro facultades (Brunner y Labraña, 2021), de las cuales sólo una —la de artes liberales, precisamente— se especializaba en una cultura general y cultivaba los fundamentos del pensar, la palabra, la argumentación, la lógica y demás artes que desde la antigüedad se suponía educaban el espíritu distintivo de los grupos dirigentes.

A su lado, en efecto, existían las facultades denominadas superiores —de teología, derecho y medicina— a las cuales se accedía luego de aquella formación inicial en artes liberales. Por eso la facultad que las impartía solía denominarse la facultad inferior. Todavía Kant, en su famoso opúsculo sobre la querrela de las facultades, la denomina así.

Las facultades superiores tenían claramente un propósito de entrenamiento profesional: preparaban personal para la carrera eclesiástica y la administración de la iglesia; abogados civiles y canónicos para resolver los conflictos jurídicos de la sociedad civil y la comunidad eclesial, y médicos para tratar las enfermedades y velar por la salud del cuerpo humano. A través de esta oferta de personal educado—los graduados universitarios—la ES se hacía cargo de la función de certificar conocimientos útiles para distintas esferas de la sociedad: religiosa en primer lugar, pero, además, del gobierno y el poder, las familias y comunidades locales, y el comercio y bienestar.

No podía ser de otra manera...

La ES constituye —desde sus inicios— una institución situada entre las diferentes esferas de valor de la sociedad y, por eso, se halla siempre profundamente imbricada con ellas, trátase de la política y el Estado, el trabajo y la economía, la cultura y las artes, la técnica y las prácticas, la vida de las ciudades, el tráfico de los mercados y la circulación de los bienes. Nada de lo humano le es ajeno.

El conocimiento avanzado, que es la materia con la cual ella trabaja —produce, transmite, transfiere y aplica— cumple un rol central en cada una de aquellas esferas. Por lo mismo, se espera que las instituciones de educación superior (IES) actúen también con plena información y conciencia respecto de los procesos claves de dichas esferas, trátase de la toma de decisiones políticas, el funcionamiento de las burocracias públicas y privadas, las

modalidades de división y organización del trabajo, los modos de comunicación y tecnologías de información dominantes en cada época, las condiciones epidemiológicas de la población y el tratamiento más efectivo de las enfermedades.

A lo largo de la historia pues, las IES, las universidades en particular, han estado inmersas en esos múltiples, cambiantes, contextos. Así como en su origen el ambiente religioso y la autoridad de la iglesia jugaron un papel decisivo en la conformación del mundo universitario, más adelante los Estados-naciones —en tiempos de la universidad humboldtiana y napoleónica— dieron paso a la universidad moderna, comprometida con las ciencias y las profesiones, la expansión de oportunidades de formación y preparación laboral para los jóvenes y al servicio de la proyección del poder nacional (Kwiek, 2000).

Por un tiempo, incluso, la universidad se entendió como una prolongación del Estado en el campo de la cultura superior y la formación de las élites, al mismo tiempo que como una pieza fundamental en la construcción de los Estados nacionales. Durante ese tiempo, el eje dominante de la vinculación de la ES con su entorno social fue la relación entre autonomía institucional y proyecto estatal, situándose ella, netamente, en la esfera pública.

El eje de vinculación dominante se ha desplazado...

Hoy día nos movemos en un cuadro completamente distinto, a cuya comprensión aporta este volumen. En efecto, a partir de mediados del siglo pasado, pero sobre todo tras el arribo del siglo 21, el eje de vinculación dominante se desplaza, material y discursivamente, para estrechar las distancias entre academia y economía, laboratorio e industria, formación humana y empleo, humanidades y tecnologías y las ciencias académicas y su impacto económico, social y político.

Esta es entonces nuestra época: la época de la ES como plataforma global de desarrollo de capacidades humanas —el capital humano avanzado de las sociedades actuales— a cargo de impulsar la continua racionalización científico-técnica de todas y cada una de las dimensiones de la vida. Suele utilizarse para la fase actual de este nuevo escalón en la transformación capitalista del mundo, la designación de ‘cuarta revolución industrial’, con sus consabidos efectos y riesgos sobre la naturaleza y el clima, los Estados y los mercados, el trabajo y los empleos, la riqueza y la pobreza de las naciones y el bienestar material y personal de la población (Maynard, 2015).

De hecho, la ES se encuentra ante un cambio de marea, que puede ilustrarse por la emergencia del desafío de la empleabilidad como concepto rector de las políticas nacionales y de las organizaciones académicas. La atención puesta sobre el mundo del trabajo, la evolución de las ocupaciones, los mercados laborales y los desempeños de las personas, las empresas y las economías pasa a ocupar hoy un espacio cada vez mayor en el planeamiento estratégico de las instituciones universitarias y en la consideración de los gobiernos y las agencias de aseguramiento de la calidad.

Nueva semántica discursiva...

En torno a este concepto rector se articula toda una nueva semántica discursiva en relación con la idea contemporánea (y futura) de universidad, que entrelaza estrechamente las nociones de competencias, trayectorias, flexibilidad, proyectos, multitareas,

informatización de los campos de acción, prácticas, productividad, resultados, creatividad, innovación y otros conectados al nuevo espíritu del capitalismo, que se proyecta ahora globalmente como convergencia tecnológica entre los más disparatados campos de conocimiento e industrias (Roco, 2020).

En una economía globalmente competitiva basada en el conocimiento —dice el discurso dominante que resuena por igual en empresas y universidades, parlamentos y gobiernos, organismos internacionales expertos y financieros— se requiere que la ES atienda, ante todo, al cambiante entorno laboral de manera de preparar a las sociedades para empleos que aún no se crean y resolver problemas que todavía no conocemos. Frases como éstas se repiten como un mantra, igual como sucede con los relatos que afirman la central vitalidad de la ES, el capital humano avanzado, la inversión en I+D+i y el necesario vínculo del conocimiento, incluso de las ciencias sociales y humanidades, con la racionalización económica de la vida.

Surge contemporáneamente la actual noción dominante...

Es de suyo evidente que esta narrativa de economización de la vida (Çaliskan y Callon, 2009, 2010), se aleja del concepto humboldtiano de universidad, centrado en la *Bildung* — la moderna *Paideia*— y en la integración de los saberes bajo un enfoque filosófico de auto cultivo y aspiración a la excelencia.

También se aparte del concepto de universidad del Cardenal Newman que puede emparejarse con el anterior, pero en la línea de la formación del *gentleman* (cristiano), una figura estamental construida en torno a un estilo virtuoso y una estética de la jerarquía social.

Y se separa, adicionalmente, de la idea napoleónica de universidad que, al girar en torno al profesional-especialista-experto imbuido de conciencia pública (i.e., la nobleza estatal de Bourdieu), podría estimarse más alineada con el horizonte contemporáneo de economización de la ES. Sin embargo, dicho estamento nobiliario representa una variedad diferente de capitalismo —el capitalismo de Estado— donde el profesional graduado de las *grandes ecoles* estaba llamado a impulsar la racionalización burocrática-legal de la economía y la sociedad, con un sentido especial de vocación al servicio de una cultura estatal.

Frente a las tres anteriores figuras —del individuo autónomo cultivado bajo un imperativo de excelencia, el *gentleman* que asume un estilo de vida virtuoso en sentido aristocrático y del profesional-experto encargado de organizar la vida del Estado como imperio de una burocracia moderna— surge contemporáneamente la actual noción dominante, aún hegemónica, de universidad altamente compleja (multiversidad, la llamó Kerr (1963) que prepara —masivamente, a lo largo de su vida— a las personas en el ejercicio de una variedad de competencias (destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes, comportamientos, disposiciones cognitivas y socio-emocionales) para insertarse y desempeñarse en estructuras de vida líquidas, en flujo, cambiantes, en constante transformación.

Esta es entonces la perspectiva mayor...

Dentro de ella, las competencias invocadas abarcan una gran variedad de componentes porque están pensadas —como sucede con una de las primeras aproximaciones a este

tópico, por ejemplo la de la OECD a mediados de los años 1990 (OECD, 2005), hasta otras más recientes como la del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (*National Research Council*, 2011)— para preparar a las personas frente a los requerimientos de toda índole que supone el funcionamiento humano en las diferentes esferas de valor propias de las sociedades del siglo 21, trátase de la familia o la ciudadanía, el trabajo o la cultura, las tecnologías digitales o los comportamientos de mercado, la ciudad o los medios de comunicación, el auto aprendizaje o la vida junto a otros.

No resulta pertinente, por lo mismo, desahuciar ese horizonte de competencias humanas bajo el supuesto de que representarían una aproximación estrechamente económica o puramente utilitaria a la vida. En cambio, ya lo dijimos, ellas pueden comprenderse perfectamente en línea con otras figuras humanas anteriormente erigidas como ideal de cara a la educación, en el sentido que Max Weber habla del estatus del *gentleman* o del especialista, o que la filosofía de la universidad discute su misión formativa en términos de *Bildung*, o de educación en artes liberales, o del profesional-experto público. Lo mismo sucede con figuras de otros tiempos y culturas, como los literati de la cultura confuciana, o el ideal socrático de personas que llevan una vida examinada, o del sabio caballero de Raimundo Llull, o del hombre soviético, o de tantas otras figuras que habitan la narrativa de las utopías y prácticas educacionales.

Distinto, claro está, es la subespecie de las competencias de empleabilidad...

Éstas, por definición, forman parte de la esfera de valor o del campo de la economía. Allí se encuentran relacionadas, por afinidades electivas, con nociones pertenecientes a una misma familia, como ya vimos: desempeño, rendimiento, logro, productividad, competitividad, carrera.

Corresponden a lo que, en su momento, a fines de los años 1990, Hillage y Pollard (1998) definieron como la capacidad de las personas para moverse autosuficientemente dentro del mercado laboral materializando su potencial a través del empleo sustentable. Hablaban estas competencias, por tanto, de conocimientos, habilidades y actitudes que están en la base de esa autosuficiencia y constituyen una condición de empleabilidad. Postulaban, además, que la empleabilidad se halla condicionada por el manejo de la propia carrera y la manera como los individuos administran sus recursos (capital humano), renovándolo y adaptándolo a las cambiantes circunstancias del mercado laboral. Otros autores hablarían posteriormente de ‘capital de movilidad’ (Forrier, Sels y Stynen, 2009), en el sentido de estar en posesiones de habilidades individuales, conocimiento, competencias y actitudes que inciden en el aprovechamiento de oportunidades de carrera o movilidad laboral. Más recientemente ha empezado a hablarse, directamente, de ‘capital de empleabilidad’.

Hay una abundante literatura y toda una industria que han surgido en torno a la gestión emprendedora de sí mismo, con una variedad de enfoques, tecnologías y capacitaciones que podrían guiar y apoyar a las personas para convertirse en exitosos empresarios de su propia carrera. Un reciente estudio de Römgens y otros (2020), revisa el estado del arte de esa literatura y concluye que, en su conjunto, ella apunta a cinco dimensiones de la empleabilidad considerada ésta desde el punto de vista de los puestos de trabajo: (i) Capital humano, entendido como conocimiento, habilidades y actitudes específicos para el lugar de trabajo y genéricos y metacognitivos que permiten a la persona sobresalir en el mercado laboral; (ii) Autorreflexividad y reflexividad respecto de la organización, esto

es, conciencia de la persona sobre sus motivaciones y valores, posición en el mundo del trabajo, identidad de carrera, sensibilidad organizacional; (iii) Aprendizaje a lo largo de la vida y flexibilidad, disposición a adaptarse y cambiar continuamente, anticipación, previsión y las destrezas requeridas para el aprendizaje continuo; (iv) Capital social, que en este contexto comprende inserción en redes relevantes, *know who*, competencias comunicacionales, trabajo en equipo; (v) Balance trabajo-vida, que, como señalan Van der Heijde y Van der Heijden (2006) comprende la capacidad de negociar entre intereses del empleo, el empleador y la carrera, por un lado, y los intereses privados de la persona, por el otro.

El mismo Römgens y otros (2020) sugieren que, desde el ángulo de las instituciones de ES, la literatura mostraría la necesidad de atender a las siguientes seis dimensiones de la empleabilidad que, por ser bien conocidas, aquí solo listaremos: (i) aplicación del conocimiento disciplinario, (ii) habilidades genéricas transferibles, (iii) regulación emotiva, (iv) destrezas de desarrollo de la propia carrera, (v) autogestión y (vi) auto eficacia. Más recientemente, ha venido a agregarse otro foco de atención para las instituciones de ES en esta perspectiva: cómo evaluar la adquisición y el desarrollo de la empleabilidad por parte de los estudiantes y aprendices y cómo verificar que las propias instituciones están produciendo los resultados comprometidos en esta materia (Braun y Mishra, 2016).

Un panorama de extraordinario interés...

El presente volumen contiene una gran riqueza de información, análisis y conocimientos sobre un buen número de estos temas, dimensiones y aspectos de la empleabilidad y su relación con la ES y las transformaciones contemporáneas del trabajo. Hay ensayos académicos, estudios de casos y observación metódica de experiencias respecto a ese vínculo que, en su conjunto, ofrecen un panorama de extraordinario interés, en un campo vital pero aún poco explorado de manera sistemática en Chile.

En efecto, ocurre con cierta frecuencia que el mero enunciado del vínculo entre ES y mundo del trabajo, más aún si éste último se enfoca como mercado laboral o campo ocupacional, genera reacciones adversas en los círculos académicos pues, como mostramos más arriba, supondría una economización de la universidad y contaminar la esfera de la ES con consideraciones utilitarias.

La propia ‘idea de universidad’ se vería así distorsionada y amenazaría el alma de la institución, al ponerla en contacto con preocupaciones mercantiles y con la valoración extra académica del recurso conocimiento. Como resulta fácil apreciar, esta es una reedición de la antigua polémica entre las artes liberales por un lado y, por el otro, las artes mecánicas y lucrativas que, en el mundo moderno luego dio lugar al choque entre las dos culturas —de las ciencias y las humanidades— y hoy suele oponer a dos concepciones de universidad y del papel de la ES en la sociedad.

Por una parte, aquella visión que concibe una academia absolutamente in-condicionada, sin ataduras al mundo material y a las solicitaciones prácticas, utilitarias, fabriles, comerciales y mercantiles que, como ocurre con la elite intelectual de Mannheim —su *Freischwebende Intelligenz*— flotaría libremente sobre la materialidad de las clases y los modos de producción, manteniéndose por encima de las preocupaciones terrenas que impiden escuchar la música de las esferas celestiales. No es propiamente una ‘torre de

marfil', como proponían los idealistas germanos del siglo 19, sino algo más parecido a la institucionalización de una conciencia lúcida que se hallaría en condiciones de comprometerse con la crítica de las ideologías y la lucha discursiva, sin tener que atender al destino laboral de sus graduados.

Por otra parte, aquella concepción —que aquí hemos favorecido— de una ES y unas instituciones universitarias que participan intensamente— aunque siempre con independencia académica —de los problemas y encrucijadas de su época y buscan allí, en medio de las transformaciones y conflictos de la sociedad— responder a las demandas de su época.

Desde su origen, dijimos, la universidad forma personas para los campos de acción claves de la sociedad, que al comienzo eran los de las ocupaciones eclesiásticas y del alto clero, de las nascentes burocracias del imperio y las monarquías y el campo de la atención de la salud y las enfermedades. Hoy el mundo del trabajo y de la economía constituye sin duda el sistema más complejo de las sociedades y el que requiere de una más fina atención por parte de los sistemas de ES. Estos forman y preparan a las personas que se encargan de ese mundo en todas sus funciones y jerarquías de posiciones disponibles. En sentido lato, los prepara para usar (profesar, practicar) sus propias capacidades, integrándose a redes de empleo de capacidades humanas, máquinas y artefactos que constituyen el entramado contemporáneo de la vida.

A final de cuentas, de esto trata e invita a conversar este volumen: de cómo concebir la formación y el empleo de capacidades humanas en sociedades que experimentan una serie de revoluciones tecnológicas convergentes las cuales transformarán la vida de las sociedades de maneras que todavía no podemos avizorar.

Referencias

- Braun, E. & Mishra, S. (2016). *Methods for Assessing Competences in Higher Education: A Comparative Review. Theory and Method in Higher Education Research*, 47–68. doi:10.1108/s2056-375220160000002003
- Brunner, J.J & Labraña, J. (2021). La investigación en ciencias sociales y humanidades: sus debates e impactos. *Puntos de Referencia*, Edición digital N° 560. Disponible en: <https://www.cepchile.cl/cep/puntos-de-referencia/puntos-de-referencia-2010-2021/puntos-de-referencia-2020/la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanidades-sus-debates-e-impactos>
- Çalışkan, K. & Callon, M. (2009). Economization, part 1: Shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and society*, 38(3), 369-398.
- Çalışkan, K. & Callon, M. (2010). Economization, part 2: A research programme for the study of markets. *Economy and Society*, 39(1), 1-32.
- Forrier, A., Sels, L. & Stynen. D. 2009. Career Mobility at the Intersection Between Agent and Structure: A Conceptual Model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 82: 739–759.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. Research Brief No. 85, Department for Education and Employment, UK. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jim_Hillage/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis/links/0c96052b01b541c139000000.pdf
- Kerr, C. (1963, [2001]). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Kwiek, M. (2000). The nation-state, globalisation and the modern institution of the

- university. *Theoria*, 47(96), 74-98.
- Maynard, A. D. (2015). Navigating the fourth industrial revolution. *Nature nanotechnology*, 10(12), 1005-1006.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. J.A. Koenig, Rapporteur. Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/02.html>
- Roco, M.C. (2020). Principles of convergence in nature and society and their application: from nanoscale, digits, and logic steps to global progress. *J Nanopart Res* 22, 321. <https://doi.org/10.1007/s11051-020-05032-0>
- Römgens, I., Scoupe, R., & Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace, *Studies in Higher Education*, 45:12, 2588-2603, DOI: 10.1080/03075079.2019.1623770
- Van der Heijde, C. M. & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A Competence-based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. *Human Resource Management* 45 (3): 449–476.

Capítulo 1

Educación superior y empleo de graduados: condiciones y desafíos cambiantes

Ulrich Teichler¹

Resumen²

Se realiza un examen panorámico de los aspectos clave de las discusiones y experiencias internacionales entorno a la relación entre educación superior y mundo del trabajo, resaltando las implicancias y complejidades de las visiones en juego. Para ello, se plantea un análisis crítico entorno a la investigación especializada y los discursos de política pública, denotando diversos y contradictorios mensajes al respecto. Mensajes que se pueden graficar en el hecho de que, por un lado, se alaba la expansión de la educación como vehículo para el crecimiento económico y el bienestar social. Mientras que, por otro lado, se trata de "sobre calificados" a importantes proporciones de graduados. Asimismo, se aborda cómo se han extendido aproximaciones hegemónicas que reclaman una mayor vinculación entre los programas de estudio y las supuestas demandas económicas (actualmente bajo la etiqueta de "empleabilidad"). Así como también las respuestas exhibidas por parte de las instituciones de educación superior y, en particular, la relevancia de los procesos de recolección e interpretación de la información proveniente de los graduados para que éstas puedan actuar de modo más estratégico.

Palabras clave: empleo de graduados, educación superior, currículo, empleabilidad, estudios de seguimiento a graduados.

¹ International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), Universidad de Kassel. El presente capítulo es una traducción autorizada por el autor de: Teichler, U. (2018). "Higher Education and Graduate Employment: Changing Conditions and Challenges", Kassel, INCHER-Kassel.

² Resumen generado por los editores de esta publicación.

Introducción

Los vínculos entre la educación superior y el mundo del trabajo, así como los debates públicos sobre sus problemas y mejoras deseables, difieren sustancialmente entre los países del mundo. No es de extrañar que en los países ricos estas discusiones sean claramente distintas a las desarrolladas en los países más pobres. Sin embargo, resulta llamativo que también existan importantes discrepancias entre aquellos que pueden considerarse similares en sus condiciones económicas, sociales y culturales. En efecto, las opiniones sobre las relaciones entre la educación superior y el empleo y trabajo de los graduados difieren sustancialmente entre los países económicamente avanzados, en particular debido a tres factores.

El primero de ellos se relaciona con que la magnitud de los estudiantes difiere notablemente entre estos países. Según estadísticas de la OCDE, en torno a 2015, las tasas de graduación de licenciatura o similar oscilaban entre aproximadamente el 30% y el 60% del grupo de edad respectivo; las tasas de graduación de maestría o similar entre menos del 10% y alrededor del 25%; y las de doctorado entre menos del 1% y más del 3% (OCDE, 2017). Las tasas de graduación de los programas cortos de educación terciaria varían aún más entre los países, pero los datos respectivos no se presentan aquí porque entran en juego variaciones en las definiciones de este tipo de programas.

En segundo lugar, algunos países económicamente avanzados —por ejemplo, Francia y Alemania— poseen un sistema ocupacional muy estructurado, donde se espera que exista un vínculo estrecho entre el campo de estudio y la ocupación respectiva. En otros países esta articulación es menos rígida —como Japón y Reino Unido— donde tienen "vínculos de mercado" más flexibles al respecto (véase Müller y Shavit, 1998). Por consiguiente, las visiones sobre los vínculos deseables entre el estudio y el mundo del trabajo no pueden ser comparados fácilmente.

En tercer lugar, las filosofías de la educación superior difieren entre países respecto a qué debiera ofrecer ese nivel formativo, tanto en relación con el sistema de conocimientos que se han de entregar —si los programas de estudio debieran ser relativamente “generales”, “académicos”, “disciplinarios”, “interdisciplinarios”, “críticos” o “teóricos”— como en relación con la orientación ocupacional de sus programas —si estos han de ser más “profesionales”, “aplicados”, “especializados”, “polivalentes”, etc.— (véase Ben-David, 1997; Rothblatt, 2011; Teichler, 2011a).

Sin embargo, actores clave, expertos y estudiosos de todo el mundo tienen puntos de vista similares sobre las principales características de las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo que deben tenerse en cuenta en los análisis de la situación y en los esfuerzos por mejorar.

En el presente artículo se abordarán los principales aspectos de esta área temática, debatida en los países económicamente avanzados durante los últimos cincuenta años (periodo en que la relación entre educación superior y el empleo de los graduados ha sido una de las principales preocupaciones en las políticas acerca de educación superior, véase Teichler 1999). Como se expondrá, algunos de los aspectos principales se refieren a los vínculos cuantitativos, estructurales y organizativos entre la educación superior y el empleo. Otros son de carácter sustantivo: las relaciones entre los programas de estudio, el aprendizaje y las competencias, por un lado, y las tareas laborales y el trabajo actual,

por el otro.

En este capítulo, no se limitará a mostrar cómo se han visto y manejado estas características. Adicionalmente, se proporcionará una visión general sobre el desarrollo de las encuestas de graduados (también llamadas "encuestas de exalumnos", "estudios de seguimiento", etc.).

En la medida en que el discurso público sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo se fue haciendo cada vez más complejo a lo largo de los años, las encuestas a los graduados también se hicieron más ambiciosas, al mostrar cómo los diferentes elementos de la educación superior afectan al empleo y el trabajo posterior de los graduados y lo que esa información podría significar para los diversos actores involucrados: estudiantes, instituciones de educación superior, empleadores, gobiernos, etc.

El presente capítulo se basa en la participación del autor en la investigación internacional comparada sobre enseñanza superior y mundo del trabajo durante varias décadas (Teichler y otros, 1980; Teichler, 2009, 2015, 2018). Entre otras iniciativas de amplio impacto, el autor lideró la primera encuesta internacional comparativa sobre el empleo y el trabajo de graduados (Schomburg y Teichler 2006; Teichler, 2007a) y analizó cuidadosamente los retos y las oportunidades de las encuestas de graduados para contribuir a una mejor comprensión de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo (Teichler 2018, capítulo 5).

2. Relaciones cuantitativas, estructurales y organizativas entre la educación superior y el empleo

2.1 ¿"Sobre educación" o "escasez" de graduados?

¿Tenemos demasiados o muy pocos graduados? Esta pregunta, muy frecuente en este campo de indagación, resulta útil para caracterizar el debate global sobre la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo. En los países económicamente avanzados, ya en el decenio de 1950 se inició un debate sobre esta cuestión. La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha desempeñado el papel más importante entre las organizaciones internacionales en este debate (véase Papadopoulos, 1994).

En efecto, el alcance de la expansión de la educación superior tiende a medirse como la tasa de ingreso, la tasa de estudiantes o la tasa de graduación entre el respectivo grupo de edad típico (véase Teichler y Bürger, 2008). Observamos un aumento de la tasa de graduados universitarios de alrededor del 5% en promedio de los países económicamente avanzados en el decenio de 1950, a una tasa de graduados de la "educación terciaria" de más del 50% en los últimos años. Este aumento estuvo acompañado de intensos debates, tanto sobre las relaciones entre la oferta de graduados y la demanda, como sobre la capacidad de absorción del sistema de empleo.

Quienes demandan la expansión de la educación superior, tienden a señalar a menudo el vínculo entre los gastos en educación de los países y su crecimiento económico, o bien las relaciones entre el nivel de educación de los individuos y sus ingresos (véase Hanushek y Woessmann, 2011).

Por su parte, quienes creen que la expansión de la educación superior ha ido demasiado lejos, señalan los problemas de empleo a los que se enfrentan los graduados, es decir, las proporciones de graduados que encuentran dificultades en su transición de la educación superior al empleo, que están desempleados, que tienen un "exceso de educación" o que están "subempleados" (véase Büch y otros, 2003).

Desde esta última posición, inicialmente se prestó atención a la situación de los graduados trabajando en categorías ocupacionales que no se consideran típicas para los graduados de la educación superior. Posteriormente, se realizaron más encuestas entre los empleadores y los graduados para averiguar cuántos no estaban empleados, en concordancia con su nivel educativo según las percepciones de los principales agentes.

Por ejemplo, en la primera encuesta internacional comparativa de graduados de la enseñanza superior³, realizada en 1999 en doce países económicamente avanzados, se observó, con referencia a las estadísticas ocupacionales, que el 70%, en promedio, tenían empleos típicos de graduados, el 18% estaban empleados como técnicos y profesionales asociados, donde las opiniones varían sobre la necesidad de calificaciones de enseñanza superior, y el 12% en empleos de servicios generales, de mano de obra calificada y de mano de obra no calificada, en los que generalmente no se ve la necesidad de enseñanza superior. El 21% de los graduados empleados señalaron que los conocimientos y aptitudes adquiridos durante el curso de los estudios se utilizaban poco o nada en el trabajo, y el 14% consideraba que su trabajo no correspondía en absoluto a su nivel educativo (Schomburg y Teichler, 2006).

En general, las estadísticas y las encuestas muestran claramente que los empleos tradicionales de los graduados no aumentaron en los últimos decenios tanto como el número de graduados, pero persistieron las controversias sobre si esto conduce a una proporción gravemente alta de graduados "con exceso de educación", si la brecha entre la demanda y la oferta podría considerarse demasiado pequeña para ser motivo de grave preocupación, o si un número cada vez mayor de graduados empleados en puestos de nivel medio podría incluso resultar productivo y creativo a largo plazo.

2.2 ¿"Ajuste" o "Desajuste"?

En los debates sobre la relación cuantitativa entre la "oferta" de graduados y la "demanda" del sistema de empleo, se prestó atención desde el principio no sólo al número total de graduados y a los puestos vacantes, sino también a las relaciones entre el campo de estudio y la categoría profesional.

La preocupación por un creciente "desajuste" fue expresada con mayor firmeza por quienes creían que existía o debía existir una estructura similar entre los campos de estudio y las categorías ocupacionales, y que la mayoría de las ocupaciones se desarrollarían mejor si fueran asumidas por graduados del campo de estudio correspondiente.

De hecho, observamos a nivel internacional que los títulos en ciertos campos de estudio son requisitos de entrada exclusivos para ciertas ocupaciones, como la medicina para las profesiones médicas. Como ya se ha señalado, también observamos que a menudo se

³ En referencia a la encuesta "CHEERS" Career After Graduation del proyecto de investigación "Higher Education and Graduate Employment in Europe".

espera una estrecha relación entre el campo de estudio y el área ocupacional en países con un fuerte énfasis general en el profesionalismo, mientras que tal vínculo se espera con menos frecuencia en países donde existe un "vínculo de mercado" más flexible en este ámbito (véase Müller y Shavit, 1998; CEDEFOP, 2009).

Algunos expertos sostienen que, en todos los países, tanto la expansión de la enseñanza superior como la dinámica ocupacional han dado lugar a relaciones más flexibles entre el campo de estudio y el ámbito laboral. En la encuesta internacional de graduados antes mencionada, sólo alrededor del 40% en promedio de los graduados empleados en los países económicamente avanzados sostuvieron que su campo de estudio era el único posible o el más adecuado para su área de trabajo. Una proporción similar argumentó que otros campos de estudio también serían adecuados y sólo el 8% declaró un claro "desajuste": otro campo hubiera sido más adecuado para desempeñarse laboralmente (Schomburg y Teichler, 2006).

2.3 "Inversión" y "Retorno"

Muchos economistas han medido las relaciones entre la educación y el empleo en términos de las inversiones financieras desarrolladas en educación y el retorno de esas inversiones. Desde esta perspectiva, un nivel de educación más alto vale la pena si los ingresos de toda la vida resultan ser más altos que lo gastado en educación, los ingresos perdidos debido a una vida más larga gastada en la educación, y las posibles tasas de interés, si estas inversiones se hubieran puesto alternativamente como capital en un banco. En realidad, diversos análisis sugieren que las inversiones individuales en la educación superior en promedio de los países económicamente avanzados y los campos de estudio conducen a un mayor rendimiento individual (véase, por ejemplo, Brunello y Comi, 2004; véanse también varios capítulos en Carnoy, 1994; Hanushek y Woessmann, 2011).

Sin embargo, hay razones para cuestionar un panorama tan positivo en lo que respecta a la inversión en educación. En primer lugar, existen diferencias sustanciales entre los países en cuanto a la medida en que los gastos en educación son provistos por los individuos —los estudiantes y sus familias— y por la sociedad (en particular, la financiación gubernamental). Hay países económicamente avanzados, en un extremo del espectro, donde los estudiantes no pagan ninguna tasa de matrícula y la mayoría de los estudiantes reciben becas que cubren la mayor parte de sus gastos de subsistencia durante el período de estudio (por ejemplo, en Finlandia y Noruega). En el otro extremo del espectro, la mayoría de los estudiantes pagan enormes derechos de matrícula y menos de la décima parte de ellos reciben una beca (por ejemplo, en el Japón y la República de Corea).

En segundo lugar, la expansión de la educación superior y, por consiguiente, una rica oferta de graduados ha llevado, en algunos países, a una reducción general de las diferencias de ingresos según el nivel de educación alcanzado. Por lo tanto, ya no se puede esperar un "retorno" positivo en todos los países si la mayoría de los jóvenes se embarcan en la educación superior (véase, por ejemplo, Chan y Yang, 2015).

En tercer lugar, los rendimientos podrían variar según la base financiera de las instituciones de enseñanza superior en las que se matriculen los estudiantes. Algunos análisis realizados en los Estados Unidos sugieren que, en promedio, vale la pena estudiar en instituciones privadas de enseñanza superior, porque los costos más elevados se

compensan con creces por el hecho de que estudiar en instituciones privadas, a menudo prestigiosas, conduce a mejores carreras. Por el contrario, los análisis de Japón muestran que unos honorarios más altos en las instituciones privadas conducen, en promedio, a carreras menos privilegiadas que unos honorarios más bajos en las instituciones públicas (véase, por ejemplo, Kariya, 2011).

En cuarto lugar, los ingresos de los graduados varían sustancialmente según el campo de estudio. Observamos, por ejemplo, que graduados que con el tiempo se convierten en maestros de escuela, tendrán unos ingresos tan moderados durante toda su vida que no compensarán todas las inversiones directas e indirectas en el estudio. Por otra parte, en la mayoría de los países, los ingresos de los graduados de medicina son relativamente altos. Sin embargo, la primera encuesta internacional comparativa de graduados antes mencionada mostró que las perspectivas de empleo de los graduados varían según los campos en los distintos países; por ejemplo, los graduados en física o química pueden ser bastante privilegiados en un país y menos en otro (véase Teichler, 2007b).

En suma, un “retorno social” que valga la pena respecto de la inversión educativa (por ejemplo, una tasa notable de inversión pública y privada en educación superior en comparación con los ingresos de toda la vida de los graduados), no se ha identificado con tanta frecuencia como ocurre con el “retorno individual”. Por una parte, los economistas sostienen que la expansión más allá de la necesidad del sistema de empleo podría evitarse si los propios estudiantes tuvieran que cubrir todos los gastos de enseñanza de las instituciones de educación superior. Asimismo, el Banco Mundial y la UNESCO recomendaron a los países en desarrollo —en particular en los años 1980 y 1990— que no invirtieran mucho en la enseñanza superior, porque sólo podían esperar un rendimiento menor que el de las inversiones en otros niveles de educación. Por otra parte, otros economistas y recientemente las organizaciones intergubernamentales antes mencionadas también sostienen que los niveles de ingresos varían tanto según el nivel de educación alcanzado en todo el mundo, que superan las inversiones individuales y sociales (véase Hanushek y Woessmann, 2011).

2.4 Internacionalización de la educación superior y el empleo

Tradicionalmente, los debates sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo se centraban en el ámbito nacional. Se prestaba atención a los estudios locales (en el país de la nacionalidad) y también al empleo local (en el país de graduación o en el país de la nacionalidad). Esto no es sorprendente, porque las estadísticas internacionales sugieren que la proporción de estudiantes de todo el mundo que estudiaron en el extranjero para obtener un título se ha mantenido más o menos constante en torno al 2% durante varios decenios. Ciertamente, el número absoluto de estudiantes que estudia en el extranjero ha aumentado sustancialmente unas diez veces en unos cinco decenios, pero el número total de estudiantes creció más o menos al mismo ritmo (véase el panorama general de la movilidad de los estudiantes en Teichler, 2017b).

Durante mucho tiempo se prestó atención pública únicamente a algunas características de la movilidad internacional “vertical”. Es decir, a los jóvenes que se trasladan, por regla general, a un país superior académica y económicamente y a una universidad más reputada para cursar un programa de estudios completo, graduarse y posiblemente conseguir un empleo con posterioridad. Esta movilidad ascendente de los estudios, combinada con la movilidad profesional, en general, suponía una ganancia financiera para

la persona móvil, pero a menudo era una pérdida financiera para el país de origen de la persona móvil, que previamente había invertido en su vida y educación anteriores. Esto podía dar lugar, en conjunto, a una “fuga de cerebros” sustancial para el país de origen y a una “ganancia de cerebros” para el país de destino (véase Wächter, 2006).

Sin embargo, en los últimos años, la movilidad “horizontal” de los estudiantes y la movilidad profesional de los graduados —es decir, entre países de calidad académica y fuerza económica similares— se ha convertido en un fenómeno generalizado en los países europeos, por lo que la movilidad internacional temporal —por ejemplo, durante un semestre o un año académico— supera a la movilidad internacional para todo un programa de titulación (Wächter, 2008; Teichler, 2017b).

Según la segunda encuesta internacional comparativa de graduados, realizada en 2005, cinco años después de la graduación (Allen y van der Velden, 2011), el 4% de los graduados, en promedio en 13 países europeos, había nacido en el extranjero, más del doble tenía padres nacidos en el extranjero y el 2% todavía vivía en el extranjero a la edad de 16 años. El 21% había pasado un período de estudio en el extranjero y el 7% un período de pasantía u otro trabajo en el extranjero. El 11% trabajó después de su graduación durante algún período en el extranjero, pero sólo el 3% de los empleados estaba empleado en el extranjero cinco años después de su graduación (Teichler 2011b). Sin embargo, una proporción mayor fue enviada a otro país por el empleador de su país de origen para trabajar durante algún período. Cabe añadir que —según las estadísticas disponibles— menos del 5% de los estudiantes de esos países en ese momento había estudiado en el extranjero durante todo un programa de titulación (Kelo y otros, 2006).

Se está debatiendo si la movilidad internacional “horizontal” durante el curso de los estudios es beneficiosa para el empleo y la carrera posteriores. Por un lado, un estudio realizado en Noruega descubrió que los graduados que habían obtenido un título en el extranjero no tienen un comienzo de carrera favorable en comparación con los estudiantes no móviles (Wiers-Jenssen, 2011). Por otro lado, la segunda encuesta comparativa de graduados muestra que los graduados empleados, que habían sido móviles internacionalmente durante su curso de estudios, ganaron un promedio de 14% más de ingresos que los antiguos estudiantes no móviles, a cinco años de su graduación. Por lo tanto, la misma ventaja en cuanto a ingresos se aplica a los estudiantes que antes eran móviles, independientemente de que estuvieran empleados algunos años después de la graduación en el país de la misma o estuvieran empleados en el extranjero (Allen y van der Velden, 2011).

En cambio, las personas encuestadas cinco años después de la graduación, aproximadamente en el mismo periodo, que habían estudiado temporalmente en el extranjero en el marco del denominado programa ERASMUS, no creían, en promedio, que la movilidad durante el curso de los estudios hubiera dado lugar a un aumento de los ingresos. Menos de una quinta parte creía que tenían un ingreso mayor que sus compañeros no móviles, pero menos de una quinta parte también creía que tenían un ingreso menor (Janson y otros, 2009).

2.5 El impacto profesional de la diversidad en la educación superior

La expansión de la enseñanza superior ha alimentado constantemente un polémico debate sobre los vínculos adecuados entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo. Mientras

que el debate en los países económicamente avanzados se centró inicialmente en la enseñanza superior en su conjunto y, además, en las diferencias según las disciplinas, en los decenios de 1960 y 1970 se prestó cada vez más atención a la diversidad institucional, programática y funcional de la enseñanza superior y a sus vínculos con el empleo y trabajo de los graduados. Podríamos argumentar que la discusión se desplazó desde “¿Importa la universidad?” (Solmon y Taubman, 1973) a “¿Importa el tipo de institución?”, “¿Importa el programa?” (Schomburg y Teichler, 1993) o “¿Importa el estatus institucional?”.

Se dio a conocer una teoría del desarrollo sobre el aumento de la diversidad, que fue presentada por el académico estadounidense Martin Trow (1974) y que logró amplia difusión. Trow argumentó que el sistema tradicional de “educación superior de élite” se complementaría cuando la tasa de matrícula superara el 15% por un sector adicional de “educación superior masiva”. Esta división surgiría para servir bien a la creciente variedad de talentos, motivos y perspectivas de trabajo de los estudiantes. Cuando la tasa de matrícula alcance finalmente alrededor del 50%, surgirá un tercer sector de “educación superior universal”.

La teoría de Trow fue muy influyente para reforzar la creencia mundial de que la expansión de la educación superior está destinada a ir acompañada de una creciente diversidad. Pero su caracterización implícita de los sistemas de educación superior antes de esa expansión como relativamente homogénea ciertamente era inapropiada: las nociones sobre homogeneidad versus diversidad de la educación superior y sus vínculos con el mundo del trabajo habían diferido sustancialmente entre los países ya antes de que la educación superior alcanzara esos niveles de expansión, y las opiniones tradicionales sobre la diversidad persistieron en cierta medida a lo largo del proceso de expansión (véase Trow, 2010). Tres casos de países bien conocidos podrían ilustrar esto (véase Teichler, 1988).

El sistema de educación superior de los Estados Unidos se considera tradicionalmente muy estratificado en su parte superior. Las universidades respetadas por su alta calidad académica también se consideraban generalmente como lugares para asegurar las mejores carreras para sus graduados. Dado que muchas de las principales universidades de los Estados Unidos eran privadas, los estudiantes dispuestos a pagar altas tasas de matrícula también podían esperar, por regla general, el respectivo “rendimiento” de su inversión en educación. Sin embargo, esta noción de un sistema estratificado era más pronunciada para la educación de postgrado que para la educación a nivel de licenciatura. Además, menos de un tercio de los jóvenes de los Estados Unidos que deseaban cursar programas de licenciatura prestaban atención a esta jerarquía de reputación y se esforzaban por tener éxito en instituciones de gran reputación, mientras que la mayoría elige la “universidad” por otras razones, por ejemplo, la ubicación.

En Japón, el sistema universitario se consideraba tradicionalmente muy estratificado: las universidades —o más específicamente las facultades de las distintas universidades— fueron concebidas para diferenciarse según la dificultad de ser admitido y esto estaba estrechamente vinculado a las perspectivas futuras de trabajo. Los jóvenes trabajaban duro durante años para ser admitidos en la universidad de mayor estatus que pudieran alcanzar; a diferencia de los Estados Unidos, esto era cierto no sólo para una minoría, sino para más o menos todos los jóvenes del Japón que deseaban estudiar. El entorno meritocrático, es decir, la combinación de la percepción de la apertura de la educación superior a los esfuerzos por obtener logros antes de estudiar y la percepción del alto grado

de determinación de la carrera profesional a través de la reputación de la universidad de la que uno se había graduado, tenía consecuencias irónicas. Algunos observadores externos la llamaron “enfermedad del diploma” (Dore, 1976) y “democracia del grado” (Galtung, 1971) y los observadores japoneses la llamaron “sociedad del camino educativo”, *gakureki shakai* (Amano, 1990). La admisión y la graduación en la universidad “correcta” tradicionalmente fue y parece seguir siendo hoy en día en el Japón tan importante como el aprendizaje en el curso de los estudios y, por lo tanto, el desarrollo de competencias por parte de la universidad es secundario y está prácticamente socavado (véase Takeuchi, 1997).

En Alemania, todas las universidades se consideraban tradicionalmente similares en calidad. Esto se subrayaba y reforzaba por el hecho de que los estudiantes en Alemania pueden pasar con relativa facilidad de una universidad a otra durante el curso de sus estudios. Por consiguiente, las calificaciones conferidas por la universidad se consideraban la distinción más importante. Muchos organismos gubernamentales consideraban que esas notas eran el criterio más importante para contratar administradores de alto nivel, profesores, etc.

Sin embargo, la mayoría de los expertos coinciden en que en todo el mundo se produjeron cambios en el proceso de expansión. Por una parte, los sistemas nacionales de enseñanza superior se presentaron como crecientemente diversos o fueron impulsados para volverse más diversos. Por otra parte, se extendió la opinión de que otros criterios distintos del éxito en los estudios (evaluados y certificados por las instituciones) se volvieron cada vez más importantes para su éxito laboral posterior al egreso. Por ejemplo, la adquisición de diversas competencias de interés profesional, que apenas se veían reforzadas por la universidad, o la ayuda en el proceso de búsqueda de empleo proporcionada por la institución de enseñanza superior o por otros organismos.

La educación superior se diversificó de manera diferente en cada país (véase Teichler, 1988, 2008; Neave, 2011). En algunos países, la diversidad aumentó notablemente según los niveles de los programas y títulos. A lo largo de los años, aumentó la proporción de estudiantes que pasaron a programas de titulación superior. Por ejemplo, a programas de maestría en países donde el primer nivel típico es un programa de licenciatura, o incluso a la formación de doctorado, que en algunos países se amplió mucho más allá de la necesidad de formar al futuro personal académico para las instituciones de enseñanza superior.

En varios países europeos se establecieron diferentes tipos de instituciones de enseñanza superior (véase Gellert, 1995). En algunos casos se creó un segundo tipo de institución con programas de estudio algo más cortos caracterizados por un fuerte énfasis “aplicado” (por ejemplo, las *Fachhochschulen* en Alemania) en contraste con el énfasis “teórico” de las universidades. Este énfasis aplicado fue muy apreciado en el mercado laboral de algunos países económicamente avanzados. Por ejemplo, según las encuestas realizadas en Alemania en los decenios de 1980 y 1990, los graduados de las *Fachhochschulen* alcanzan en realidad niveles de ingresos que, en promedio, son sólo moderadamente inferiores a los de los graduados universitarios —una remuneración más elevada de lo que cabría esperar sobre la base de la distinción de estos tipos institucionales según la reputación académica— (Schomburg y Teichler, 1993).

Desde 1999, tras el llamado “proceso de Bolonia”, varios países europeos en los que el

primer título universitario había sido equivalente a un título de maestría comenzaron a introducir programas de licenciatura y maestría, tanto en universidades como en otras instituciones de educación superior (véase Taylor y otros, 2008; CHEPS, INCHER y ECOTEC, 2010).

Estudios realizados en Francia y Alemania mostraron que graduados de instituciones con un énfasis aplicado tenían, en promedio, ingresos más altos que los graduados de las universidades. La matrícula en las universidades sólo rentó en promedio, porque más estudiantes universitarios que los de otras instituciones pasaron a estudiar a nivel de maestría y esto facilitó el acceso a puestos más altos y a niveles de ingresos más altos. En cambio, la diferencia de condición entre las universidades y otras instituciones de enseñanza superior, así como la respectiva diferencia de ingresos medios de los graduados, son bastante amplias en otros países económicamente avanzados, por ejemplo, en Finlandia y los Países Bajos (Schomburg y Teichler, 2011).

La diversificación informal se produjo gracias a los esfuerzos de las distintas universidades por cambiar su imagen y su perfil independientemente de las clasificaciones formales —por ejemplo, las clasificaciones de instituciones y programas reguladas legalmente—. Algunos de estos esfuerzos fueron “verticales”: aumento del nivel informal de calidad y reputación, otros fueron “horizontales”: para subrayar un impulso curricular específico, preocupaciones específicas por determinadas competencias, modos específicos de enseñanza y aprendizaje, vínculos específicos con la sociedad, o similares (véase Huisman, 1998; Teichler, 2017a).

Cuanto más se diversificaba la enseñanza superior, más complejo se hacía el panorama general de los vínculos entre dicho nivel educativo y el mundo del trabajo. Esta tendencia a la disminución de la transparencia dio lugar, por una parte, a rumores y propaganda. Por otra parte, creció el interés por obtener información completa y detallada sobre el alcance y las formas en que los estudios en la enseñanza superior repercuten en la carrera y la vida profesional posteriores. Interés que se refleja en encuestas de graduados más frecuentes y más complejas, como se analizará más adelante.

2.6 Privilegios, meritocracia e igualdad

Los análisis científicos, así como el discurso público sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo, no sólo se refieren a la magnitud y el tipo de impacto que esta formación tiene en el empleo y el trabajo de los graduados. También discuten los factores alternativos, que posiblemente jueguen un papel en el éxito de los graduados en el empleo. Uno de los temas ampliamente debatidos, por ejemplo, es el papel que desempeña el origen socioeconómico de los estudiantes en el éxito profesional después de la graduación (en particular, la influencia, el poder social de los padres, la situación ocupacional de los padres, el nivel educativo de los padres, la ciudadanía, el origen étnico y el género). En principio, se discuten tres modelos de influencia:

1. *Privilegios*. Es probable que los graduados cuyo origen socioeconómico es favorable tengan éxito en su carrera. Esto se aplica directamente a través del sistema de empleo. Por ejemplo, los empleadores podrían preferir a un hombre en lugar de una mujer con el mismo nivel de logros en la educación superior, o indirectamente, un entorno socio-biográfico favorable puede ayudar a tener más éxito en la educación previa a la educación superior o en la educación superior.

En esa línea, los padres con un alto nivel socio-económico pueden tener más éxito en la socialización de sus hijos para el entorno educativo o pueden estar en mejor posición para pagar por costosos entornos educativos de prestigio. Así pues, aunque los empleadores contraten estrictamente de acuerdo con los logros educativos, esto podría conducir a un avance de los privilegiados desde el punto de vista socio-biográfico.

2. *Meritocracia educativa.* El premio laboral y social para quienes lo merecen se realiza con mayor claridad en una sociedad en la que la educación es muy relevante, si se cumplen dos condiciones: 1) cuando el acceso a la educación superior es abierto a las personas con las mejores calificaciones de entrada, independientemente de sus antecedentes socio-biográficos, 2) cuando la carrera después de la graduación está determinada en gran medida por el éxito del aprendizaje en la educación superior.
3. *Igualdad.* En la enseñanza superior se aplican medidas que apoyan específicamente a los estudiantes desfavorecidos desde el punto de vista socio-biográfico o que tienen otras dificultades para desenvolverse en un entorno puramente meritocrático. Esto podría incluir, por ejemplo: privilegios en el acceso y la admisión de personas desfavorecidas desde el punto de vista socio-biográfico (por ejemplo, la denominada “acción afirmativa” en los Estados Unidos), becas basadas en las necesidades y programas de compensación dentro de la educación superior para “estudiantes no tradicionales” y estudiantes con dificultades de aprendizaje.

La información disponible en los países económicamente avanzados sugiere que se suele observar una coexistencia de mecanismos variados. Algunos que aseguran privilegios, otros que refuerzan la meritocracia y otros diseñados para apoyar a los desfavorecidos y contribuir así a la igualdad (véase Brennan y Naidoo, 2008; Teichler, 2014a). En conjunto, los privilegios socio-biográficos importan.

En muchos países observamos, por ejemplo, que aproximadamente la mitad de los estudiantes del sector más privilegiado de la enseñanza superior proceden del 20% más alto de los grupos parentales de mayor estatus. Por lo tanto, los antecedentes socio-biográficos privilegiados tienden a desempeñar un papel más importante en los primeros pasos de la educación, en el éxito diferencial dentro de la educación superior o en los primeros años de la carrera. Sin embargo, las políticas de educación superior varían entre los países económicamente avanzados gradualmente en la medida en que se aceptan o incluso se refuerzan los privilegios tradicionales, se aplican medidas específicas para reforzar las características meritocráticas o bien, se presta un fuerte apoyo a las medidas de compensación en favor de la disminución de la desigualdad.

2.7 Participación de la educación superior en la transición al empleo

La educación superior no está automáticamente vinculada al empleo. Existe un complejo proceso de transición del estudio al empleo en el que intervienen diversos actores. Estos procesos difieren sustancialmente entre los países económicamente avanzados (OCDE 1992, 1993).

Por ejemplo, la primera encuesta internacional comparativa de graduados antes

mencionada muestra que, en promedio entre los países estudiados, los graduados pasaron casi seis meses en búsqueda de su primer empleo después de terminar los estudios. El período de búsqueda real varió, entre los países que participaron en la encuesta, de menos de tres a casi doce meses en promedio. También el momento de la búsqueda difirió sustancialmente: en el Japón, casi todos los estudiantes comenzaron a buscar un empleo ya al principio del último año de estudios, mientras que más del 80% de los que estudiaban en Francia e Italia comenzaron la búsqueda sólo después de la graduación. Por consiguiente, el lapso de tiempo entre la graduación y el primer empleo también variaba. En el Japón, alrededor de las tres cuartas partes de los graduados que querían conseguir un empleo comenzaron a trabajar poco después de la graduación. En Francia casi la mitad comenzó más de un año y medio después de la graduación (Allen y van der Velden, 2007).

Las ideas o posiciones también varían entre países al considerar en qué medida las instituciones de educación superior deben participar en el proceso de transición al mundo del trabajo. En muchos países, las instituciones de enseñanza superior han establecido unidades de servicio para estos procesos de transición, a menudo denominadas “servicios de carreras”, “oficina de colocación” o similares. Por regla general, estas unidades de servicio ayudan a los estudiantes y exalumnos a comprender y manejar el proceso de transición, por ejemplo, mediante seminarios de capacitación sobre cómo actuar en las entrevistas de trabajo. Además, en general, ayudan a informar a los estudiantes sobre las ofertas de empleo de los empleadores.

Las prácticas, sin embargo, varían sustancialmente en términos de cómo y en qué grado las instituciones de educación superior participan activamente en el proceso de búsqueda y contratación de graduados. En algunos países económicamente avanzados, tradicionalmente se esperaba que las agencias de empleo público se encargaran de ello: los servicios de carrera o equivalentes de las instituciones de enseñanza superior sólo se establecieron en los últimos años para proporcionar información, pero, en su mayoría, no participan en la organización de contactos entre los estudiantes y los empleadores.

En otros países, las instituciones de enseñanza superior participan en la organización de esos contactos entre estudiantes y empleadores, pero las opiniones sobre las tareas y la ética asociadas a ello varían. Por ejemplo, en algunos casos, se procura que ese tipo de apoyo no esté vinculado a procesos de reclutamiento conducidos por empleadores. Mientras que, en otros casos, se participa activamente en la recomendación de candidatos o en el suministro de otra información sobre ellos, aparte de certificar sus logros.

En la encuesta comparativa internacional de graduados antes mencionada, en promedio el 22% de los graduados con empleo unos años después de su graduación informó que para su búsqueda de empleo habían pedido ayuda al servicio de carrera, oficina de colocación laboral o similar de su institución de educación superior. Esto ocurrió con mayor frecuencia entre los graduados del Japón y con bastante frecuencia entre los de España y Reino Unido. En contraste, sólo unos pocos hicieron esto en Noruega, Suecia y Alemania. El 10% en promedio pidió ayuda al personal académico en la búsqueda.

En respuesta a una pregunta sobre los métodos más importantes para conseguir su trabajo, sólo el 5% en promedio nombró al servicio de carrera —que varía desde el 21% en el Japón hasta ninguno en Suecia, y el 3% consideró que la ayuda del personal académico era influyente— que varía desde el 9% en el Japón hasta el 1% en varios países (Schomburg y Teichler, 2006).

No es sorprendente observar que existen controversias éticas en lo que respecta a la participación activa de las instituciones de enseñanza superior en las evaluaciones de los empleadores acerca de los graduados que buscan empleo. Algunos creen que los servicios de carrera y posiblemente el personal académico deberían hacer todo lo posible por garantizar una evaluación favorable de sus exalumnos por parte de los posibles empleadores y, por lo tanto, aumentar las posibilidades de que obtengan el mejor empleo posible. Otros sostienen que las instituciones de educación superior deberían limitar la información que proporcionan a sus graduados, porque cualquier evaluación ulterior pondría en duda la credibilidad del certificado y también socavaría la confianza en una meritocracia educativa.

3. Vínculos sustantivos entre el estudio y el trabajo

3.1 Planes de estudio, enseñanza y aprendizaje — factores para el trabajo de los graduados

Los vínculos cuantitativos, estructurales y organizativos entre la educación superior y el empleo examinados hasta ahora sólo han tocado algunos de los marcos de análisis disponibles. Sin embargo, en realidad, la educación superior tiene un impacto significativo en el mundo del trabajo a través de una cadena sustantiva: la sustancia de los programas de estudio, es decir, los planes de estudio combinados con los modos de enseñanza y aprendizaje, que afectan las competencias de los estudiantes y las competencias que son exigidas (como “requisitos”) por el mundo del trabajo y se utilizan efectivamente en el desempeño laboral de los graduados.

Observamos un discurso vívido y controvertido en todo el mundo sobre el impacto sustantivo de la educación superior en general (véase Pascarella y Terenzini, 2005) y, en particular, sobre la relación significativa entre estudiar en la educación superior y el trabajo posterior de los graduados (Brennan y otros, 1995; Bennet y otros, 2000). ¿Hasta qué punto se deben configurar los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje con miras a la futura labor de los posibles graduados y hasta qué punto deben servir para otros fines? ¿Cómo afectan realmente las prácticas predominantes en la educación superior al empleo y el trabajo de los graduados? ¿Cuáles son las exigencias del mundo del trabajo y en qué medida coinciden o difieren de las competencias reales de los graduados? ¿Qué visión de las competencias deseables de los graduados y de su papel en el mundo del trabajo debería perseguir la educación superior? ¿En qué medida debería la educación superior mirar más allá de las “exigencias” visibles del sistema de empleo, por ejemplo, más allá de las nociones de los empleadores, y desarrollar opiniones proactivas sobre la evolución a largo plazo, la innovación e incluso el cambio de carácter del mundo del trabajo?

3.2 Implicaciones del nexo entre la investigación y la enseñanza

La mayoría de los análisis históricos de la educación superior sugieren que la enseñanza y el aprendizaje fue la tarea dominante hasta el siglo XVIII. La investigación se convirtió gradualmente en una función igualmente importante o incluso más importante desde el siglo XIX. La “idea” de la universidad, formulada por Wilhelm von Humboldt antes del establecimiento de la Universidad de Berlín en 1810, es considerada por muchos expertos como la más influyente para el surgimiento de la universidad “moderna” (véase, por ejemplo, Perkin, 1991). En particular, la “unidad de investigación y enseñanza” es la que

más se menciona a este respecto, mientras que la “comunidad de profesores y alumnos” y la “soledad y libertad”, destacadas por von Humboldt, tienden a mencionarse con menos frecuencia.

El concepto Humboldtiano subraya los beneficios de una vinculación entre las tareas de investigación y las de enseñanza en el mundo académico. La participación de los académicos en la investigación contribuye a la enseñanza de conocimientos actualizados y a un alto nivel académico en la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la comunicación entre los académicos y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ser inspiradora para la investigación. En la encuesta internacional comparativa de la carrera académica realizada en 2007, alrededor de las tres cuartas partes de los encuestados, en promedio de los países económicamente avanzados, declararon que el vínculo entre la investigación y la enseñanza se ajustaba a sus preferencias (Shin y otros, 2014).

Sin embargo, la mayoría de los académicos encuestados afirmaron que la investigación es más apreciada por ellos que la enseñanza. Muchos académicos se quejan de que no tienen suficiente tiempo y recursos para la investigación, mientras que a menudo el número de horas que deben ser enseñadas es llamado despectivamente “carga de enseñanza”. La encuesta antes mencionada mostró diferencias sorprendentes por país. Según el académico japonés Akira Arimoto (2014), la mayoría de los académicos de Alemania y Japón consideran que la investigación es el elemento primordial de su identidad; la enseñanza se considera a menudo como algo secundario y casi exclusivamente como la transmisión de conocimientos basados en la investigación. Muchos académicos de los países anglosajones también hacen más hincapié en la investigación, pero se toman más en serio las tareas de la enseñanza, considerándolas más estrechamente entrelazadas con su investigación. Por último, la enseñanza parece desempeñar un papel dominante para la mayoría de los académicos de los países de medianos ingresos encuestados.

Cabe añadir que la “libertad académica” —que los académicos tienen en gran estima como elemento indispensable de la creatividad académica en la universidad moderna— tiende a destacarse con respecto a la función de investigación de la universidad (véase Shils, 1991). En Alemania, por ejemplo, la “libertad académica” está incluso salvaguardada en la constitución, pero se interpreta como una libertad absoluta de investigación por parte del personal académico superior de la universidad en su búsqueda de la “verdad” (véase Peisert y Framhein, 1994). La búsqueda del conocimiento por sí misma no es el enfoque dominante en las universidades, pero se tiende a considerar que está protegida por el principio de la libertad académica.

Así pues, el valor de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje para el empleo y el trabajo de los graduados no se ve necesariamente reforzado por el papel que desempeña la investigación en la educación superior. En un extremo, los académicos podrían considerar la enseñanza y el aprendizaje tan secundarios que no les importe mucho su calidad y posible impacto en el empleo de los graduados. Y podrían establecer prioridades para la investigación tan en sintonía con las normas internas de calidad académica que se preste poca atención a las mejores formas de sentar las bases del trabajo de los estudiantes después de la graduación.

Las oportunidades y problemas mencionados sobre el nexo entre la investigación y la

enseñanza, para las relaciones entre el estudio y el trabajo después de la graduación, se aplican en particular a los sectores de la enseñanza superior que ponen de relieve la función de la investigación. Esto es válido para más o menos todas las instituciones de Europa que se denominan oficialmente como universidades. Mientras que fuera de Europa se hacen a menudo distinciones entre “universidades de investigación” o “universidades orientadas a la investigación” por un lado y, por otro lado, otras universidades o instituciones con otros nombres (*College*, etc.) que a menudo no tienen carácter oficial. Sin embargo, el papel de la investigación no está necesariamente determinado por las funciones oficiales de las instituciones. Algunos estudiosos y algunos departamentos de las instituciones orientadas a la investigación pueden ser marginalmente activos en la investigación. En cambio, las actividades de investigación pueden desempeñar un papel sustancial también en las instituciones centradas principalmente en la enseñanza: los académicos individuales pueden participar activamente en la investigación, o las instituciones en su conjunto pueden esforzarse por desempeñar una función de investigación cada vez mayor, entre otras cosas, porque la reputación académica tiende a estar fuertemente determinada por la investigación.

En la segunda mitad del siglo XX, observamos simultáneamente en varios países: a) una creciente participación en la investigación de instituciones de enseñanza superior que tradicionalmente no se dedicaban a ello; b) la ampliación deliberada del sistema nacional de enseñanza superior mediante el establecimiento o el mejoramiento de un sector con una función docente dominante —a menudo denominado oficiosamente “enseñanza superior no universitaria”, y c) los esfuerzos realizados en el “sector no universitario” para asemejarse un poco más al sector universitario, entre otros, mediante una creciente participación en la investigación —tendencia que a menudo se denomina “deriva académica” (Neave, 1979).

Cabe añadir que tradicionalmente se prestaba poca atención a las competencias pedagógicas y a las posibles actividades de formación y mejora de las competencias pedagógicas en esos países, en los sectores del sistema de enseñanza superior y en las instituciones en que se hacía hincapié en la investigación. En la contratación y promoción del personal académico prevalecían los criterios de competencias en materia de investigación, mientras que estaban muy extendidas las hipótesis de que se podían desarrollar suficientes competencias de enseñanza y otras competencias pertinentes mediante el aprendizaje práctico. Las actividades denominadas “perfeccionamiento del personal”, “didáctica de la enseñanza superior”, etc., eran ya habituales en algunos países desde hacía mucho tiempo y empezaron a difundirse en el decenio de 1970 en otros países o de hecho más tarde. Sin embargo, hasta el día de hoy observamos que a menudo se afirma que se necesitan más esfuerzos para mejorar las competencias pertinentes para la enseñanza, e incluso la formación obligatoria de las competencias de enseñanza en la educación superior se ha introducido sólo en unos pocos países en la actualidad.

3.3 Funciones educativas percibidas y de la educación superior

Al analizar las nociones predominantes de las tareas y funciones educativas sustantivas de la educación superior, podríamos argumentar que hay opiniones comunes, ciertamente entre los países económicamente avanzados (véase Teichler, 2015):

- se espera que la educación superior estimule intelectualmente a los estudiantes en el ámbito académico, es decir, les enseñe a comprender y dominar las respectivas teorías, métodos y conocimientos académicos,
- que contribuya al realce cultural y al desarrollo de la personalidad,
- que prepare a los estudiantes para el trabajo y otras esferas de la vida, sentando las bases de los conocimientos pertinentes y ayudándoles a comprender y utilizar las típicas "reglas y herramientas" necesarias en su vida profesional, y
- que fomente la capacidad de desafiar la sabiduría convencional y las prácticas establecidas: los estudiantes y graduados deben ser llevados a la posición de ser escépticos y críticos, para poder e inclinarse a desafiar la sabiduría convencional todo el tiempo. De modo que esto les permita hacer frente a tareas de trabajo indeterminadas y contribuir a la innovación.

En la práctica, sin embargo, observamos diversas orientaciones. Estas varían según los países, los tipos y las instituciones de educación superior, los departamentos o programas de estudio individuales e incluso los académicos y estudiantes individuales —estos últimos en la forma en que hacen uso de las disposiciones de estudio o establecen ellos mismos las prioridades de aprendizaje. Lo más frecuente es que se examinen cuatro dimensiones de diferentes orientaciones:

- la medida en que los programas de estudio están orientados “académicamente” o “profesionalmente”;
- la medida en que los programas de estudio se concentran en el conocimiento y las aptitudes cognitivas o combinan el conocimiento y el dominio cognitivo con otras dimensiones de las competencias, por ejemplo, las competencias “afectivas” y “sensoriomotoras”;
- la medida en que los programas de estudio sientan las bases para el futuro trabajo profesional o preparan directamente para el trabajo futuro, y
- la medida en que la preparación para el empleo posterior está orientada a presuntas “exigencias” dominantes del sistema de empleo o a establecer otras prioridades.

3.4 Variaciones de las disposiciones de estudio, las condiciones de estudio y el comportamiento de los estudiantes

Antes de abordar la variedad de orientaciones sustantivas de las instituciones, campos de estudio, programas de estudio, etc., destinadas a formar las competencias de los estudiantes y prepararlos para el mundo laboral, debemos tener en cuenta que esas intenciones programáticas podrían ser menos poderosas para obtener ciertos resultados que las declaraciones generalizadas de “misión”, “programa”, etc. que se afirman.

En realidad, el mundo del aprendizaje en la educación superior está mucho menos estandarizado entre países, dentro de los países, dentro de las instituciones de enseñanza superior o mediante disposiciones de programas de estudio de lo que sugieren la mayoría de las descripciones convencionales. Esta situación, como se examinará más adelante, se pone de manifiesto en las encuestas realizadas a estudiantes de diversos países (por ejemplo, Teichler y Maiworm, 1997; Hausschildt y otros, 2015). Además, resta valor a las encuestas de graduados en las que se pide a los encuestados que informen sobre sus experiencias reales de las condiciones de estudio y sus formas reales de estudio, y de ese modo hace que los políticos, administradores y académicos encargados de dar forma a la enseñanza superior sean realmente conscientes de las diferencias entre las

reivindicaciones programáticas y la vida cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje y sus posibles repercusiones en el empleo y el trabajo de los graduados.

Del mismo modo, la investigación sobre el “impacto de la universidad” (por ejemplo, Pascarella y Terenzini, 2005) nos hace conscientes de la influencia y los límites de la influencia de las disposiciones institucionales y programáticas, así como de la influencia de la forma en que los estudiantes utilizan estas disposiciones y hacen elecciones individuales en su comportamiento de estudio. Algunos ejemplos de tales variaciones pueden ser nombrados aquí sin intención de proporcionar una visión general.

El aprendizaje en la educación superior, destinado a servir de preparación más o menos completa para el empleo y el trabajo posteriores, tiende a organizarse mediante programas de estudios. Los programas de estudios iniciales en los países económicamente avanzados duran, por regla general, entre dos y seis años a tiempo completo, y pueden complementarse con programas de estudios avanzados que en su mayoría duran entre uno y tres años. Las organizaciones internacionales han emprendido actividades para definir niveles comparables.

Se emplean diversos términos para los programas cortos: “programas de educación terciaria”, “programas de diplomado”, “programas de nivel inferior”, “programas de ciclo base”, etc. Los primeros programas de titulación ordinaria se suelen caracterizar como programas de “licenciatura”, en sintonía con los títulos anglosajones, y los programas algo avanzados como programas de “master” (véase para Europa Jablonska-Skinder y Teichler, 1992; EACEA, 2015). Por último, el grado de doctorado es el más alto que se suele nombrar en las comparaciones internacionales. En los últimos años se ha dado cada vez más importancia al doctorado en los análisis sobre las relaciones entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo, porque hoy en día conduce con menos frecuencia que en el pasado al trabajo en el mundo académico y con más frecuencia al empleo profesional en diversas esferas (Kehm y Teichler, 2016).

Pero tal clasificación de programas y grados deja un amplio margen para variaciones. Por ejemplo, los programas de estudio conducentes a un título universitario requieren, en algunos países, tres años de estudio a tiempo completo. En algunos, cuatro años, mientras que en otros países se acostumbra a variar la duración.

El estudio a tiempo completo puede comprender —de manera oficialmente declarada o prácticamente asumida o dada por sentada en algunos países— casi 2.000 horas y en otros no mucho más de 1.000 horas por año. Los períodos de estudio pueden durar entre seis y nueve meses anuales. Se puede esperar que los estudiantes asistan a conferencias y otras modalidades de clase entre casi 30 horas y apenas más de 10 horas semanales durante el período de conferencia. En algunos programas de estudio, el número requerido de conferencias o cursos está estandarizado para todos los estudiantes, mientras que en otros programas los estudiantes tienen la posibilidad de elegir el número de cursos a tomar. En algunos programas, todos los cursos son obligatorios, mientras que en otros los estudiantes pueden elegir entre diferentes opciones. En algunos países se espera firmemente que los estudiantes a tiempo completo terminen el programa de estudios en el período de estudio requerido, mientras que en otros países se acepta ampliamente la prolongación de los estudios por uno o dos años. En muchos países se espera que los estudiantes cursen todo el programa de estudios en la misma institución. Sin embargo, hay casos en que se alienta a realizar estudios temporales en otro lugar, con mayor

frecuencia en el extranjero.

También hay países e instituciones —en particular en Alemania— en los que se alienta la movilidad interinstitucional durante el curso de los estudios y algunos estudiantes se trasladan deliberadamente entre dos, tres o incluso más universidades. a fin de tener una experiencia de estudios más variada que la que puede ofrecer una sola universidad. Por último, las estadísticas disponibles indican que la tasa media de abandono de los estudios en los países económicamente avanzados varía entre un 10% y más del 50%.

3.5 Dimensiones de los énfasis “académicos” y “profesionales”

Los análisis disponibles y los discursos públicos generalizados sugieren que el alcance y los tipos de vínculos sustantivos entre los programas de estudio y los trabajos de graduados varían según diferentes dimensiones (véase Bennet y otros, 2000; Rothblatt, 2011). Las siguientes seis son las que se discuten con mayor frecuencia (véase Teichler, 2015), pero ciertamente esta lista no puede entenderse como completa.

En primer lugar, los campos de estudio pueden variar en la medida en que la configuración del conocimiento es académicamente estructurada, es decir, según las teorías, los métodos y las áreas de conocimiento del sistema de conocimientos científicos, en comparación con el uso profesional; por ejemplo, en términos de categorías profesionales. Creemos en todo el mundo que las perspectivas académicas son más influyentes en un campo como la filosofía y las perspectivas profesionales son más influyentes en un campo como la ingeniería mecánica. Pero hay enormes variaciones dentro de muchos campos en los distintos países.

Por ejemplo, los campos de estudio en las instituciones de enseñanza superior de los Estados Unidos se agrupan claramente como “académicos” o “profesionales”; donde la química se entiende como “académica”, aunque a menudo se considera que está conformada profesionalmente en otros países, y la ingeniería como “profesional”.

En Alemania, tradicionalmente existían tres tipos de títulos universitarios: programas de “Magíster” con una orientación académica predominante, programas de “Diploma” con una combinación variable de orientación académica y profesional, y programas de “Examen Estatal” con una orientación profesional que conducían predominantemente a esferas ocupacionales con una fuerte participación pública (en particular, la formación de maestros, el derecho y la medicina); en algunas esferas disciplinarias existían dos tipos de títulos con sus respectivas orientaciones: por ejemplo, el estudio de la sociología podía terminar con un “Diploma” o un “Magíster”. En algunos países europeos preveía la idea de un *effectus civilis* de un título: todos los campos podían perseguir diversas combinaciones de objetivos académicos y profesionales, y todos los títulos se entendían como un logro de base académica y como la calificación de entrada a las respectivas áreas ocupacionales (véase Jablonska-Skinder y Teichler, 1992).

En segundo lugar, los programas de estudio varían en cuanto a la medida en que están delineados en sintonía con las áreas de conocimiento que normalmente se entienden como disciplinas. Por ejemplo, se entiende que una esfera de estudio como la sociología corresponde a una disciplina. En cambio, campos como el trabajo social o la bioquímica se entienden como interdisciplinarios. Por consiguiente, algunos campos interdisciplinarios pueden tener un impulso académico dominante, por ejemplo, en

muchos casos como la bioquímica, mientras que otros pueden tener un énfasis profesional dominante como en trabajo social. Además, algunos programas de estudio tienen por objeto abarcar una disciplina en su conjunto, como la ingeniería mecánica, mientras que otros se concentran en una subárea de una disciplina, como la aeronáutica.

La tercera dimensión está, de alguna manera, relacionada con la anterior. Los programas de estudio disciplinarios o interdisciplinarios pueden variar según la amplitud o el alto grado de especialización en una disciplina o área interdisciplinaria dominante. Por ejemplo, muchas universidades de los Estados Unidos no esperan que los estudiantes que ingresan opten por un determinado campo desde el principio; en cambio, los estudiantes se matriculan inicialmente en una mezcla de disciplinas —a menudo— llamada “educación general” o “educación liberal” y finalmente se vinculan a un solo campo a partir del tercer año. Algunos programas especializados pueden tener una fase inicial relativamente amplia, como ocurre en un primer año de estudio “propedéutico” en los Países Bajos. En muchos países, la esfera dominante de un programa se entiende como “principal” o “mayor”, la que debe complementarse en el curso del estudio con uno, dos o incluso más líneas “menores”.

En cuarto lugar, los programas de estudio pueden variar en la medida en que se haga hincapié en el dominio de los conocimientos o en la adquisición y el fomento de determinadas competencias a alcanzar. En los últimos años hemos observado cambios en muchos países, con un mayor énfasis hacia la denominada formación por competencias.

En quinto lugar, los programas de estudio varían en la medida en que se considera la posible aplicación de los conocimientos y competencias en el trabajo. Términos como “orientación hacia la práctica”, “énfasis vocacional” o “profesional”, programas de estudio “aplicados”, etc., se emplean para caracterizar el énfasis explícito que se pone en los programas de estudio en relación con la futura utilización laboral de lo aprendido.

Existen diferentes enfoques sobre la forma en que el aprendizaje práctico podría vincularse al aprendizaje en los sistemas de conocimientos. Por ejemplo, la legislación sobre la enseñanza superior en Austria caracteriza las tareas de las universidades “para sentar las bases” del trabajo de los graduados, mientras que la tarea de las *Fachhochschulen* (universidades de ciencias aplicadas) es “preparar” el trabajo de los graduados.

En sexto lugar, las nociones sobre el papel de los diferentes niveles de educación pueden variar. Por ejemplo, en los Estados Unidos existe una distinción generalizada entre los programas de estudio de dos años de duración con una función amplia y general, conducente a un estudio de licenciatura posterior, y aquellos de función terminal, es decir, “vocacional” en el énfasis y, por regla general, conducente a un empleo posterior⁴. Además, muchos programas de licenciatura en los Estados Unidos se entienden como relativamente amplios y abiertos en lo que respecta a la labor profesional futura, mientras que los programas a nivel de maestría se suelen entender como más fuertemente especializados y divididos, entre un claro énfasis profesional o un claro énfasis académico. En muchos países europeos, en cambio, se da por sentado que los programas de estudios cortos, por regla general, tienen un fuerte énfasis “profesional” y se centran en las presuntas exigencias dominantes en el trabajo, mientras que los programas largos

⁴ Como los programas de estudios técnico-profesionales, para el caso de Chile (nota de los editores).

suelen tener elementos más generales y académicos, y su relación con las tareas profesionales podría ser menos directa y más crítica, es decir, fomentar la capacidad de desafiar las tareas convencionales y considerar posibles innovaciones. Además, se supone en general que los niveles de estudio superiores tienen una función preparatoria más sólida para trabajar eventualmente como académicos en la enseñanza superior e investigadores en otras instituciones. En algunos países, las disciplinas e instituciones, por ejemplo, tienen un claro enfoque académico en la formación de doctorado; en otros, la formación de doctorado se divide en formación académica y formación de doctorado profesional y, en otros, la formación de doctorado tiene por objeto ser pertinente para la labor posterior intelectualmente exigente tanto en el ámbito académico, como en el de la investigación, así como en otros ámbitos ocupacionales.

3.6 Habilidades y competencias distintas del conocimiento y razonamiento académico

Hasta ahora, en el análisis que aquí se ha presentado del estado del conocimiento y del debate público se ha puesto énfasis en las dimensiones cognitivas del aprendizaje y del trabajo: conocimiento, comprensión y razonamiento intelectuales, utilización del conocimiento y pensamiento racional en el trabajo. Sin embargo, a lo largo de los años se ha prestado mayor atención a las dimensiones de las tareas y competencias laborales, que van más allá del dominio cognitivo. También las actividades de las instituciones de enseñanza superior han ido aumentando la presencia de un espectro más amplio de competencias, actitudes y valores. Los términos empleados para caracterizar este espectro adicional varían, de modo que se les denomina “competencias clave” o “habilidades clave”, entre las expresiones más utilizadas para caracterizar las capacidades no fomentadas por una sola disciplina (véase Weinert, 2001).

Para identificar esas competencias, se podría empezar por analizar los requisitos del trabajo. Por ejemplo, en la primera encuesta internacional comparativa de graduados se presentó una lista de más de 30 requisitos del trabajo y se preguntó a los graduados, algunos años después de su graduación, cuánto se exigían esas características en su trabajo actual y en qué medida tenían tales competencias al momento de su graduación. Más de la mitad de los graduados declararon déficits en lo que respecta a planificación, coordinación y organización, negociación, conocimientos informáticos, gestión del tiempo, toma de responsabilidades, toma de decisión y capacidad de resolución de problemas (Schomburg & Teichler 2006). En un análisis adicional, los elementos de la encuesta se agruparon en cinco temas con la ayuda de un análisis factorial. De acuerdo con ello, los graduados se sintieron más preparados en lo que respecta a los “conocimientos”. En promedio, se identificó cierto déficit en relación con las “aptitudes metodológicas” y la “inteligencia”, mientras que las nociones de déficit superaron con mayor frecuencia a las nociones de “superávit” en lo que respecta a las “aptitudes socio-comunicativas” y aún más en lo que respecta a las “aptitudes de organización” (Kivinen y Nurmi, 2007).

El autor de este capítulo ha resumido este discurso sobre las respectivas necesidades de reforma de la educación superior como un llamamiento a diez áreas clave de competencias, además de los conocimientos académicos y profesionales especializados (Teichler, 2009):

1. Competencias cognitivas generales (“habilidades genéricas”, conocimientos amplios, teorías y métodos interdisciplinarios, “aprender a aprender”, etc.).

2. El fomento de los estilos de trabajo (trabajo con limitaciones de tiempo, perseverancia, etc.).
3. La promoción de valores vinculados a la profesión (lealtad, orientación al logro, curiosidad, etc.).
4. La promoción de valores específicos relacionados con la profesión (“espíritu empresarial”, “orientación al servicio”, etc.).
5. La transferencia de competencias (del trabajo académico al profesional, por ejemplo, la “capacidad de resolución de problemas”).
6. Habilidades socio-comunicativas (“capacidad de liderazgo”, “capacidad de trabajo en equipo”, “retórica”, etc.).
7. Conocimientos complementarios (dominio de idiomas extranjeros, TIC, capacidad de gestión, etc.).
8. Competencias internacionales (dominio de idiomas extranjeros, conocimiento de otros países, comprensión de diferentes estilos de razonamiento, análisis comparativo, “comprensión intercultural”, manejo de personas desconocidas, fomento de “valores cosmopolitas”, etc.).
9. Capacidad de organizar la propia vida.
10. Capacidad de autogestión de la carrera (conocimientos sobre búsqueda y contratación de empleo, capacidad de presentar sus competencias, capacidad de negociación, etc.).

Las opiniones varían en cuanto a lo que la educación superior puede y debe hacer para fomentar estas competencias o en cuanto a la medida en que estas competencias pueden y deben ser mejoradas a través de la formación profesional inicial, es decir, en el primer, segundo o posiblemente tercer año después del inicio del trabajo o incluso más tarde, como formación y aprendizaje en el trabajo (cf. Yoshimoto, 2002).

Las opiniones varían también en cuanto a los modos de formación y aprendizaje durante el curso de los estudios: mediante pasantías u otras formas de experiencia práctica durante los estudios, mediante cursos especiales para fomentar esas competencias, como el “aprendizaje basado en proyectos”, o a través del aumento de la presencia de formación en competencias en los cursos mínimos.

3.7 Experiencia de la práctica vinculada al curso de estudio

Tener experiencia laboral durante los estudios se considera, en general, un modo de aprendizaje que puede ser útil tanto para fomentar el conocimiento y competencias cognitivas pertinentes para el trabajo de graduados, como para contribuir al tipo de competencias mencionadas anteriormente, que se extienden más allá del dominio cognitivo (véase el panorama general en Jung y Lee, 2016). Además, la experiencia laboral temprana se considera valiosa para las elecciones en las trayectorias profesionales de los estudiantes y, en última instancia, para que los empleadores se familiaricen con los posibles futuros empleados (véase Weiss y otros, 2014).

Muchos programas de estudio incluyen componentes obligatorios de experiencia laboral durante la formación, a menudo denominados “pasantías”, pero también en algunos países “práctica”, “educación cooperativa”, etc. En otros programas, este tipo de instancias se presentan como cursos optativos. Las prácticas varían en lo que respecta a la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior y las empresas para configurar el carácter de la experiencia y el aprendizaje, y en lo que respecta a la

supervisión y evaluación de esas actividades. Además, las instituciones de enseñanza superior suelen alentar o simplemente favorecer otras modalidades de experiencia laboral, es decir, el trabajo remunerado relacionado con los estudios o un posible trabajo futuro (por ejemplo, los estudiantes de ingeniería que ganan dinero con su trabajo en el sector de producción de una empresa de automóviles) o incluso ganar dinero por un trabajo no relacionado (por ejemplo, el trabajo de servicio en un bar o repartiendo periódicos).

En la mencionada encuesta comparativa, realizada a fines del decenio de 1990, el 55% de los graduados de instituciones de enseñanza superior alemanas informó que había participado en una pasantía durante el curso de sus estudios; el 40% estuvo empleado durante algún tiempo durante sus estudios en un área relacionada con su campo o posible trabajo, y el 44% estuvo empleado en áreas no relacionadas. Los graduados del Reino Unido habían participado claramente con menos frecuencia en pasantías (25%) y habían experimentado con menos frecuencia un empleo relacionado con el trabajo durante sus estudios (23%), pero con más frecuencia se habían embarcado en trabajos no relacionados con su campo o futuro trabajo (65%). Aún menos graduados de instituciones italianas habían participado en pasantías (7%), y también el empleo durante el curso de los estudios era menos frecuente (22% y 38% respectivamente) (Schomburg y Teichler, 2006).

Los esfuerzos de las instituciones de enseñanza superior por establecer vínculos más fuertes entre el aprendizaje y la práctica no se limitan a las pasantías y otras modalidades similares. Observamos, por ejemplo, actividades para fortalecer las experiencias más allá del ámbito profesional (por ejemplo, el “aprendizaje experimental”), la introducción de experiencias prácticas en los cursos (por ejemplo, el “aprendizaje basado en proyectos”), o la invitación de los practicantes a impartir cursos individuales.

En el segundo proyecto de encuesta comparativa internacional de graduados universitarios de diversos países europeos, se realizó un análisis multivariado detallado de los factores que favorecen la labor profesional de los graduados. Se identificó que los vínculos entre el estudio y la experiencia laboral directa parecen ser uno de los factores más influyentes en la promoción de las competencias profesionales pertinentes y los “resultados del mercado del trabajo”. Los autores, sin embargo, observaron que la mayoría de las instituciones de educación superior, en la primera década del siglo XXI, habían seguido siendo relativamente convencionales, con un fuerte énfasis en las clases y en la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, el aprendizaje experiencial era iniciado más a menudo por los propios estudiantes que por sus instituciones (Van der Velden y Allen, 2011).

3.8 Valores y orientaciones de los graduados

El debate público sobre los vínculos reales y deseables entre la educación superior y el mundo del trabajo se ha visto fuertemente afectado por las perspectivas económicas. Los economistas tienden a asumir que un estudiante y un graduado, por regla general, es un *homo economicus*, cuyo estudio y comportamiento profesional está impulsado principalmente por motivos extrínsecos para alcanzar el mayor ingreso y estatus posible. Sin embargo, las encuestas de estudiantes y graduados muestran que sus motivos son bastante variados y que el *homo economicus* no representa a la mayoría. Sobre la base de los datos del primer estudio comparativo internacional de universidades, realizado en 1999, se identificaron seis tipos de “orientaciones laborales” (Schomburg, 2007):

- El 12% fue calificado por el autor de este análisis como “tradicional” o “profesional orientado a tareas”. Aprecian un alto grado de autonomía en el trabajo y les gusta tener tareas complejas, así como tener la oportunidad de hacer uso en el trabajo de los conocimientos que han adquirido en el curso de sus estudios. Muchos de ellos también consideran que los atributos de estatus son importantes.
- El 18% podría considerarse como “nuevos profesionales”. Tienen motivos laborales similares a los de los “profesionales tradicionales”, pero hacen poco hincapié en los atributos de estatus y, en cambio, aprecian un “equilibrio entre vida laboral y personal” y más tiempo para actividades de ocio.
- Sólo el 14% podría ser calificado como “orientado a la carrera”. Aprecian los altos ingresos y el estatus, independientemente del carácter del trabajo.
- Una proporción sustancial de graduados (21%) puede ser caracterizada como “socialmente orientada”. Quieren hacer algo útil para la sociedad, y disfrutan de la seguridad del empleo y de tareas bien ordenadas.
- Un quinto grupo (20%) puede denominarse “orientado al autodesarrollo”. Su orientación laboral y de empleo es similar en varios aspectos a la de los “profesionales tradicionales”, pero se preocupan menos por la seguridad laboral y la relevancia social de su trabajo.
- Por último, el 15% puede denominarse “no profesionales”. No están muy interesados en atributos de estatus ni en un trabajo interesante y desafiante. Tampoco están muy interesados en la relevancia social de su trabajo.

Esta variedad de orientaciones de los estudiantes y graduados sugiere que los programas de estudio podrían servir mejor a los estudiantes y futuros graduados si no estuvieran tan ideológicamente preocupados por el éxito laboral de los graduados. Una mayor variedad de perfiles curriculares o la preocupación por una mayor variedad de estudiantes dentro de un solo programa no sólo podría servir mejor a las orientaciones de los estudiantes, sino que ciertamente conduciría a una relación más proactiva entre la educación superior y el trabajo, porque el número de graduados crecería, siendo ayudados a sacar lo mejor de sí mismos.

4. Cambios de discursos y estrategias

4.1 Cambios importantes a lo largo del tiempo

En los países económicamente avanzados, hace más de cincuenta años, las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo se convirtieron en una cuestión clave de la política educativa de nivel terciario, en una época en que las tasas de matrícula en esos países eran reducidas y no existían presiones para avanzar hacia una “educación superior masiva” según el concepto ampliamente conocido de Trow. En los primeros años de este debate, en muchos países, se divulgó la convicción de que una alta calidad académica, por regla general, resultaría ser un valor profesional para los graduados. Se esperaba que la alta reputación de la universidad ayudara a sus estudiantes a conseguir un empleo favorable, y el énfasis puesto en las teorías, métodos y conocimientos académicos en muchos campos de estudio debería asegurar la transición a un empleo exigente, en el que la formación profesional y el autoaprendizaje podrían continuar en el trabajo. A la inversa, prevalecía la suposición de que una formación profesional más directa en la educación superior en campos de estudio seleccionados, como la medicina, era compatible con una exigente introducción en las respectivas teorías académicas, métodos

y área de conocimientos. Sin embargo, esta opinión no prevalecía en todos los países. A menudo se señala que la enseñanza superior en Francia era distinta: las instituciones de enseñanza superior más reputadas, es decir, las “grandes écoles”, tenían un énfasis profesional muy fuerte, más que las universidades.

En los decenios posteriores, caracterizados por procesos de expansión y diversificación de la educación superior, seguimos observando en todos los países la firme creencia de que la calidad y reputación académicas tienen gran influencia en el empleo de los graduados. Asimismo, la segunda encuesta comparativa de graduados de instituciones de educación superior antes mencionada muestra que graduados de las más reputadas universidades de los primeros años del siglo XXI consideran que el impulso académico de su programa de estudios y la reputación académica de su institución son los factores más poderosos para su empleo, más que cualquier medida de fomento explícita de las competencias profesionales (Allen y van der Velden, 2011).

Pese a lo anterior, se extendió simultáneamente la convicción de que era apropiado hacer un mayor hincapié profesional explícito en los sectores en expansión y recientemente emergentes de la enseñanza superior. Varios países europeos optaron entre los decenios de 1960 y 1990 por un sistema de enseñanza superior caracterizado por dos grandes tipos de instituciones (a veces denominado “sistema binario” o “sistema de dos tipos”). El segundo tipo, por ejemplo, las *Fachhochschulen* en los países de habla alemana, sólo tenía una función de investigación limitada y perseguía un objetivo de educación “aplicada” y “profesional”. Esto se ponía de relieve en Alemania, por ejemplo, mediante la disposición de que los estudiantes ya tenían formación profesional y posiblemente experiencia profesional antes de estudiar, que los programas de estudio incluían largos períodos de pasantía obligatoria y que sólo podían ser nombrados profesores de esas instituciones las personas que hubieran trabajado anteriormente durante algunos años fuera del ámbito académico en una esfera profesional relacionada con la sustancia del respectivo programa de estudio. En otros países, la filosofía de los planes de estudios no era tan claramente diferenciada según el tipo de institución y los programas de estudio, pero la proporción general de programas con énfasis “profesional” a menudo aumentaba también en el proceso de expansión de la educación superior (véase Teichler, 1988).

La mayor preocupación por la pertinencia profesional de los planes de estudio y la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza superior no se limitó a determinados sectores de la educación superior. En diversos países se difundió un llamamiento para que más o menos todas las instituciones y programas de enseñanza superior tuvieran más en cuenta el futuro empleo de sus estudiantes, así como posiblemente otras esferas de la vida. Entraron en juego varias consideraciones. En el decenio de 1960, la protesta estudiantil en diversos países económicamente avanzados hizo un llamamiento a las instituciones de enseñanza superior para que se orientaran menos hacia las torres de marfil y tuvieran más en cuenta su responsabilidad para con la sociedad. En el proceso de expansión, las crecientes presiones financieras, a menudo subrayadas en los decenios de 1970 y 1980, sugirieron que la educación superior fuera más eficiente y eficaz y que, por lo tanto, tuviera en cuenta sus resultados, así como el empleo de los graduados; esto fue acompañado por un aumento de la evaluación, la acreditación y otros mecanismos de rendición de cuentas. A partir del decenio de 1990, se extendieron las políticas para impulsar a las instituciones de enseñanza superior a contribuir de manera más selectiva a la “sociedad del conocimiento” y la “economía del conocimiento” emergentes y, como señalan algunos observadores, a ser más “utilitarias” (véase Teichler y Kehm, 1995).

Además, una división clara entre los sectores de la educación superior no resultó ser totalmente estable. Por una parte, los establecimientos de enseñanza superior no universitarios aspiraban a un estatuto más elevado manteniendo, en parte, sus orientaciones principales y, en parte, adaptándose progresivamente a las orientaciones de las universidades, fenómeno que se denomina “deriva académica” (Neave, 1979). Esto explica también que muchas instituciones de enseñanza superior en Europa, que no se llamaban oficialmente universidades, gustaban de llamarse a sí mismas “universidades de ciencias aplicadas” (Taylor y otros, 2008). A la inversa, muchas universidades complementaron su perfil tradicional con componentes de un énfasis profesional más directo, es decir, una “deriva profesional” (Williams, 1985).

Estas expectativas o presiones cambiantes, en cuanto al carácter y el impacto de los programas de estudio, no llevaron necesariamente a la convicción de que la educación superior serviría de la mejor manera posible para el desarrollo laboral de los graduados, si se esforzaban por lograr una correspondencia estrecha entre el estudio y el trabajo posterior (véase Teichler, 1999). Diversas razones prácticas exigían cautela a este respecto como, por ejemplo:

- las opiniones de los empleadores no constituyen en modo alguno una base de información perfecta.
- la existencia de una laguna de planificación, porque la información reciente sobre las exigencias del mundo del trabajo podría dar lugar a un cambio respectivo del perfil de las competencias de los graduados sólo diez o más años después.
- el sistema ocupacional se ha vuelto cada vez más dinámico; como consecuencia, los graduados enfrentarán con mayor frecuencia cambios en sus empleos, sus empleadores y las tareas laborales en el curso de su vida, los que tal vez no sean bien atendidos mediante programas de estudio altamente especializados.
- esta creciente dinámica no ha puesto en tela de juicio la tradición de que la educación superior previa a la carrera profesional debe sentar las bases para el trabajo en una sola o en una gama relativamente pequeña de ocupaciones: la educación continua de los graduados, por regla general, sólo sirve para moderadas adaptaciones y actualizaciones de las competencias de los graduados.
- se difundió la opinión de que la educación superior no debería concentrarse tanto, como en el pasado, en la formación de conocimientos y aptitudes, sino más bien desarrollar un ámbito más amplio de competencias como posibles contribuciones al “desarrollo de los recursos humanos”.

4.2 El llamado a la “empleabilidad”

Desde principios del siglo XXI, se ha difundido la noción de “empleabilidad” en los debates sobre políticas de educación superior, especialmente en los países europeos. Esta consigna suele emplearse en los llamamientos para que se establezca un vínculo funcional más estrecho entre la enseñanza superior y las presuntas desviaciones del sistema de empleo (véase el debate en Harvey, 2000; Yorke, 2004, 2007; Vukasovic, 2007; Teichler, 2009, capítulo 20; Teichler, 2016).

Tras algunos años de acalorados debates, la Comisión Europea (2015) presentó una definición de la empleabilidad: “una combinación de conocimientos, competencias y atributos personales que hacen que los graduados tengan más probabilidades de obtener un empleo y progresar durante su carrera”.

Como ya se ha señalado, ese vínculo funcional más estrecho ya se había pedido desde hace algunos decenios. Por ejemplo, en la Ley marco alemana de enseñanza superior, promulgada en 1976, se había solicitado que se hiciera hincapié en la profesionalidad de toda la enseñanza superior (véase Peisert y Framhein, 1994). En consecuencia, se pidió a todos los tipos de instituciones y a todas las esferas de estudio que consideraran su función preparatoria de facto para el mundo del trabajo, pero se dio por sentado que las consecuencias de esas consideraciones podían variar ampliamente según la disciplina y programa de estudios.

Esto también refleja el hecho de que la educación superior sólo puede preparar a los estudiantes en lo que respecta a la sustancia del aprendizaje y la sustancia del trabajo futuro; esto podría ser recompensado o no por los empleadores a través de mecanismos de “empleo”, es decir, empleo en lugar de desempleo, estatus e ingresos relativamente altos, seguridad y beneficios laborales como vacaciones, licencia por enfermedad, pensión, etc.

El término “empleabilidad”, en contraste, se entiende —a menudo— como la desviación de la atención dentro de la educación superior desde las áreas de conocimiento, competencias y trabajo, que podrían considerarse exigentes, interesantes y valiosas para la sociedad en su conjunto, hacia la focalización en cualquier característica que conduzca al mayor éxito y recompensas posibles, en términos de conseguir trabajo y elevados ingresos. Además, los defensores de la “empleabilidad” suelen pedir a la enseñanza superior que participe activamente en el proceso de transición al empleo mediante la asistencia en el proceso de contratación y búsqueda de trabajo. Por ejemplo, la Comisión Europea (2015) sugiere que se considere una alta tasa de empleo de los graduados unos años después de su graduación como el principal indicador de la “empleabilidad”.

En el curso del controvertido discurso sobre la “empleabilidad” surgieron dos interpretaciones diferentes del término:

- Por una parte, el término se utiliza para defender que las instituciones de educación superior deben adaptar sus planes de estudio, enseñanza y aprendizaje en función del éxito laboral previsto. Esto es aclamado por sus proponentes, pero criticado por muchos representantes de la educación superior como un llamamiento a la subordinación del aprendizaje en la educación superior a los deseos de los empleadores, a la política utilitaria y a los requisitos de trabajo visibles a corto plazo, a expensas de una comprensión más amplia del papel social de la educación superior, de una función reflexiva crítica de la educación superior y de la preparación para tareas laborales impredecibles y para la innovación.
- Por otra parte, el término “empleabilidad” se utiliza ocasionalmente de forma bastante suave, es decir, para llamar a las instituciones de enseñanza superior para que reflejen su impacto en el futuro trabajo de los graduados y elijan una vinculación que consideren adecuada y que sea una opción responsable.

Hay que tener en cuenta que el uso del término “empleabilidad” varía entre los países europeos. Por ejemplo, el autor del presente artículo analizó el uso del término en revistas especializadas en educación superior (ya sea una revista puramente académica o revistas académicas predominantes que incluyen textos escritos por otros expertos). En consecuencia, se examinó la revista británica *Research into Higher Education Abstracts* (RHEA). Entre los títulos y resúmenes documentados de unos 4.000 artículos de revistas

sobre la enseñanza superior publicados en inglés entre los años 2007 y 2014 (de los cuales alrededor del 30% eran escritos por autores británicos y el 70% por autores de otros países), el término *employability* se utilizó en realidad en los titulares y/o resúmenes de sólo un 1% de los artículos, mientras que otros términos —como “competencias profesionales”, “criterios de selección de empleo” u “orientación profesional”— se emplearon con mayor frecuencia. En total, el término “empleabilidad” fue utilizado por los autores británicos con una frecuencia siete veces superior a la de los autores no británicos (véase Teichler, 2016). En efecto, se podría argumentar que el llamamiento a un enfoque más utilitario de la enseñanza superior y a una mayor especialización en la enseñanza superior parece desempeñar un papel importante en el Reino Unido, país en el que, en particular, las universidades más prestigiosas del pasado habían sido llamadas a brindar un enfoque académico sólido, una amplitud de conocimientos y la socialización de los “caballeros”. En Alemania, en cambio, el discurso de la “empleabilidad” tuvo su efecto más visible en el acuerdo alcanzado en 2003 acerca de los programas de licenciatura introducidos (en Alemania y en algunos otros países europeos) en el marco del llamado “proceso de Bolonia”, en la medida en que deberían reservar una décima parte de sus cursos para fomentar las “aptitudes clave”, es decir, competencias que no estuvieran estrechamente vinculadas a las disciplinas académicas ni a la formación profesional especializada. Por ejemplo, las competencias socio-comunicativas o las capacidades de resolución de problemas.

En resumen, el uso generalizado de la expresión “empleabilidad” en los últimos años indica que en todos los países han aumentado las presiones para que la educación superior persiga estrategias adaptativas o, incluso, oportunistas, en sintonía con las tendencias y políticas económicas y sociales dominantes. Pero la enseñanza superior no cede en absoluto ante esas presiones. En la mayoría de los países persiste más bien un clima de compromiso y pluralidad, que deja un amplio margen para que las distintas instituciones de enseñanza superior, los departamentos, las unidades de enseñanza y de investigación, los académicos y los propios estudiantes reflejen los diferentes vínculos posibles entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo y opten por diferentes enfoques con diferentes visiones de las necesidades de la sociedad, la responsabilidad de la enseñanza superior y las mejores formas de contribuir a soluciones creativas.

5. Estudios de seguimiento a graduados — Enfoques y funciones

5.1 Popularidad creciente de los estudios de graduados

Los esfuerzos por hacer que la educación superior sea más valiosa para el empleo y el trabajo de los graduados se basan en el supuesto de que diversas características cuantitativas, estructurales, organizativas, curriculares y didácticas de la educación superior tienen potencialmente un impacto sustancial en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y en su empleo y trabajo posteriores a la graduación. Sin embargo, en el pasado se había prestado atención principalmente a los recursos de la educación superior y a los procesos dentro de la misma, mientras que el conocimiento sistemático en lo que respecta a sus productos y resultados había seguido siendo bastante limitado y no había atraído mucha atención. A lo largo de los años, sin embargo, el impacto de la educación superior se tomó más en serio, y se desarrolló una amplia gama de diferentes encuestas de graduados con el fin de proporcionar una valiosa retroalimentación a la educación superior (véase Paul y otros, 2000; Weerts y Vidal, 2005; Teichler, 2009; Schomburg, 2016).

Los análisis de la educación superior y el empleo de los graduados en los decenios de 1950 y 1960 sólo podían basarse en recursos limitados. Por ejemplo, la mayoría de los análisis de los ingresos de los graduados se basaban en las estadísticas laborales. Estas ayudaron a identificar las diferencias de ingresos dentro de la fuerza de trabajo en diversos sectores económicos, grupos ocupacionales y posiblemente grupos de edad según el nivel de educación alcanzado (véanse, por ejemplo, diversas contribuciones en Carnoy, 1994). Estas fuentes de información a menudo proporcionaban panoramas generales sobre el valor profesional de la educación superior en general, pero no sobre diversas características de la educación superior posiblemente pertinentes para el empleo y el trabajo.

En Japón, las estadísticas sobre educación ya informaban desde el decenio de 1950 sobre la situación laboral de los graduados inmediatamente después de su graduación. En el Reino Unido, en el decenio de 1950 se introdujo un sistema de encuesta anual en gran escala sobre el paradero de los graduados universitarios seis meses después de su graduación. Mediante breves cuestionarios se pudo determinar la situación laboral de todos los graduados en unos pocos meses y la diferencia entre las categorías de empleo y desempleo y las categorías ocupacionales según los campos de estudio y las universidades. Así pues, se facilitó información “objetiva” sobre las diferencias de empleo según algunas características estructurales de la enseñanza superior, pero no sobre los efectos de las condiciones de estudio, los planes de estudio y los modos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, estos estudios no mostraron la transición de aquellos que no comenzaron a trabajar rápidamente después de la graduación.

Las encuestas de graduados más complejas —una segunda etapa del desarrollo de las encuestas de graduados— comenzaron a difundirse sólo desde la década de 1970. Cada pocos años se realizan encuestas por muestreo representativas de graduados en los Estados Unidos, Alemania y Noruega desde aproximadamente el decenio de 1970 y posteriormente en muchos otros países. El interés por una información más detallada aumentó debido a que se experimentaba una necesidad creciente de reformas de la educación superior y se apreciaba que las encuestas nacionales de graduados informaban los problemas que posiblemente habría que corregir. Con el paso de los años, el interés por esos estudios aumentó aún más, porque los sistemas de enseñanza superior y, por consiguiente, las pautas de empleo de los graduados se hicieron más diversas. Además, la “conciencia de salida” y la “conciencia de resultado” crecieron a lo largo de la introducción o ampliación de diversas actividades de evaluación y valoración en la enseñanza superior. En los últimos años, los discursos sobre la “sociedad del conocimiento”, la “empleabilidad” y la “política basada en evidencia” subrayaron además el valor de las encuestas de graduados.

Esas elaboradas encuestas de graduados tienden a abordar una gama más amplia de temas (véase Schomburg, 2016), en particular:

- antecedentes socio-biográficos y trayectorias educativas antes del estudio,
- curso de estudio (campo, tiempo, duración, grado, etc.),
- percepción retrospectiva de las condiciones y disposiciones de estudio,
- información retrospectiva acerca de las orientaciones de los estudiantes y su comportamiento en sus estudios,
- competencias percibidas en el momento de la graduación o más tarde,
- procesos de transición al empleo,

- percepción del empleo y la situación laboral,
- percepción de los vínculos sustantivos entre el estudio y el trabajo,
- satisfacción laboral, perspectivas del futuro, etc.

Muchas encuestas nacionales de graduados se realizan uno o dos años después de la graduación. Proporcionan un panorama más completo de la transición y el empleo y trabajo tempranos que las encuestas realizadas directamente o unos pocos meses después de la graduación, pero al mismo tiempo pueden proporcionar una retroalimentación a la educación superior no muy distante de los hechos reales. En diversos casos, se realiza un segundo estudio de seguimiento varios años más tarde, por ejemplo, cinco años después de la graduación, y posiblemente otros más tarde. Así pues, se puede proporcionar información sobre algunas medidas de movilidad, promoción y cambio de las condiciones de empleo y las tareas laborales. De este modo, un diseño “longitudinal” ayuda a analizar en qué medida el inicio de la carrera determina de antemano los pasos siguientes o se “corrige” posteriormente.

Esas encuestas pueden proporcionar un panorama complejo del empleo y el trabajo de los graduados. También son adecuadas para evaluar el entorno de la educación superior tal como lo ven los graduados. Y lo que es más importante, brindan la oportunidad de realizar algún tipo de análisis causal: ¿Qué elementos de las disposiciones y condiciones de estudio son más influyentes para el empleo y el trabajo de los graduados? ¿Cuál es el impacto profesional de las elecciones y orientaciones de los estudiantes? ¿Refuerzan los mecanismos y procesos de transición un vínculo estrecho entre el estudio y el empleo y el trabajo subsiguiente, o despliegan una dinámica propia?

Alrededor del año 2000, los esfuerzos tuvieron éxito en la realización de encuestas internacionales comparativas de graduados. Esto podría llamarse la tercera etapa del desarrollo de las encuestas de graduados. El primer proyecto se denominó CHEERS (acrónimo de *Careers after Higher Education — a European Research Survey*). La encuesta, realizada en 1999, se dirigió a una muestra representativa de personas que se habían graduado en 1995, es decir, tres o cuatro años antes, a nivel de licenciatura o maestría en once países europeos y en Japón (Schomburg y Teichler, 2006; Teichler, 2007a). El segundo proyecto se denominó REFLEX (acrónimo de *Research into Employment and professional FLEXibility* — Investigación sobre el empleo y la flexibilidad profesional). La encuesta, realizada en 2005, se dirigió a los graduados cinco años después de su graduación en 13 países europeos y en Japón (Allen y van der Velden, 2011; véase también Kivinen y Nurmi, 2014). Ambas encuestas contaron con el apoyo de subvenciones de investigación de la Comisión Europea y, además, del Instituto de Trabajo de Japón y algunos otros organismos nacionales. Ambas encuestas comparativas fueron reveladoras al mostrar enormes diferencias entre países, por ejemplo, según las competencias fomentadas por la educación superior, los modos de búsqueda y contratación, así como los problemas a los que se enfrentan en la transición al empleo, las primeras carreras, los factores de las condiciones de estudio y las disposiciones altamente relevantes para el empleo y el trabajo, y, por último, las nociones de los graduados de un vínculo satisfactorio entre la educación superior y el mundo del trabajo.

Aunque esos estudios comparativos se dieron a conocer ampliamente y fueron muy respetados, sólo siguieron unos pocos estudios comparativos internacionales en menor escala (véase, por ejemplo, Grotkowska y otros, 2012); no surgió ningún sistema regular de estudios comparativos internacionales. Sin embargo, los estudios comparativos han

estimulado un crecimiento de los estudios nacionales y su mayor similitud temática y metodológica. Por ejemplo, los estudiosos interesados en analizar el efecto de la introducción de una estructura de titulación similar en Europa en el curso del proceso de Bolonia podrían aprovechar esas tendencias. En 2010, invitaron a académicos de 10 países europeos a realizar un análisis secundario de los datos de encuestas nacionales según un marco común (Schomburg y Teichler, 2011). De este modo, se pueden analizar comparativamente diversas características del empleo de los graduados casi tan bien como si se realizara una encuesta comparativa.

Finalmente, las instituciones individuales de educación superior se interesaron en obtener información en profundidad sobre el empleo y el trabajo de sus propios graduados. Esta cuarta ola de encuestas de graduados se hizo pronunciada en varios países europeos desde principios del siglo XXI. En los Estados Unidos, sin embargo, muchas instituciones habían emprendido o habían encargado esos estudios ya desde el decenio de 1970; la mayoría de esos estudios, sin embargo, no llegaron a ser ampliamente conocidos, porque muchas instituciones de enseñanza superior prefirieron mantener los resultados en secreto.

5.2 Encuestas en colaboración de encuestas de graduados de instituciones individuales de enseñanza superior

Muchas instituciones de educación superior o departamentos específicos de todo el mundo se embarcan en estudios de graduados. Algunas ya lo han hecho desde hace bastante tiempo, mientras que varias han iniciado recientemente tales actividades. A menudo, estas encuestas son preparadas y realizadas individualmente por las respectivas instituciones. Esto ayuda, desde luego, a poner un fuerte énfasis en las características de las condiciones de estudio y la prestación de servicios en la institución respectiva y, posiblemente, en los problemas de empleo y trabajo de los graduados que se sienten con mayor fuerza antes de emprender un estudio de ese tipo. Sin embargo, en muchos casos, las instituciones individuales carecen de potencial para llevar a cabo un estudio tan demandante en términos cualitativos. Además, estas encuestas individuales no ofrecen ninguna posibilidad de “evaluación comparativa”, es decir, de evaluar el grado de éxito y fracaso en comparación con otras instituciones de enseñanza superior “comparables”.

Las encuestas colaborativas sobre el empleo y el trabajo de los graduados de diversas instituciones individuales de enseñanza superior brindan la oportunidad de garantizar una retroalimentación específica a cada institución, sentar las bases de comparaciones interinstitucionales y salvaguardar la alta calidad de las encuestas de graduados. Así pues, en los últimos años se han multiplicado las iniciativas internacionales, nacionales y regionales para estimular, coordinar y llevar a cabo encuestas de graduados destinadas a proporcionar retroinformación a las distintas instituciones, departamentos y programas de estudio (por ejemplo, Muehleck, 2012). Dos de esos programas de encuestas multiinstitucionales en Europa se dieron a conocer ampliamente a nivel internacional: el proyecto italiano AlmaLaurea y el proyecto alemán KOAB.

El proyecto AlmaLaurea (AL) fue iniciado en 1993 por el Observatorio Estadístico de la Universidad de Bolonia y se transformó en 2000 en un Consorcio Interuniversitario. El equipo de investigación de la Universidad de Bolonia realiza centralmente dos tipos de encuestas. En primer lugar, encuestas anuales a los estudiantes del último año de estudios, denominadas “encuestas de perfil de graduados”, con el fin de describir el rendimiento y

las características del “capital humano producido por las universidades”. En segundo lugar, encuestas a los graduados realizadas uno, tres y cinco años después de su graduación para supervisar su carrera. El sistema de encuestas de AlmaLaurea se combina con un sistema de colocación laboral: los estudiantes encuestados pueden proporcionar su currículum vitae que puede ser entregado posiblemente a los empleadores interesados en graduados con determinados perfiles. Este vínculo entre la encuesta y el servicio de colocación ayuda a alcanzar tasas de respuesta de alrededor del 90% de los estudiantes a los que se les pide que participen en la encuesta del último año. La mayoría de las universidades italianas participan en este proyecto, y la financiación de un equipo de proyecto relativamente grande y de todas las actividades conexas es compartida por el Ministerio de Educación, las universidades participantes y las empresas interesadas (Cammelli y otros, 2011).

El proyecto KOAB (*Kooperationsprojekt Absolventenstudien*, proyecto de cooperación en materia de encuestas de graduados) se inició en una conferencia nacional celebrada en Alemania en 2004 con representantes de instituciones de enseñanza superior alemanas interesadas en establecer encuestas de graduados o ya en marcha para encuestar a los graduados de sus respectivas instituciones. Se estableció una red de miembros individuales e institucionales que coordina una encuesta maestra y el procesamiento de datos, así como proporciona seminarios de capacitación e intercambio de información. Ello dio lugar en 2007 a un sistema de encuestas parcialmente descentralizado: las instituciones individuales pueden aceptar plenamente el cuestionario maestro o modificarlo según sus prioridades; pueden gestionar ellas mismas el proceso de la encuesta o dejarlo en manos del centro de investigación coordinador, y pueden realizar ellas mismas los análisis de los datos o encargar su realización al centro coordinador.

Las instituciones participantes reciben sus propios datos, así como datos de referencia anónimos (por ejemplo, el empleo y el trabajo de sus graduados en física en comparación con los graduados en física de la institución A, B, C, etc., y de todas las instituciones de enseñanza superior que participan en la red) (véase Schomburg, 2012). La fuerte participación de las distintas instituciones, contribuye a aumentar la voluntad de respuesta de los graduados: la tasa media de respuesta de alrededor del 50% es superior a la de las encuestas a estudiantes representativas a nivel nacional o a las encuestas a graduados que no se realizan en Alemania.

Más de 100 instituciones de enseñanza superior de Alemania participan en la encuesta de graduados uno o dos años después de la graduación, y algunas instituciones en encuestas adicionales, es decir, sobre estudiantes que abandonan los estudios, graduados de licenciatura y de maestría cinco años después de la graduación, y doctorados recientes. El Centro Internacional de Investigaciones sobre la Educación Superior de la Universidad de Kassel (INCHER-Kassel) inició la red y las diversas encuestas. El proyecto se financia con contribuciones moderadas de las instituciones de enseñanza superior participantes y, en los primeros años, también con recursos del centro de coordinación y con subvenciones del Ministerio Federal de Educación e Investigación. Recientemente, la coordinación de las encuestas se subcontrató al ISTAT (*Institut für angewandte Statistik*, Instituto de Estadística Aplicada), un instituto fundado especialmente con ese fin para gestionar la red, las encuestas y los análisis de datos, mientras que INCHER-Kassel sigue participando en los análisis a nivel nacional del empleo y el trabajo de los graduados, utilizando así los datos de la KOAB y otros datos. Además, los coordinadores de la KOAB asesoraron activamente a los representantes de docenas de otros países que deseaban emprender o

mejorar las encuestas de graduados en sus respectivos países y también formular las respectivas directrices, los cuestionarios maestros y otros textos pertinentes (véase en particular Schomburg, 2016).

5.3 Utilización de los conocimientos proporcionados por las encuestas de graduados

Las complejas encuestas de graduados pueden proporcionar información muy útil para los actores: empleadores, hacedores de política, representantes de instituciones de enseñanza superior, académicos que participan en la investigación sobre la enseñanza superior y el mundo del trabajo, etc. En particular, las encuestas centradas en los graduados de instituciones individuales de enseñanza superior, departamentos y programas de estudio, son de interés para los dirigentes y el personal directivo de las instituciones de enseñanza superior, los decanos, los profesores, los estudiantes y los propios graduados.

Un proyecto de investigación realizado en Alemania sobre la utilización de los resultados de las encuestas en las instituciones de enseñanza superior (Janson, 2014) muestra que la riqueza de la información suele estar infrautilizada. Por ejemplo, la mayoría de los agentes de las instituciones de enseñanza superior no están realmente preparados para “leer” los resultados de las complejas encuestas de graduados. Las instituciones suelen dudar en emplear a una o dos personas a tiempo completo para coordinar esa encuesta y difundir los resultados de manera adecuada. Muchos académicos albergan la sospecha de que esas encuestas se inician únicamente con el fin de orientar los programas de estudio estrechamente a las exigencias del sistema de empleo. Algunos agentes consideran los datos disponibles sólo desde el punto de vista selectivo, ya sea que apoyen su propia filosofía de las tareas y funciones de la enseñanza superior.

En conjunto, un análisis sofisticado de los resultados de las encuestas de graduados puede hacer que los diversos actores sean conscientes de que un sistema muy complejo opera en la conformación de las competencias de los estudiantes. Además, se aportan pruebas de que la mayoría de los elementos de la enseñanza superior que se consideran pertinentes para el empleo y el trabajo de los graduados no tienen un impacto tan fuerte cada uno de ellos, como sugiere la sabiduría convencional. Por último, la comunicación intensiva sobre los resultados de las encuestas de graduados reforzará sin duda la noción de que las instituciones de enseñanza superior tienen una amplia gama de opciones estratégicas de cara al mundo del trabajo.

En consecuencia, se aconseja desde luego a las instituciones de enseñanza superior que realicen encuestas de graduados. Tales mecanismos proporcionan la más valiosa información si reúnen un conjunto completo de información sobre la biografía de los antiguos estudiantes, las experiencias de las condiciones y disposiciones de estudio, su comportamiento en los estudios y las orientaciones profesionales, la graduación y las competencias percibidas en ese momento, la transición al empleo y los detalles del empleo y el trabajo. Es probable que esas encuestas mejoren cualitativamente si se realizan en una red que garantice la calidad y un núcleo común de preguntas con las instituciones, pero que también deje espacio para los acentos específicos de cada institución de enseñanza superior.

A fin de analizar los resultados y sacar posibles conclusiones, es útil disponer de conocimientos profesionales, por ejemplo, de uno o más expertos asignados a la gestión

de la calidad, o al servicio de enseñanza y aprendizaje, al servicio de carrera, que se encarguen de coordinar esas encuestas, para analizar los resultados y contribuir a las reflexiones de los administradores y profesores sobre los resultados.

Conclusión

En un período de más de cincuenta años, en todos los países económicamente avanzados, observamos un creciente interés en la educación superior por informarse sobre el empleo de los graduados y por aumentar los debates sobre las conclusiones que podrían extraerse de esa información. Una aproximación a esta creciente recopilación de información y a la reflexión sobre su valor para una posible mejora educativa conduce a dos nociones generales.

En primer lugar, las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo, así como las políticas y estrategias para configurar esas relaciones, difieren sustancialmente entre los países económicamente avanzados. Las afirmaciones generalizadas de características y tendencias comunes resultan ser exageraciones que descuidan los resultados de los análisis exhaustivos. En segundo lugar, hay una tendencia común hacia una creciente comprensión de la complejidad de las relaciones entre la educación superior y el mundo del trabajo. Hoy en día, ya no nos conformamos con mirar sólo los vínculos entre unos pocos elementos estructurales de la educación superior y unos pocos indicadores de éxito en el empleo.

Sabemos, por ejemplo, que el entorno de las disposiciones y condiciones de estudio puede ser relevante, así como las orientaciones de los estudiantes y su comportamiento real en los estudios. Sabemos que podría haber una dinámica específica en el proceso de transición de la educación superior al empleo. Somos conscientes de que se requieren competencias en el trabajo, que van mucho más allá de las áreas de conocimiento típicas que se abordan en los programas de estudio. Y no podemos seguir pasando por alto que la expansión de la educación superior fue acompañada de una creciente diversidad, no sólo en las condiciones de estudio y el paradero de los graduados, sino también en el impacto de la educación superior y el empleo y el trabajo de los graduados.

El ámbito de la política pública sobre educación superior —a nivel internacional, nacional, dentro de las disciplinas, dentro de las instituciones de educación superior individuales, etc.— se caracteriza por campañas discursivas y esfuerzos de reforma. A lo largo de los años, hemos observado campañas para ampliar la educación superior a fin de estimular el crecimiento económico, restringir las tendencias de expansión a fin de evitar el “exceso de educación” y el “desajuste” entre la demanda y la oferta en el mercado laboral, y desviar la educación superior a fin de satisfacer las necesidades diversificadas del creciente mercado laboral de graduados. En los últimos años, hemos escuchado con frecuencia voces que utilizaban los términos “economía del conocimiento” o “empleabilidad” y que pedían que la enseñanza superior orientara el fomento de las competencias de los estudiantes de manera más adaptable y utilitaria a las presuntas demandas dominantes del mundo del trabajo.

Estas campañas o movimientos discursivos son ciertamente útiles para pedir a las instituciones de enseñanza superior y a los académicos que reflexionen de manera más intensa y exhaustiva sobre el posible impacto de la enseñanza superior en el empleo y el trabajo de los graduados. Sin embargo, estos discursos son a menudo simplistas. Exageran

los posibles efectos de ciertas medidas, presentan una visión inapropiada de las diversas funciones de la enseñanza superior y a menudo quieren “vender” ciertos acontecimientos políticos y económicos como deseables o, al menos, como muy probables y posiblemente inevitables.

Los responsables de las instituciones de enseñanza superior —los dirigentes, administradores o gestores y académicos— no deben ceder a estas presiones de las políticas educativas:

- Deben ser conscientes, en primer lugar, de la complejidad funcional de la educación superior: la educación superior prepara para los acontecimientos predominantes en el mundo del trabajo, pero también —a menudo— resulta ser creativa para la tecnología, la economía, la sociedad y la cultura, si no quiere ser sólo útil para las presuntas “demandas” dominantes de los empleadores.
- En segundo lugar, los principales agentes deben tomar nota de la variedad de vínculos entre la enseñanza superior y el mundo laboral que pueden encontrarse en diferentes sectores de la enseñanza superior y en diferentes sectores del mundo en un solo país, y de la variedad que existe entre los países
- En tercer lugar, los responsables de la educación superior tienen que replantearse sus creencias sobre lo que realmente hacen y lo que pueden hacer en cuanto al empleo y el trabajo de los graduados. La información a fondo es un choque para la sabiduría convencional. Si bien la sabiduría convencional se basa en la creencia de que ciertas medidas únicas (por ejemplo, la mejora de la calidad o investigación, o pasantías dentro de los programas de estudio, etc.) tienen un enorme impacto en el empleo y el trabajo de los graduados. La información a fondo muestra que hay muchos factores en juego, pero que el éxito de los graduados podría depender sólo en un 1% de un solo factor. Las universidades han encontrado justificaciones plausibles en condiciones de supercomplejidad.
- Los principales agentes deben ser conscientes de una tendencia que contrasta con las afirmaciones de la mayoría de los discursos circulantes, es decir, una tendencia a una mayor variedad de perfiles de las distintas instituciones de enseñanza superior. Esta tendencia se refleja en el creciente interés de las distintas instituciones de enseñanza superior por estudiar los vínculos entre los estudios y el empleo de los graduados y la carrera de sus propios exalumnos en los últimos años.

Sigue siendo responsabilidad de los principales agentes de las distintas instituciones de enseñanza superior, y de los distintos departamentos, decidir si desean ignorar las señales dominantes del mundo del trabajo, si optan por un claro predominio de los objetivos intraacadémicos, si desean subordinar los programas de estudio al mayor éxito laboral posible en el actual entorno político y socioeconómico, si quieren imitar a las instituciones de enseñanza superior de mayor reputación, si quieren preparar a sus estudiantes para una opción variada, si esperan que su institución y su programa de estudios desempeñen un papel proactivo e innovador con respecto a la corriente principal actual, etc.

Una sólida base de información sobre el empleo y el trabajo de los graduados contribuye a que las estrategias de la educación superior sean más racionales y específicas, pero esta base de información no exige filosofías únicas respecto a las tareas y funciones de la educación superior, sino que nos hace conscientes de la variedad de opciones entre las que pueden elegir las instituciones y programas individuales.

Referencias

- Allen, J. & van der Velden, R. (2007). Transitions from Higher Education to Work. En *Careers of University Graduates*. Ed. Ulrich Teichler, pp. 55-78. Dordrecht: Springer.
- Allen, J. & van der Velden, R. (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Amano, I. (1990). *Examinations*. Tokio: Tokyo University Press.
- Arimoto, A. (2014). The Teaching and the Research Nexus in the Third Wave Age. En *Teaching and Research in Contemporary Higher Education Systems: Activities and Rewards*. Eds. Jung Cheol Shin, Akira Arimoto, Willam K. Cummings & Ulrich Teichler, pp. 15-33. Dordrecht: Springer.
- Ben-David, J. (1997). *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. Nueva York: Mac-Graw-Hill.
- Neville, B., Dunne, E. & Carré, C. (2000). *Skills Development in Higher Education and Employment*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brennan, J., Kogan, M. & Teichler, U. (1995). Higher Education and Work: A Conceptual Framework. En *Higher Education and Work*. Eds. John Brennan, Maurice Kogan, & Ulrich Teichler, pp. 1-24. Londres/Bristol: Jessica Kingsley.
- Brennan, J. & Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement of (and/or) Prevention of Equity and Social Justice. *Higher Education*, 56 (3), 287-302.
- Brunello, G. & Comi, S. (2004). Education and Earnings Growth: Evidence from 11 European Countries. *Economics of Education Review*, 23 (1), 75-83.
- Büchel, F., de Griep, A. & Martens, A. (2003). *Overeducation in Europe: Current Issues in Theory and Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Cammelli, A., Antonelli, G., di Francia, A. & Sgarzi, M. (2011). AlmaLaurea InterUniversity Consortium: Connecting Universities Effectively with Labour Markets and Professionals. En *Employability in Higher Education*, pp. 77-96. Berlín: Raabe (Best of Bologna Handbook, Volume 10).
- Carnoy, M. (1994). *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- CEDEFOP. (2009). *Future Skill Supply in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020 – Synthesis Report*. Tesalónica: CEDEFOP.
- Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research and ECOTEC. (2010). *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment. Volume 1*. Enschede: Twente University, CHEPS.
- Sheng-Ju, C. & Yang, C. (2015). The Employment of the College Graduate: Changing Wages in Mass Higher Education. En *Mass Higher Education Development in East Asia*. Eds. Jung Cheol Shin, Gerard Postiglione & Futao Huang, pp. 289-306. Cham: Springer.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease*. Londres: Allen and Unwin.
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2015). *Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Bruselas: EACEA (Eurydice Brief).
- Galtung, J. (1971). Social Structure, Education Structure and Life Long Education: The Case of Japan. En *Reviews of National Policies for Education: Japan*. pp. 131-152. París: OECD.
- Gellert, C. (1995). *Diversification of European Systems of Higher Education*. Fráncfort/Nueva York: P. Lang.
- Grotkowska, G., Wincenciak, L. & Gajderowicz, T. (2012). Determinants of Graduates' Labour Market Success across Domains: A Comparative Analysis. En *Employability of Graduates and Higher Education Management Systems: Final Report of the DEHEMS Project*. Eds. Mateja Melink & Samo Pavlin, pp. 65-87. Liubliana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2011). *Handbook of Economics of Education*. Ámsterdam: North Holland

- Haryey, L. (2000). New Realities: The Relationships between Higher Education and Employment. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 3-17.
- Hausschildt, K., Gwosc, C., Netz, N. & Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Huisman, J. (1998). Differentiation and Diversity in Higher Education: A Theoretical and Empirical Analysis. En *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XIII. Ed. John C. Smart, pp. 75-110. Nueva York: Agathon Press.
- Jablonska-Skinder, H. & Teichler, U. (1992). *Handbook of Higher Education Diplomas in Europe*. Múnich: Saur.
- Janson, K. (2014). *Absolventenstudien: Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung (Graduate Surveys: Their Relevance for the Development of Higher Education)*. Münster: Waxmann.
- Janson, K., Schomburg, H. & Teichler, U. (2009). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Bonn: Lemmens.
- Jung, J. & Jeung Lee, S. (2016). Impact of Internship on Job Performance among University Graduates in South Korea. *International Journal of Chinese Education*, 5 (2), 250-284.
- Takehiko, K. (2011). Credential Inflation and Employment in Universal Higher Education: Enrolment, Expansion and (In)equity via Privatisation in Japan. *Journal of Education and Work*, 24 (1-2), 69-94.
- Kehm, B. & Teichler, U. (2016). Doctoral Education and Labor Market: Policy Questions and Data Needs. En *The Science and Technology Labor Force*. Eds. Leonid Gokberg, Natalia Shmatko & Laudeline Auriol, pp. 11-29. Cham: Springer.
- Kelo, M., Teichler, U. & Wächter, B. (2006). *EURODATA: Student Mobility in Euro-pean Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Osmo, K. & Nurmi, J. (2007). Job Requirements and Competences: Do Qualifications Matter? En *Careers of University Graduates*. edited by Ulrich Teichler, pp. 131-142. Dordrecht: Springer.
- Osmo, K. & Nurmi, J. (2014). Labour Market Relevance of European University Education: From Enrolment to Professional Employment in 12 Countries. *European Journal of Education*, 49 (4), 558-574.
- Muehleck, K. (2012). On the Tracks of Students and Graduates: Methods and Uses of Tracking Procedures in the European Higher Education Area. En *Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Eds. Adrian Curaj, Peter Scott, Lazăr Vlasceanu & Lesley Wilson, pp. 223-243. Dordrecht: Springer.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Neave, G. (1979). Academic Drift: Some Views from Europe. *Studies in Higher Education*, 4 (2), 143-159.
- Neave, G. (2011). Patterns. En *A History of the University in Europe. Volume IV: Universities Since 1945*. Ed. Walter Rüegg, pp. 31-69. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (1992). *From Higher Education to Employment. 4 volumes*. París: OECD.
- OECD. (1993). *Transition from Higher Education to Employment: Synthesis Report*. París: OECD.
- OECD. (1998). *Redefining Tertiary Education*, París: OECD.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. París: OECD.
- Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. París: OECD.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jean-Jacques, P., Teichler, U. & van der Velden, R. (2000). 2000 Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, 35 (2), special issue.
- Hansgert, P. & Framhein, G. (1994). *The Higher Education System in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Perkin, H. (1991). History of Universities. En *International Higher Education: An Encyclopedia*. Ed. Philip G. Altbach, pp. 169-204. Nueva York/Londres: Garland.
- Rothblatt, S. (2011). Curriculum, Students, Education: Graduation and Careers. En *A History of*

- the University in Europe. Volume IV: Universities Since 1945*. Ed. Walter Rüegg, pp. 238-275. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schomburg, H. (2007). Work Orientation and Job Satisfaction. En *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Ed. Ulrich Teichler, pp. 247-264. Dordrecht: Springer, 2007.
- Schomburg, H. (2016). *Carrying Out Tracer Studies: Guide to Anticipating and Matching Skills and Jobs, Volume 6*. Torino: ETF, CEDEFOP and ILO.
- Schomburg, H. & Teichler, U. (1993). Does the Programme Matter? Approach and Major Findings of the Kassel Graduate Survey. *Higher Education in Europe*, 18 (2), 37-58.
- Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Schomburg, H. & Teichler, U. (2011). *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe*. Róterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Shils, H. (1991). Academic Freedom. En *International Higher Education: An Encyclopedia*. Ed. Philip G. Altbach, pp. 1-22. Nueva York/Londres: Garland.
- Jung Cheol, Y., Arimoto, A., Cummings, W. & Teichler, U. (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education Systems: Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Lewis S., & Taubman, P. (1973). *Does College Matter?* Nueva York: Academic Press.
- Takeuchi, Y. (1997). The Self-Activating Entrance Examination Systems – Its Hidden Agenda and Its Correspondence with the Japanese ‘Salary Man’. *Higher Education*, 34 (2), 183-198.
- Taylor, J., Brites Ferreira, J., Machado, M. & Santiago, R. (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (1988). *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experiences of Three Decades*. Londres/Bristol: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. (1999). Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges. *Higher Education Policy*, 12 (4), 285-312.
- Teichler, U. (2007a). *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2007b). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42 (1), 11-34.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education. *Higher Education*, 56 (3), 349-379.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Róterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2011a). Graduation and Careers. En *A History of the University in Europe. Volume IV: Universities since 1945*. Ed. Walter Rüegg, pp. 319-368. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teichler, U. (2011b). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. En *The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Eds. Jim Allen & Rolf van der Velden, pp. 177-197. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2014a). Higher Education and the Future Social Order: Equality of Opportunity, Quality, Competiveness? En *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads*. Eds. Jung Cheol Shin, and Ulrich Teichler, pp. 183-203. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2014b). *Màixiàng Jiàoyù Gāodù Fādá de Shèhuì (Towards the Highly Educated Society)*. Pekín: Science Press.
- Teichler, U. (2015). Higher Education and the World of Work: A Perennial Controversial Debate. En *Mass Higher Education Development in East Asia*. Eds. Jung Cheol Shin, Gerard Postiglione & Futao Huang, pp. 269-288. Cham: Springer.
- Teichler, U. (2016). The Professional Relevance of Study. *International Journal of Chinese Education*, 5 (2), 135-161.
- Teichler, U. (2017a). Higher Education System: Differentiation, Horizontal and Vertical. En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Ed. Jung Cheol Shin & Pedro Teixeira. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2017b). Internationalisation Trends in Higher Education and the Role of

- International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 5, 177-216.
- Teichler, U. (2018). *Gáodēngjiàoyù yǔ Láodònglì Shìchāng (Higher Education and the World of Work)*. Pekín: Science Press.
- Teichler, U. & Bürger, S. (2008). Student Enrolments and Graduation Trends in the OECD Area: What Can We Learn from International Statistics? En *Higher Education to 2030, Volume 1: Demography*. Centre for Education Research and Innovation, pp. 151-172. París: OECD
- Teichler, U., Hartung, D. & Nuthmann, R. (1980). *Higher Education and the Needs of Society*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Teichler, U. & Kehm, B. (1995). Towards a New Understanding of the Relationships Between Higher Education and Employment. *European Journal of Education*, 30 (2), 115-132.
- Teichler, U. & Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS Experience: Major Findings of the ERASMUS Evaluation Research Project*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En *Policies for Higher Education*. Ed. OECD, pp. 51-101. París: OECD.
- Trow, M. (2010). *Twentieth-Century Higher Education*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- Van der Velden, R. & Allen, J. (2011). The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. En *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Eds. Jim Allen & Rolf van der Velden, pp. 15-53. Dordrecht: Springer.
- Vukasovic, M. (2007). Deconstructing and Reconstructing Employability. En *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Eds. Eric Fromment & Jürgen Kohler, Lewis Purser, and Les-ley Wilson, part 1.4-2. Berlín: Raabe.
- Wächter, B. (2006). Brain Drain: What We Know and What We Do Not Know. En *The Formative Years of Scholars*. Ed. Ulrich Teichler, pp. 51-66. Londres: Portland.
- Wächter, B. (2008). Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area. En *Beyond 2010: Priorities and Challenges for Higher Education in the Next Decade*. Ed. Maria Kelo, pp. 13-42. Bonn: Lemmens.
- Weerts, D. & Vidal, J. (2005). *Enhancing Alumni Research: European and American Perspectives*. San Francisco: Jossey Bass (New Directions for Institutional Research, Vol. 126).
- Weinert, F. (2001). Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Eds. Neil J. Smelser & Paul B. Baltes, pp. 2433-2436. Amsterdam: Elsevier.
- Weiss, F., Klein, M. & Grauenhorst, T. (2014). The Effects of Work Experience During Higher Education on Labour Market Entry: Learning by Doing or an Entry Ticket. *Work, Employment and Society*, 28 (5), 788-807.
- Wiers-Jenssen, J. (2011). Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management*, 17 (1), 79-100.
- Williams, G. (1985). Graduate Employment and Vocationalisation in Higher Education. *European Journal of Education*, 20 (2-3), 181-192.
- Yorke, M. (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum. *European Journal of Education*, 39 (4), 409-427.
- Yorke, M. (2007). Employability in Higher Education. En *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Eds. Eric Fromment, Jürgen Kohler, Lewis Purser & Lesley Wilson, part 1.4-1. Berlín: Raabe.
- Yoshimoto, K. (2002). Higher Education and the Transition to Work in Japan Compared with Europe. En *Higher Education in a Globalising World*, Eds. Jürgen Enders & Oliver Fulton, pp. 211-240. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Capítulo 2

El vínculo entre educación superior y mundo productivo: incertidumbre como desafío

Julio Labraña⁵

Resumen

La relación entre educación superior y mercado laboral es un elemento fundamental tanto para la investigación educativa, como para la política pública y la gestión interna de las instituciones del sector. Sin embargo, gran parte de la reflexión sobre este tema parte de la premisa de que el vínculo entre ambos ámbitos es lineal. En este ensayo se propone ofrecer una descripción más precisa de este vínculo utilizando elementos de la teoría de sistemas sociales desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann. Se argumenta de esta manera que tanto la velocidad de cambio como los contenidos esperados por el mercado laboral son distintos de los acostumbrados en el campo educativo. Esto resulta en un distanciamiento entre ambas esferas y en una relación marcada por la incertidumbre. El análisis finaliza examinando qué implica dicha incertidumbre para el ámbito de la investigación, las políticas públicas y las instituciones de educación superior, y se formula una serie de posibles sugerencias de acción.

Palabras clave: educación superior, mercado laboral, teoría de sistemas sociales.

Conceptos clave: Gran parte de las reflexiones sobre la relación entre educación superior y mercado laboral se fundan en la premisa de que un mayor acceso a la educación superior resulta inmediatamente en un mayor desarrollo social. En este estudio nos proponemos avanzar en una dirección opuesta, con una reformulación en el tema de la relación entre la formación profesional ofrecida por las instituciones educación superior y las demandas de los mercados laborales, mediante el uso de elementos de la teoría de sistemas sociales desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann y la realización de sugerencias sobre estas bases de un marco básico para su adecuada comprensión.

⁵ Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

Introducción

Si se revisa la discusión pública en educación superior, es posible identificar la existencia de un consenso entre distintos actores respecto de su importancia para el desarrollo de los países. Ciertamente, esta semántica no es nueva. Al menos en el contexto latinoamericano dichos discursos aparecen de manera simultánea a la emergencia de los estados-nación, que luego adoptan distintas variaciones en el marco de discusiones político-económicas sobre modernización y desarrollo hasta llegar al día de hoy con el debate sobre el rol de las instituciones de educación superior en el marco de economías fundadas en la generación y aplicación de conocimientos (Mascareño, 2000; Labraña, 2012; Bagley y Portnoi, 2016).

Sin embargo, a pesar de la centralidad de este discurso —o más bien debido a las expectativas inalcanzables que esta prometía cumplir— hoy existe una suerte de sospecha generalizada sobre el potencial de las instituciones de educación superior de cumplir esta promesa. Dicha desesperanza se puede observar en la literatura científica en el tratamiento de ideas como sociedad de conocimiento en términos ideológicos (Olssen y Peters, 2005; Steinbicker, 2011; Giroux, 2014); en el plano político, en el abandono de los mecanismos de transferencia directa de recursos por asignaciones sujetas a condiciones (Filippakou, 2011; Beerkens, 2015; Yingqiang y Yongjian, 2016); en el ámbito laboral, en la insuficiencia del título profesional para garantizar el acceso al mercado laboral y la creciente demanda por indicadores alternativos de desempeño (Avis, 2003; Vidovich y Currie, 2011; Klotz y otros, 2013) y, finalmente, en instituciones de educación en la presión por reformas organizacionales más profundas para fortalecer su vinculación con los mercados laborales (Clark, 1998, 2004).

A pesar de estas tendencias, gran parte de las reflexiones sobre la relación entre educación superior y mercado laboral se fundan en la premisa de que un mayor acceso a la educación superior resulta inmediatamente en un mayor desarrollo social. En este estudio nos proponemos avanzar en una dirección opuesta, para reformular el tema de la relación entre la formación profesional ofrecida por las instituciones educación superior y las demandas de los mercados laborales, mediante el uso de elementos de la teoría de sistemas sociales desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann (Luhmann & Schorr, 1996; Luhmann, 2002; Lenzen, 2004) y realizar sugerencias sobre estas bases un marco básico para su comprensión. En primer lugar, caracterizamos la sociedad moderna como funcionalmente diferenciada y examinamos qué significa esta estructura para el vínculo entre educación superior y mercado laboral (1). A continuación, señalamos que la relación entre educación superior y mercado laboral se caracteriza, entonces, por la incertidumbre y se examinan sus efectos en términos de investigación educativa, política pública y para la gestión de las instituciones de educación superior (2). El presente ensayo finaliza con un resumen (3).

Educación superior y mundo productivo desde la teoría de sistemas sociales

Nuestra sociedad se caracteriza por su estructura funcionalmente diferenciada. Esto significa que, contrario a formaciones sociales anteriores, la sociedad contemporánea carece de un centro rector —como antiguamente lo eran la religión o la política—, coexistiendo hoy en cambio diferentes esferas de comunicación, cada una de las cuales opera de manera altamente independiente entre sí. Ejemplo de estas esferas son el sistema de la ciencia, centrado en la búsqueda de la verdad mediante distintas teorías y métodos;

el sistema de la política, organizado mediante gobierno y oposición para la toma de decisiones colectivamente vinculantes, o el sistema legal, responsable de determinar la legalidad o ilegalidad de los comportamientos de los diferentes actores (Luhmann, 2007).

Para los fines de este ensayo resulta fundamental examinar cómo este proceso de diferenciación altera la estructura del sistema de la educación. Dicho sistema tiene actualmente por función la transformación intencionada de los seres humanos (Kade, 2004). El adjetivo intencionado es en este punto fundamental. A diferencia de otros espacios formativos, como la socialización que ocurre en las familias, la educación se caracteriza por perseguir el aprendizaje de contenidos previamente definidos y por organizar procedimientos de evaluación específicos para determinar si los estudiantes adquirieron o no estos saberes (Luhmann, 2002; Vanderstraeten, 2004; Baraldi y Corsi, 2016).

Esto resulta, simultáneamente, en una mayor dependencia e independencia de la educación respecto de su entorno. Por un lado, este sistema requiere del funcionamiento adecuado del sistema de la política, especialmente con sus decisiones acerca de su financiamiento y regulación (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020). De la misma manera, la formación de estudiantes —especialmente en el nivel terciario— sería impensable sin la producción de conocimientos en el sistema de la ciencia, la cual le permite garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamente en saberes verificados y no meramente en las opiniones de profesores y estudiantes (Fuchs, 1986). Finalmente, las operaciones del sistema de la economía garantizan la existencia de suficientes recursos para que las instituciones educativas posean sustentabilidad económica, además de entregar información necesaria sobre las demandas del mercado laboral (Luhmann, 2008).

Sin embargo, estos vínculos entre formación y otros sistemas de la sociedad son traducidos según la lógica interna del sistema de la educación. Dicha lógica se rige por su función y, en particular, por los mecanismos que utiliza con este fin: los programas de estudio y las pruebas de rendimiento. A modo de ejemplo, la educación depende de la ciencia, pero su incorporación de los contenidos científicos es altamente parcializada: el objetivo central en la educación es enseñar dichos conocimientos y averiguar si acaso los estudiantes lo aprendieron, no producir saberes a través del uso de teorías y métodos (Luhmann, 1996). En este sentido, el sistema de la educación consiste en la continuidad de operaciones pedagógicas, siendo todo evento potencialmente relevante para este sistema en tanto pueda convertirse en materia posible de enseñanza y evaluación (Luhmann y Schorr, 2000).

La relación entre educación superior y economía y el mercado laboral en particular se estructura en estos términos. Las dimensiones temporales y factuales de dicha relación son especialmente importantes (Luhmann, 1986). En lo que respecta a la primera, los mercados laborales se caracterizan por un acelerado ritmo de cambio impulsado por diferentes factores como la introducción de nuevas tecnologías, la emergencia de nuevas organizaciones competitivas o el establecimiento de nuevas condiciones de regulación. Como resultado de lo anterior, los requisitos de los mercados laborales, especialmente en términos de las competencias profesionales demandadas, suelen experimentar fuertes transformaciones dentro de plazos cortos (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Jung, 2020).

Estos horizontes temporales entran, sin embargo, en contradicción con los de la educación superior. La velocidad de cambio en este sistema es mucho más lenta. En este contexto, el cambio curricular implica procesos de discusión, reformulación e institucionalización (Corsi, 2002). Como consecuencia, al momento de ser estos implementados efectivamente, es altamente probable que los diagnósticos del mercado laboral, en respuesta a los cuales dichas reformas fueron establecidas, pudieran haber experimentado ya importantes modificaciones, lo que convierte a los programas educativos en temas obsoletos nuevamente.

Una distancia similar ocurre en términos de las competencias requeridas. En general, las habilidades demandadas en el mercado laboral poseen un componente situacional, que son definidas en el contexto de los fines, tiempos y equipos de liderazgo de cada organización. La educación es incapaz de reaccionar adecuadamente a este grado de especificidad requerida. En efecto, los estudiantes poseen características diferentes y, más importante, expectativas distintas en relación con lo que esperan sea su futuro profesional y que no pueden ser reducidas a un único tipo de formación. Producto de lo anterior, la educación superior debe orientar sus comunicaciones pedagógicas hacia un futuro relativamente incierto y tomar en cuenta la diversidad de los sectores profesionales en que sus egresados deben trabajar. Sin embargo, desde el punto de vista del mercado laboral, dicha orientación resulta insuficiente, por lo cual las organizaciones económicas deben confiar en que el mero proceso de autosocialización dentro de cada institución podrá resolver adecuadamente este problema (Ng y otros, 2019; Zhang, Hirshi y You, 2020).

Dicha distancia es reconocida en la literatura científica, que subraya cómo la relación entre educación superior y mercado laboral ha cambiado de manera fundamental en las cinco últimas décadas. Como apunta Tomlinson (2012), en décadas anteriores la relación entre universidades y mercado laboral distaba de ser problemática: un flujo estable de jóvenes altamente calificados se insertaba sin mayores problemas en empleos bien remunerados. Sin embargo, esta situación parece ahora haber cambiado. Evidencia empírica de América Latina (Burgos y López, 2010; Barón, 2012; Salas y Murillo, 2013), Europa (McGuinness, 2010; Chevalier y Conlon, 2003; Barone y Ortiz, 2011; Isopahkala-Bouret, 2015), Norteamérica (Neckerman y Kirschenman, 1991; Ferrer y Riddell, 2002; Rivera, 2011), entre otros países (Gerber y Schaefer, 2004; Lee, 2014) confirma esta nueva situación. Esto resulta en un fenómeno paradójico: si bien se ha democratizado el acceso a la educación superior, se ha generado un sistema estratificado de títulos de acuerdo con su valor en el mercado laboral (Tomlinson 2008, 2012), fenómeno especialmente relevante en sistemas nacionales con alto protagonismo de los mercados y de privados (Bellei y Orellana, 2015).

En particular, en distintas investigaciones se ha estudiado la manera en la cual distintos actores en el mercado laboral evalúan la formación adquirida por los egresados de las instituciones de educación superior. Destacan en este ámbito los estudios internacionales *Careers After Higher Education: A European Research Study* en el año 2000, *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (REFLEX) en 2005 y los trabajos de percepción de competencias de Schomburg y Teichler (2006), Teichler (2007), Andrews y Hgison (2008), García-Aracil y Van der Velden (2008), y Tomlinson (2012), entre otros. Como apuntan Figueras y Garuz (2015), existe una distancia considerable entre las competencias aprendidas por los estudiantes en el sector de la educación superior y los requerimientos del mercado laboral.

Sin embargo, este énfasis en las competencias genéricas por parte de los empleadores no implica que los títulos profesionales pierdan su importancia. En efecto, como apuntan Cabrera, López y Portillo (2016), con frecuencia los títulos universitarios permiten que las organizaciones laborales se construyan una imagen más o menos precisa de las capacidades de los postulantes a un empleo. Son entonces una condición necesaria, mas no suficiente. Como apunta la investigación empírica en distintos países (Atkins, 1999; Gordon, 1983; Rivera, 2011), el valor asociado a la posesión del título profesional de una universidad permite a los empleadores realizar conjeturas sobre las capacidades de los postulantes, conjeturas que solo excepcionalmente se complementan con un examen de sus logros académicos o con un análisis de los fundamentos en los cuales se basa este juicio.

En la misma dirección, se ha indicado desde distintas perspectivas que los principales conocimientos demandados entre los egresados por empresas e industrias consisten en las competencias generales (competencias transversales que aluden a habilidades relacionadas con la personalidad, la actitud y la cultura) antes que competencias específicas (conocimientos y capacidades técnicas requeridas para desarrollar una actividad profesional). En este sentido, tras revisar la literatura sobre la empleabilidad de los graduados de la educación superior, Harvey (2000) subraya que los conocimientos no parecen ser tan importantes para los empleadores en comparación con las habilidades de manejo y la comunicación en situaciones complejas. En un sentido similar, Harvey (2003) señala que, en general, los empleadores asignan una mayor centralidad a las habilidades sociales, como las capacidades comunicativas y el trabajo en equipo, y personales, como la capacidad de resolución de problemas y la disposición a aprender, por sobre los conocimientos técnicos particulares adquiridos por los egresados de la educación superior.

La situación en América Latina y en Chile, en particular, no parece ser diferente. Respecto de este país, la investigación realizada en Chile confirma la importancia de las competencias genéricas en la evaluación de los empleadores del potencial de los postulantes a una organización laboral (Gutiérrez y otros, 2012). Estudios en ámbitos particulares como, por ejemplo, Farmacia (Rojas y Wiedeman, 2012) o Pedagogía (Geeregat, Cifuentes y Virrarroel, 2016), destacan la importancia de dichas competencias por sobre las específicas en la empleabilidad de los egresados. Del mismo modo, análisis realizados por las propias universidades (Rojas, Chávez y Suazo, 2011) ponen énfasis en la importancia de competencias blandas como “trabajo en equipo”, “comunicación oral y escrita en castellano”, “responsabilidad” en la empleabilidad de los egresados y el carácter secundario de variables como las capacidades de análisis o el tipo de conocimiento usado.

La incertidumbre como desafío

En los análisis desarrollados en las páginas anteriores se muestra que el vínculo entre educación superior y mercado laboral es mucho más complejo que lo que parece. En efecto, ambos apartados siguen una lógica diferente, que atiende a tiempos y modos de uso del conocimiento distintos: los tiempos de la economía suelen ser más rápidos que los de la educación superior, con el resultado permanente de un retraso entre los conocimientos de la formación superior y los requisitos del mercado laboral. De una manera semejante, los saberes enseñados en las instituciones de educación se caracterizan por su carácter generalista, so pena de preparar a los estudiantes para un sector del mercado laboral que, al momento del egreso de los estudiantes, puede haberse

transformado significativamente o no responder a las expectativas que los estudiantes tienen sobre sus futuros profesionales.

Considerado lo anterior, es necesario abandonar la idea de que el acceso a la educación superior garantiza la inserción laboral de los egresados. Esto depende fuertemente de las características de la formación adquirida y la información disponible sobre el mercado laboral en este momento, pero, quizá de manera más importante, de las impredecibles transformaciones en el sistema de la economía y en las organizaciones del mercado laboral. En este contexto, la incertidumbre se convierte en un tema fundamental, tanto en la investigación educativa como en el proceso de toma de decisiones en el ámbito de la política pública y de las instituciones de la educación superior. Dado que las lógicas del sistema de la educación y la economía son diferentes y que todo intento de sincronización simplifica excesivamente su relación, resulta esencial el reconocimiento de dicha distancia y el diseño de mecanismos para reducirla (Barnett, 2000; Baecker, 2007; Derrida, 2002).

Para la investigación educativa resulta necesaria una contextualización de los problemas de investigación. Conceptos como “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información” pueden en este respecto encubrir la complejidad de los vínculos entre educación superior y mercado laboral, lo que asegura una linealidad de relaciones en contextos caracterizadas por profundas diferencias inter e intraorganizacionales (Sörlin y Vessuri, 2007). Resulta adecuado, por lo tanto, precisar las relaciones entre educación superior y mercado laboral, así como identificar diferencias entre instituciones, profesiones, disciplinas y sistemas nacionales, por un lado, y sectores económicos, empresas e industrias, por otro, con el objetivo de comprender cómo dicha incertidumbre es procesada en distintas áreas.

Para la política pública el desafío es incluso mayor. Una importante fuente de legitimación de los sistemas políticos contemporáneos es la idea de que una ampliación de la cobertura de la educación superior resulta automáticamente en un mayor desarrollo nacional (Scott, 2019). Sin embargo, este discurso ha comenzado ya a ver erosionadas sus condiciones de plausibilidad (Deem, 2004; Beerkens, 2008; Labraña, 2018). Para asegurar la relevancia futura de las instituciones de educación superior resulta esencial, por lo tanto, abordar la complejidad de su vínculo con el mercado laboral. Existen tres dimensiones que debiesen recibir especial atención en este contexto. Primero, es necesario consensuar lineamientos de desarrollo nacional formulados sobre la base de la participación de actores relevantes en el campo. Esto debiese al menos incluir a representantes de instituciones de educación superior, sectores profesionales, organismos políticos y técnicos e investigadores en el área, organizado a escala local, regional y nacional, a modo de definir lineamientos generales sobre las características que dicho vínculo debiese tener a corto, mediano y largo plazo (véase, como un ejemplo de metodología utilizable en estos esfuerzos, Urquiza y otros, 2018).

A continuación, es preciso incentivar la generación de información altamente particularizada sobre las características que la relación entre educación superior y mercado laboral asume en diferentes áreas. Por supuesto, esto no implica un retorno a las ideas de planificación centralizada —la misma complejidad de la sociedad niega la posibilidad que la política pueda guiar el desarrollo de la educación—, sino principalmente que el Estado aspire a facilitar la apertura de organismos públicos, privados y público-privados dedicados a la producción de información sobre el vínculo

entre profesionalización y empleabilidad atendiendo a las diferencias entre los distintos territorios.

Finalmente, es necesario que los mecanismos de regulación de los sistemas de educación superior, especialmente la organización de los sistemas de aseguramiento de la calidad, consideren la información producida por estos órganos, de modo que el Estado pueda tomar sus respectivas decisiones sobre el financiamiento de diversas áreas considerando las necesidades específicas en distintos mercados laborales y los planes de desarrollo nacional.

En el plano de la estructuración de los programas educativos de las instituciones de educación superior y los procedimientos para su evaluación, resulta esencial reemplazar la orientación al pasado (la repetición de lo que ha funcionado) por una orientación al futuro (la preparación en la innovación ante futuros inciertos). Respecto de este tema, si bien la evidencia disponible sobre las características de los mercados laborales relevantes puede dar indicaciones valiosas sobre los contenidos demandados por los empleadores, es preciso considerar que dichos análisis no dan garantías sobre las demandas futuras del sector, especialmente en entornos sujetos a cambios frecuentes.

Como ya se ha mencionado, la opción utilizada por las instituciones de educación superior suele ser optar por una alternativa generalista ante este escenario. No obstante, no debe caerse en el error de pensar que esto asegura la existencia de un vínculo lineal entre educación superior y mercado laboral. La combinación ideal de conocimientos específicos y generales resulta, en este sentido, un problema que debe resolverse en cada institución de acuerdo con la información disponible en relación con los desarrollos del mercado laboral.

Considerado lo anterior, es necesario promover la creación de órganos dentro de las propias instituciones de educación superior que sean capaces de levantar información sobre este tema, por una parte, y moldear efectivamente el proceso de toma de decisiones sobre la estructuración de los programas académicos, por otra. Al día de hoy, las unidades académicas dedicadas a la vinculación con el empleo y desarrollo de la carrera existen en la mayoría de las instituciones de educación superior de la región, si bien generalmente su relevancia en los procesos internos de toma de decisiones es relativamente reducida. El desafío consiste, en este contexto, en promover la reflexión institucional sobre educación y empleabilidad con el fin de facilitar la existencia de un vínculo más estrecho entre ambos.

Conclusiones

Como se examinó en este ensayo, la relación entre educación superior y mercado laboral es más complicada que lo que acostumbra a afirmarse en el debate público. En efecto, no existe una relación lineal entre ambas dimensiones, siendo su vínculo en cambio altamente diferenciado. Se analizó esta diferenciación considerando especialmente las distancias en términos de velocidades de cambio y contenidos requeridos. En su conjunto, este análisis muestra que el vínculo entre educación superior y mercado laboral es altamente contingente y su promoción depende fuertemente, por lo tanto, de decisiones en el ámbito de la política y, especialmente, dentro de las instituciones de educación superior. Si bien la naturaleza de esta tarea es desafiante, las instituciones de educación superior —como organizaciones que históricamente han debido pensar sobre sí mismas

y sobre su rol en la sociedad (Scott, 2006)— debiesen encontrarse preparadas para enfrentar esta situación.

Referencias

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability, "soft skills" versus "hard" business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422.
- Atkins, M. J. (1999). Oven-ready and self-basting: taking stock of employability skills. *Teaching in higher education*, 4(2), 267-280.
- Avis, J. (2003). Re-thinking trust in a performative culture: The case of education. *Journal of Education Policy*, 18(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/02680930305577>
- Baecker, D. (2007). Die nächste Universität. In Dirk Baecker (Ed.), *Studien zur nächsten Gesellschaft* (pp. 98–115). Suhrkamp.
- Bagley, S. S. & Portnoi, L. M. (2016). Higher Education and the Discourse on Global Competition: Vernacular Approaches Within Higher Education Policy Documents. In Joseph Zajda & Val Rust (Eds.), *Globalisation and Higher Education Reforms* (pp. 23–37). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28191-9_2
- Baraldi, C. & Corsi, G. (2016). *Niklas Luhmann: Education as a social system*. Springer International Publishing.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barón, J. (2012). Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios. *Lecturas de Economía*, (76), 55–86.
- Barone, C. & Ortiz, L. (2011). Overeducation among European University Graduates: A Comparative Analysis of its Incidence and the Importance of Higher Education Differentiation. *Higher Education*, 61, 325–337.
- Beerens, M. (2015). Quality assurance in the political context: In the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231–250. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111004>
- Bellei, C. & Orellana, V. (2015). Privatización de la educación en América Latina. In Cristián Bellei (Ed.), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 109–128). LOM.
- Brunner, J. J., Pedraja Rejas, L. & Labraña, J. (2020). Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. Bordón. *Revista De Pedagogía*.
- Burgos, B. & López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (4), 19–33.
- Cabrera, N., López, M. & Portillo, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 69–87.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Published for the IAU Press by Pergamon Press.
- Clark, B. (2004). Delineating the character of the entrepreneurial university. *Higher Education Policy*, 17(4), 355–370. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300062>
- Corsi, G. (2002). *Sistemas que aprenden. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*. Universidad Iberoamericana.
- Deem, R. (2004). The Knowledge Worker, the Manager-academic and the Contemporary UK University: New and Old Forms of Public Management? *Financial Accountability and Management*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0408.2004.00189.x>

- Derrida, J. (2002). The university without condition. In Jacques Derrida (Ed.), *Without alibi* (pp. 202–237). Stanford University Press.
- Ferrer, A. M. & Riddell, W. C. (2002). The role of credentials in the Canadian labour market. *Canadian Journal of Economics*, 35(4), 879-905.
- Figueras, M., & Garuz, T. (2015). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211–1228.
- Fuchs, S. (1986). The Social Organization of Scientific Knowledge. *Sociological Theory*, 4(2), 126. <https://doi.org/10.2307/201883>
- García-Aracil, A. & van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labour market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219–239.
- Geeregat, O., Cifuentes, G. & Villarroel, M. (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1).
- Gerber, T. P. & Schaefer, D. R. (2004). Horizontal Stratification of Higher Education in Russia: Trends, Gender Differences, and Labor Market Outcomes. *Sociology of Education*, 77(1), 32–59.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Gordon, A. (1983): Attitudes of Employers to the Recruitment of Graduates. *Educational Studies*, 9(1), 45–64.
- Gutiérrez, A., Faúndez, F., Ponce, M., Riquelme, P., García, R., Castillo, J. y otros. (2012). Variables que inciden en la inserción laboral de titulados universitarios. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (Ed.), *Seguimiento de Egresados e Inserción Laboral: Experiencias Universitarias* (pp. 153–180). CINDA.
- Harvey, L. (2000). An employability performance indicator. *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, 4(4), 105-109.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. LTSN Generic Centre.
- Klotz, A. C., da Motta Veiga, S. P., Buckley, M. R. & Gavin, M. B. (2013). The role of trustworthiness in recruitment and selection: A review and guide for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 34(S1), S104-S119. <https://doi.org/10.1002/job.1891>
- Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad - Universidad de Chile*, (26), 17–33.
- Labraña, J. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de universidades. El Estado chileno y la idea contemporánea de la universidad. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 23(3), 834–847.
- Lee, J.-S. (2014). The attainability of university degrees and their labour market benefits for young Australians. *Higher Education*, 68(3), 449-469.
- Lenzen, D. (Ed.). (2004). *Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1986). The autopoiesis of social systems. En Rudolf Geyer & Johannes van der Zouwen (Eds.), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems* (pp. 172–192). SAGE Publications.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Editorial Herder.
- Luhmann, N. (2008). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1996). *El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía*. En Teoría de la sociedad y pedagogía (pp. 63–91). Paidós Ibérica.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- Mascareño, A. (2000). La ironía de la educación en América Latina. *Nueva Sociedad* (165), 109–120.
- McGuinness, S. (2010). University quality and labour market outcomes. *Applied Economics*, 35(18), 1943–1955.

- Ng, W.-H., Menzies, J. & Zutshi, A. (2019). Facilitators and inhibitors of international postgraduate students' university-to-work transition. *Australian Journal of Career Development*, 28(3), 186–196. <https://doi.org/10.1177/1038416219845392>
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education, and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 71-90.
- Rojas, F. & Wiedeman, C. (2012). Caracterización de Competencias Genéricas de Empleabilidad necesarias para el ejercicio profesional de la farmacia comunitaria en Valparaíso, Chile. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5(1).
- Rojas, F., Chávez, K. & Suazo, P. (2011). *Transición desde el mundo universitario al mundo profesional: redes, necesidades y competencias genéricas en estudiantes de la Universidad de La Frontera*. Centro de Innovación Profesional (CIP).
- Salas, I. A. & Murillo, F. (2013). Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías. *Revista de la educación superior*, 42(165), 63-81.
- Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduates Surveys from 12 Countries*. Springer.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0007>
- Sörlin, S. & Vessuri, H. (E.). (2007). Knowledge society vs. knowledge economy: Knowledge, power, and politics. *Issues in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Steinbicker, J. (2011). *Zur Theorie der Informationsgesellschaft: Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*. VS Verl.
- Teichler, U. (2007). La educación superior y el mundo laboral: experiencias y nuevas perspectivas. *Calidad en la educación*, 11, 21-30.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61.
- Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407–431.
- Urquiza, A., Amigo, C., Billi, M., Brandão, G. & Morales, B. (2018). Metálogo como herramienta de colaboración transdisciplinaria. *Cinta De Moebio*, 62, 182–198.
- Vanderstraeten, R. (2004). The social differentiation of the educational system. *Sociology*, 38(2), 255–272. <https://doi.org/10.1177/0038038504040863>
- Vidovich, L. & Currie, J. (2011). Governance and trust in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/03075070903469580>
- Yingqiang, Z. & Yongjian, S. (2016). Quality Assurance in Higher Education: Reflection, Criticism, and Change. *Chinese Education & Society*, 49(1-2), 7–19. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1192382>
- Zhang, C., Hirschi, A. & You, X. (2020). Trajectories of Calling in the Transition from University to Work: A Growth Mixture Analysis. *Journal of Career Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1069072720931010>

Capítulo 3

Confianza en los procesos de reclutamiento y selección. Reflexiones en torno a la educación superior

Esteban Gómez Sotta⁶

Resumen

En las últimas décadas se ha discutido la importancia de la educación en el desarrollo de la economía (Arifin, 2017; Brown y Lauder, 1996; Eicher, 1988). Así mismo, se han observado los roles de las competencias en la educación, el trabajo y el lenguaje cotidiano (Rieckmann, 2016; Schaeper, 2009). Sobre estos puntos, existe una noción compartida de la importancia que tiene la formación por competencias en los individuos y las sociedades. No obstante, es justo indicar que gran parte de estas discusiones han partido de una propuesta mecánica —y automatizada— que existe entre la propia relación de educación y economía (Labraña, 2012). En este ensayo se reflexiona sobre el vínculo entre educación superior y el mercado laboral, en torno a cómo la confianza coincide con las competencias en los procesos de reclutamiento y selección. Analizaremos el rol del mercado laboral al establecer algunos juicios con los que identifica a las competencias laborales. Estableceremos direcciones hacia la educación superior como garante de competencias que dan legitimidad a la institución frente al mercado laboral y organizaremos reflexiones sobre el significado de la confianza en los procesos de reclutamiento y selección. Se finaliza con un análisis sobre la confianza en los procesos de reclutamiento y selección para futuras investigaciones.

Palabras clave: confianza, procesos de reclutamiento y selección, educación superior, competencias.

⁶ Facultad de Economía y Empresa. Universidad Diego Portales.

Mercado laboral, un observador activo de competencias

A su frente, el mercado laboral observa, desarrolla y propone competencias en las diferentes instituciones de educación superior y promueve condiciones de mercado que aseguran el intercambio de competencias entre distintos modelos normativos en la educación superior y sus *stakeholders* —principalmente del mercado laboral—, lo que origina y da respuesta sobre las definiciones en los gobiernos internos de las instituciones de educación superior sobre las competencias y estrategias de empleabilidad definidas y declaradas en los planes de estudio. De ello resultan encuentros con la identidad y legitimidad de sus propios comportamientos institucionales que son traspasados a los estudiantes, que logran una coordinación en sus discursos y entorno (Brunner, 2011; Brunner y otros, 2020; Labraña, 2018; OCDE, 2007). En esta idea, no se considera adecuadamente la relevancia de la confianza en los procesos de reclutamiento y selección. Por lo tanto, es importante preguntarse por la relación que existe entre estos y entender que los expertos dialogan, reaccionan y perciben convenciones sociales de principios normativos de cuáles son las principales competencias y qué procedimientos y obligaciones definen lo que es productivo o desfavorable para una organización (Klotz y otros, 2013; Mayer y otros, 1995; McCarthy y otros, 2017).

Existen análisis sobre cómo la selección y reclutamiento de profesionales se constituye por el perfil institucional, lo que provoca una estratificación y reproducción de inequidades (Triventi, 2013). Así mismo, se han observado cómo en los primeros trabajos —de recién egresados— se pueden establecer dinámicas de selectividad que van más allá del rendimiento universitario (Schurch Santana, 2013). También podemos observar cómo los empleadores y las experiencias de graduados se combinan para analizar y cómo los empleadores utilizan la información proporcionada por las credenciales de la educación superior en el proceso de selección y reclutamiento (Saar y otros, 2014). También, cómo la ampliación de los sistemas de educación superior en diferentes regiones del mundo han afectado la relación entre la educación superior y el empleo de los graduados; una indicación de que el aumento de la matrícula en la enseñanza superior no siempre promueve la movilidad social de forma ascendente, sino por el contrario, intensifica la desigualdad de la educación (Mok, 2016) en una economía globalizada con necesidades y cambios continuos del mercado laboral. Así, las competencias, la confianza y la empleabilidad configuran un problema que se transforma en un discurso politizado —y también normativo—, que promueve procesos de enseñanza y aprendizaje consistente hacia el aseguramiento y la inversión de habilidades y competencias en educación (Orellana, 2018). Por lo tanto, es necesario establecer direcciones sobre cómo coordinar el mercado laboral con procedimientos que den seguridad a las instituciones de educación superior en su rol de garante laboral-profesional.

Existen algunos estudios con el objetivo de alcanzar una definición sobre las percepciones en los procesos de selección (Ryan y Ployhart, 2000) y se identifican —entre otros— el concepto de equidad en los procesos de reclutamiento y selección de los solicitantes. Estos temas se vinculan por ejemplo a: (i) procedimientos y métodos de evaluación (Gilliland, 1993); (ii) procedimientos sobre la capacidad cognitiva y personalidad del evaluado (Chan, 1997) y (iii) rendimiento de los evaluados.

Tiene particular relevancia observar los factores que determinan el grado de confianza hacia los procesos de reclutamiento y selección, y también identificar si existe relación entre la confianza percibida y el tipo de institución educacional superior, en tanto la

sociedad contemporánea depende, al menos en principio, de la calidad de la formación y competencias otorgada en las instituciones educacionales. Así, para determinar en qué medida los egresados de las instituciones de educación terciaria consideran que adquirieron las competencias declaradas por sus instituciones.

En una misma dirección, las investigaciones centradas en la confianza durante el proceso de postulación, estudiadas en áreas de reclutamiento y selección, responden principalmente a temas sobre la decisión para la contratación, negociación, test de habilidades y nuevas plataformas de reclutamiento digital, entre otros (Acikgoz, 2019; Klotz y otros, 2013; McCarthy y otros, 2017; Usoro y otros, 2007). Esto permite entender que las percepciones de confiabilidad, además de un campo de investigación novedoso en la antesala de la contratación, dan cabida a nuevas dinámicas de observaciones y percepciones entre los participantes que deben confiar (Klotz y otros, 2013).

Por su parte, el análisis sobre las competencias profesionales ha desarrollado, convertido o modificado organizaciones profesionales de trabajo en varias direcciones (Webb, 1999). Lo anterior también ha transcurrido en las universidades, que resultan ser más claras y delimitadas (Svensson, 2006). Así, el discurso sobre el profesionalismo por medio de las competencias se puede observar fuertemente relacionado con la confianza situada en los sistemas e instituciones educacionales (Marinka A.C.T. Kuijpers y otros, 2006; Wagenaar, 2014), lo que da lugar a nuevas formas de confianza determinadas por ocupaciones profesionales y sus credenciales educacionales.

Competencias en la educación superior ¿una respuesta legítima para el mercado laboral?

Las competencias establecidas en educación superior se proponen como un componente crítico en el proceso de empleo (Carrillo y otros, 2018; Glover y Frounfelker, 2011; OECD, 2016; Ponce, 2012; Zlatkin-Troitschanskaia y otros, 2015). La identificación de habilidades y competencias que observan los especialistas en empleo para lograr gestar un desarrollo exitoso del trabajo es un paso importante en el desarrollo de la fuerza laboral (Martens y otros, 2002) y, por medio de las descripciones de vacantes a un empleo, anuncian y solicitan competencias, tales como la flexibilidad, la capacidad de aprendizaje, el comportamiento reflexivo, las tendencias a la proactividad, entre otras (M. Kuijpers y Meijers, 2012). Sin embargo, resulta fácil identificar —hoy en día— competencias menos explícitas y descontextualizadas de puestos, tareas y el rendimiento real de funciones laborales (Svensson, 2006).

Por lo demás, las instituciones de educación superior deben garantizar posibilidades de movilidad social a sus egresados según la naturaleza de sus estudios (Urzúa, 2012), frente a las demandas del mercado laboral —y respecto a las competencias— para el establecimiento de un vínculo con el mundo productivo y la economía. En Chile, la educación superior ha establecido relaciones directas y coordinadas con el mercado laboral (Ponce, 2012). Este último ha aportado en contenidos a los programas de estudios ejecutados por los gobiernos en instituciones de educación superior y asimilado las competencias que se necesitan —para los egresados—, para así crear y gestionar mejores vínculos en una economía competitiva y globalizada (Aedo y González, 2004) de trabajadores con altos niveles de destreza y calificaciones. Así, el rol de los expertos en empleabilidad se vuelve esencial en este respecto.

El concepto de competencia, a pesar de la falta de precisión conceptual y un uso variado del término, se define generalmente hacia los conocimientos, las aptitudes y las actitudes necesarias para desempeñar eficazmente las tareas del trabajo (Carlson y otros, 2008). Este se encuentra en tensión directa con las instituciones de educación superior y lo que requiere el mercado laboral según su contexto (OCDE, 2007; OCDE, 2016). Las competencias en la educación superior han sido analizadas extensivamente para los programas académicos y plantean desafíos continuos (Kerka, 1998; M. Kuijpers y Meijers, 2012; Martens y otros, 2002; Sánchez Carracedo y otros, 2018; Wagenaar, 2014).

Se han expuesto interesantes debates en torno al desarrollo de aptitudes profesionales en los diferentes programas académicos. Sólo hace casi tres décadas se presentaban consideraciones en contra de las competencias, ya que por medio de varias cuestiones filosóficas se relativizaba el punto de vista educativo por el que eran presentadas porque trivializa el aprendizaje (Hodson, 1992). Sin embargo, el debate anterior se ha vuelto obsoleto (Sánchez Carracedo y otros, 2018); el mercado laboral en general y las universidades están de acuerdo en formar profesionales que establezcan competencias mínimas en su paso por la educación superior debido a las dinámicas de la globalización, la complejidad de la industria y el mercado laboral (M. A.C.T. Kuijpers y Scheerens, 2006; Marinka A.C.T. Kuijpers y otros, 2006). De esta forma, se vuelve esencia la relevancia de las competencias en los postulantes —y egresados— y su relación con la confianza en los procesos de reclutamiento y selección.

La reflexión propuesta sugiere que los procesos de contratación crean un valor de marca en las organizaciones (Collins y Stevens, 2003). Las solicitudes y postulaciones a empleos son relacionadas en un principio con las credenciales del tipo o nivel educacional que respaldan la reputación de la organización en el proceso de contratación (Turban y otros, 1998), lo que acarrea y afirma el valor de marca y las competencias de los postulantes y de las organizaciones de las que fueron miembros. Por lo tanto, los procesos de reclutamiento y selección son el primer punto de credibilidad entre la organización y el postulante (Ferris y otros, 2003).

Tomar una posición que exponga confianza por parte de los postulantes hacia las competencias desarrolladas y aprendidas de sus respectivas instituciones educacionales —de las que fueron miembros—, establece el objetivo de considerar el significado de los procesos de reclutamiento y selección en términos de confianza, que asume indistintamente el tipo y nivel educacional respecto a las necesidades organizacionales que se van diferenciando por cada contexto, organización, área o función a desarrollar.

Por su parte, la teoría clásica del capital humano argumenta que la evaluación de estos procesos se fundamenta únicamente en la calidad de las competencias de los postulantes (Uslaner y Brown, 2005), explicado por la eficiencia del nivel y tipo de educación. Entonces, estos procesos asumen un rol determinado por estándares de información en la preselección, lo que se convierte en el reflejo de la habilidad/no habilidad organizacional respecto a normas y capacidades para hacer cumplir preferencias o aptitudes específicas (Cohen y Pfeffer, 1986; Marginson, 2016) y que tienen como objetivo el aumento de la productividad individual y el crecimiento económico determinando por las organizaciones.

Confianza y el valor de la legitimidad organizacional

En un sentido general, la confianza es la disposición que una persona tiene a depender de las acciones y decisiones de otra persona en una situación en la que no es posible evitar el riesgo (Foer, 2018; Lewis y Weigert, 1985; Luhmann, 2005; Mayer y otros, 1995). Por esta definición —y en el contexto de este artículo—, comprendemos la confianza como la expectativa que otros, a través de ciertas decisiones y acciones, contribuirán a elevar el bienestar personal y consecuentemente se abstendrán de causar daño de manera intencional (Offe, 1985). Esta noción, al igual que otras utilizadas para definir confianza en la literatura especializada (Hardin, 2002; Luhmann, 2005; Misztal, 1996; Sztompka y otros, 1999), enfatiza la idea de que la confianza es una creencia respecto de las acciones futuras del otro. Lo anterior, entendido en el proceso de reclutamiento y selección, propone determinar en qué medida los solicitantes consideran que adquirieron las competencias para su desarrollo profesional para así vincularse con el mundo productivo, pero se asume confiar no solo en las competencias, sino también en un proceso regular de procedimientos al momento de vincularse con el mercado laboral.

Comprender la confianza como la voluntad de ser vulnerable a las acciones desarrolladas entre dos entidades, ya sea individuos, grupos u organizaciones (Mayer y otros, 1995), al momento de seleccionar y reclutar a un postulante, implica un análisis, observación y diagnóstico de los antecedentes de los candidatos y de los expertos en reclutamiento y selección (Klotz y otros, 2013). Lo anterior se encuentra determinado por tres factores: i) competencia; ii) benevolencia e iii) integridad, (Mayer y otros, 1995; Mayer y Gavin, 2005). La competencia refiere a la capacidad de ajustarse a procesos asegurados. A continuación, la benevolencia describe la capacidad de mantener intereses por encima de sus propios intereses y ajustarse a operaciones que buscan el bienestar de los interlocutores participantes del proceso de confianza. Finalmente, la integridad sugiere procesos y comportamientos consistentes, confiables y honestos. Este procedimiento analítico, moldea y determina la confianza en la organización, así mismo sus propias competencias y comportamientos ligados a estos.

La pregunta sobre la confianza en los procedimientos de reclutamiento y selección es importante de explicar, pues permite la reflexión sobre si los procesos de contratación crean valor de marca en las organizaciones (Collins y Stevens, 2003), o si las solicitudes y postulaciones a empleos son relacionadas en un principio con las credenciales del tipo o nivel educacional que respaldan la reputación de la organización en el proceso de contratación (Turban y otros, 1998). Esto conllevaría a un primer punto de credibilidad por parte del postulante hacia el mercado laboral y en particular hacia el proceso de reclutamiento y selección; entendiendo a su vez, la relación con las competencias que serán analizadas, observadas y medidas por expertos que deciden quién es contratado o no. Lo anterior se vincula directamente al tema de la relación entre educación y desarrollo de la economía.

Debemos entender que la confianza es fundamental para establecer y reestructurar la educación. Uno de los retos importantes que tiene la confianza con esta institución consiste en reconstruir la colaboración y las relaciones de trabajo para reforzar la importancia personal y relegar pautas paternalistas (Hargreaves, 1995), en contextos de cambios acelerados, donde las interacciones y clima del aula son claves para mejorar el desempeño, la calidad y equidad educativa que repercute en el futuro laboral (Casassus, 2003). Descubrir nuevas formas para aproximarse al conocimiento y el desarrollo

profesional en colaboración requiere del sustento básico de la confianza.

Razonar sobre los factores asociados a la confianza, que son dependientes de las características de objeto hacia el cual la confianza está dirigida (Newton y Norris, 2000), permitiría abordar estudios, por ejemplo, sobre la efectividad de una institución educacional frente al juicio de confianza que posee una organización, según sus diferentes competencias, componentes y motivaciones (Wilson y otros, 2000). Asimismo, se podrían tomar en cuenta políticas públicas que desarrollen acciones para relacionarse en la antesala del mundo profesional, en consideración de las reformas internas por parte de las instituciones de educación superior; lo que podría contribuir al establecimiento de modelos de vínculo con el mercado laboral según, rubro, mercado y funciones profesionales, para así agilizar las condiciones sobre la diferenciación y especialización de las competencias, entendidas en las credenciales según el nivel y tipo de estudio para un paso posterior.

Sin duda, la necesidad de considerar las competencias en términos de credenciales (y establecerlos como artefactos socioculturales y educacionales) puede instaurar una dinámica de factores que conforman la confianza entre los diferentes tipos y niveles de educación, en diversos contextos y organizaciones a nivel individual y también profesional (Uslaner y Brown, 2005), lo que permite indicar y diferenciar qué variables y factores subyacentes constituyen los mecanismos que establecen una relación de confianza entre las competencias y credenciales sobre el tipo o nivel educacional —sobre todo en la educación superior y su la relación directa con el proceso de reclutamiento y selección. Considerar esta opción permite comprender, desde diferentes lugares, cómo el tipo y el nivel de educación se relaciona con las organizaciones y sus procesos de reclutamiento y selección. Sin embargo, lo anterior asumiría coartar el mérito, lo que promueve la estratificación educativa (Deterding y Pedulla, 2016), como pasa —por ejemplo— con algunas instituciones educacionales que son más demandadas que otras al momento de contactar profesionales y que afecta a los criterios integrales que miden competencias y habilidades técnicas y teóricas y otras experiencias del postulante (Klotz y otros, 2013). Esto comprobaría una asimetría en la formación educacional —y sobre todo a nivel superior— frente a los componentes que el capital social requiere para fomentar oportunidades y contribuir a la calidad del sistema social y económico.

En todos los sectores, las credenciales educativas se han utilizado en el proceso de preselección como dispositivo para reclutar y seleccionar (Saar y otros, 2014). Esto se ve enfrentado a la confianza de las credenciales de tipo y nivel de estudio desde la estratificación educativa, la selectividad institucional y hacia los títulos educacionales como artefactos culturales que permiten simbolizar y sustituir competencias y habilidades que confunden el significado de las credenciales del tipo o nivel educacional con el sentido práctico de la confianza (Jacobs y Cornwell, 2007). Debemos admitir que las percepciones relacionadas con las variables que se encuentran en el entorno de las competencias de los postulantes suelen establecer orientaciones a sistemas de información, tales como la motivación, cuán sugestivo es el aviso de empleo, las intenciones de profesionalización del postulante, las recomendaciones y contactos de terceros, entre otros (McCarthy y otros, 2017). Esto permite que la información sea transcrita muchas veces desde el tipo y nivel de las credenciales educacionales, lo que establecería percepciones de confiabilidad previas al proceso de reclutamiento y selección (Searle y Billsberry, 2011). Lo anterior se consigue por decisiones del postulante/candidato o del empleador/organización; lo que depende mutuamente de las

interpretaciones de confianza que se tengan al respecto y las interpretaciones respecto a las competencias que puedan observarse entre sí.

Reflexiones finales

Es necesario establecer que este artículo es sólo un acercamiento al concepto de confianza y sobre cómo influye en la educación superior y en el proceso de reclutamiento y selección. Por lo tanto, se hace prudente también preguntarse desde qué parte se revelan de mejor forma los procesos de confianza en la antesala al mundo laboral.

Asumir la confianza como un fenómeno dinámico de la cultura deja al descubierto un mundo cada vez más complejo (Contreras, 2011; OCDE, 2007). La diversidad social, el aumento de la información, los cambios sociales y la nivelación económica incrementan los niveles de incertidumbre en el campo profesional (Rieckmann, 2016). Por ende, se requiere examinar desde los organismos públicos y privados el hecho que la profesión y las competencias van más allá de solo reconocer preparaciones técnicas que garanticen la adquisición de conocimientos para cada área en el mercado laboral (OCDE, 2016), pues las competencias profesionales refuerzan las habilidades y prácticas transversales que son apropiadas para la mayoría de las áreas y funciones profesionales y pueden aplicarse a una variedad de trabajos, situaciones o tareas; sobre todo en un ámbito donde el empleo se presenta en condiciones y procesos críticos (Glover y Frounfelker, 2011).

Es necesario analizar cómo los expertos en procesos de reclutamiento y selección evalúan las credenciales de los postulantes y qué rol desempeñan en este sentido sus propias credenciales académicas. Esto sugiere entender cómo las organizaciones y quienes desarrollan estos procesos se acercan/alejan dependiendo de la institución, conocimiento, nivel de estudio o de la experiencia en el desarrollo del proceso de selección.

Se sugiere a futuro establecer estudios que permitan reflexionar sobre cómo los procesos de reclutamiento y selección se relacionan en diferentes niveles y contextos con las instituciones educativas, para así responder a los objetivos de las políticas globales para el desarrollo económico. En particular, es necesario ahondar en esta dirección, en tanto las instituciones educacionales y las organizaciones desarrollen programas que contribuyan a soslayar la estratificación educacional y profesional y a generar mejores y mayores procesos de igualdad.

De igual forma es relevante, entender y analizar la confianza percibida y diferenciada por género en los procesos de reclutamiento y selección. Hoy, el tema de la igualdad de oportunidades se busca establecer en todo tipo de empleo, sobre todo en las personas recién egresadas, para buscar nuevas estrategias y oportunidades que acompañen procesos y procedimientos que establecen diferentes estándares en el mundo productivo y laboral.

Si bien podemos además entender cómo la educación toma relevancia en la percepción, es igualmente importante establecer nuevos patrones de observación por tipo de universidad, privada y pública, para así poder entender si existen diferencias sustanciales en cómo el mundo productivo observa la formación pública versus la privada.

Es necesario hacer hincapié en que la confianza en los procesos de reclutamiento y selección promueve y genera un entorno de oportunidades laborales basado en la

transparencia, la confianza, la certidumbre y la libertad, tanto del mercado laboral como de las instituciones de educación superior, lo que emprende quehaceres en dirección de la legitimidad de acciones y organizaciones.

Referencias

- Acikgoz, Y. (2019). Employee recruitment and job search: Towards a multi-level integration. *Human Resource Management Review*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.02.009>
- Aedo, C. & González, L. E. (2004). La educación superior en Chile. En *Calidad en la Educación* (21). <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.322>
- Arifin, M. H. (2017). The Role of Higher Education in Promoting Social Mobility in Indonesia. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(6), 233–241. <https://doi.org/10.26417/ejms.v6i1.p233-241>
- Brown, P. & Lauder, H. (1996). Education, globalization and economic development. *Journal of Education Policy*, 11(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/0268093960110101>
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137–159.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 211–238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Carlson, L., Smith, G., & Rapp, C. A. (2008). Evaluation of Conceptual Selling® as a job development planning process. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(3), 219–225. <https://doi.org/10.2975/31.3.2008.219.225>
- Carrillo, F., Espinoza, S., & Valenzuela, A. (2018). Mercado laboral y educación en Chile: Principales tendencias y resultados. *Comisión Nacional de Productividad*. <http://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/06/Nota-Técnica-1.-Mercado-laboral-.pdf>
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM.
- Chan, D. (1997). Racial subgroup differences in predictive validity perceptions on personality and cognitive ability tests. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 311–320. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.311>
- Cohen, Y., & Pfeffer, J. (1986). Organizational hiring standards. *Administrative Science Quarterly*, 31(1), 1–24. <https://doi.org/10.2307/2392763>
- Collins, C., & Stevens, C. (2003). The Relationship between Early Recruitment-Related Activities and the Application Decisions of New Labor-Market Entrants. *The Journal of Applied Psychology*, 87, 1121–1133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1121>
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, 15, 109. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.04>
- Deterding, N. M., & Pedulla, D. S. (2016). Educational Authority in the "Open Door" Marketplace: Labor Market Consequences of For-profit, Nonprofit, and Fictional Educational Credentials. *Sociology of Education*, 89(3), 155–170. <https://doi.org/10.1177/0038040716652455>
- Eicher, J.-C. (1988). Treinta años de economía de la Educación. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 12, 11–38.
- Ferris, G., Berkson, H., & Harris, M. (2003). The recruitment interview process: Persuasion and organization reputation promotion in competitive labor markets. *Human Resource Management Review*, 359–375.
- Foer, A. A. (2018). Culture, Economics, and Antitrust: The Example of Trust. *The Antitrust Bulletin*, 63(1), 65–103. <https://doi.org/10.1177/0003603X18756144>
- Gilliland, S. W. (1993). The Perceived Fairness of Selection Systems: An Organizational Justice Perspective. *Academy of Management Review*, 18(4), 694–734. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210155>

- Glover, C. M., & Frounfelker, R. L. (2011). Competencies of employment specialists for effective job development. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 14*(3), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15487768.2011.598093>
- Hardin, R. (2002). *Trust and Trustworthiness*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610442718>
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices, 9–34*.
- Hodson, D. (1992). Assessment of practical work. *Science and Education, 1*(2), 115–144. <https://doi.org/10.1007/bf00572835>
- Jacobs, D., & Cornwell, B. (2007). Labor Markets and Organizations: A Screening Theory of Hiring Networks and Racially Homogeneous Employment. *Research in Social Stratification and Mobility, 39–55*. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2006.05.003>
- Kerka, S. (1998). Competency-based education and training: myths and realities. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1–4*.
- Klotz, A., da Motta Veiga, S., Buckley, M., & Gavin, M. (2013). The role of trustworthiness in recruitment and selection: A review and guide for future research. *Journal of Organizational Behavior, 34*. <https://doi.org/10.1002/job.1891>
- Kuijpers, M. A.C.T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development, 32*(4), 303–319. <https://doi.org/10.1177/0894845305283006>
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education, 37*(4), 449–467. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.523144>
- Kuijpers, Marinka A.C.T., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *Career Development Quarterly, 55*(2), 168–178. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00011.x>
- Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista MAD, 26*, 17–33. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2012.18894>
- Labraña, J. (2018). El concepto de sistema de los sistemas de educación superior: el caso chileno. *Calidad En La Educación, 44*, 276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n44.40>
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces, 63*(4), 967–985. <https://doi.org/10.1093/sf/63.4.967>
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Anthropos.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 72*(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Martens, R., Merriënboer, J., Bastiaens, T., & Stoof, A. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review, 1*(3), 345–365.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review, 20*(3), 709. <https://doi.org/10.2307/258792>
- Mayer, R. C., & Gavin, M. B. (2005). Trust in management and performance: Who minds the shop while the employees watch the boss? *Academy of Management Journal, 48*(5), 874–888. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.18803928>
- McCarthy, J. M., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., Anderson, N. R., Costa, A. C., & Ahmed, S. M. (2017). Applicant Perspectives During Selection: A Review Addressing “So What?,” “What’s New?,” and “Where to Next?” *Journal of Management, 43*(6), 1693–1725. <https://doi.org/10.1177/0149206316681846>
- Misztal, B. (1996). *Trust in Modern Societies: The Search for the Bases of Social Order*. Wiley.
- Mok, K. H. (2016). Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education, 37*(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1111751>
- Newton, K., & Norris, P. (2000). *Confidence in Public Institutions: Faith, Culture, or Performance?* En Susan Pharr & Robert Putnam (Eds.), *Disaffected Democracies, 52–73*, Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691186849-007>

- OCDE. (2007). Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged. En *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*, Vol. 9789264034. <https://doi.org/10.1787/9789264034150-en>
- OCDE. (2016). Skills matter: Further Results from the Survey of Adult Skills Studies. En *OECD Skills Studies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- Offe, C. (1985). *Disorganized Capitalism: Contemporary Transformations of Work and Politics*. MIT Press.
- Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad En La Educación*, 48, 273. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.477>
- Ponce, E. R. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare*, 20(1), 126–135. <https://doi.org/10.4067/s0718-33052012000100013>
- Rieckmann, M. (2016). Enseñanza y aprendizaje basados en competencias en la educación superior. Nuevos retos y condiciones para los profesores y estudiantes. *La educación basada en competencias y su contribución para el desarrollo sustentable*, 16(febrero), 243–266.
- Ryan, A. M., & Ployhart, R. E. (2000). Applicants' perceptions of selection procedures and decisions: A critical review and agenda for the future. *Journal of Management*, 26(3), 565–606. <https://doi.org/10.1177/014920630002600308>
- Saar, E., Unt, M., Helemäe, J., Oras, K., & Täht, K. (2014). What is the role of education in the recruitment process? Employers' practices and experiences of graduates from tertiary educational institutions in Estonia. *Journal of Education and Work*, 27(5), 475–495. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.781268>
- Sánchez Carracedo, F., Soler, A., Martín, C., López, D., Ageno, A., Cabré, J., Garcia, J., Aranda, J., & Gibert, K. (2018). Competency Maps: an Effective Model to Integrate Professional Competencies Across a STEM Curriculum. *Journal of Science Education and Technology*, 27(5), 448–468. <https://doi.org/10.1007/s10956-018-9735-3>
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: Findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677–697. <https://doi.org/10.1080/03075070802669207>
- Schurch Santana, R. (2013). El retorno de las carreras: Un estudio de caso de los factores que inciden en las remuneraciones de universitarios recién titulados. *Calidad en la educación*, 38, 215–244. <https://biblat.unam.mx/es/revista/calidad-en-la-educacion/articulo/el-retorno-de-las-carreras-un-estudio-de-caso-de-los-factores-que-inciden-en-las-remuneraciones-de-universitarios-recien-titulados>
- Searle, R. H., & Billsberry, J. (2011). The development and destruction of organizational trust during recruitment and selection. *Trust and Human Resource Management*, 67–86. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30042027>
- Svensson, L. G. (2006). New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4). <https://doi.org/10.1177/0011392106065089>
- Sztompka, P., Alexander, J. C., & Seidman, S. (1999). *Trust: A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
- Triventi, M. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32(1), 45–63. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.003>
- Turban, D. B., Forret, M. L., & Hendrickson, C. L. (1998). Applicant Attraction to Firms: Influences of Organization Reputation, Job and Organizational Attributes, and Recruiter Behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 24–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1555>
- Urzúa, S. (2012). Rentabilidad de la educación superior en Chile. *Estudios Públicos*, 125, 1–52. https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095900/rev125_SURzu_a.pdf
- Uslaner, E. M., & Brown, M. (2005). Inequality, Trust, and Civic Engagement. *American Politics Research*, 33(6), 868–894. <https://doi.org/10.1177/1532673X04271903>
- Usoro, A., Sharratt, M. W., Tsui, E., & Shekhar, S. (2007). Trust as an antecedent to knowledge sharing in virtual communities of practice. *Knowledge Management Research & Practice*,

- 5(3), 199–212. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500143>
- Wagenaar, R. (2014). Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 279. [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp279-302](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp279-302)
- Webb, J. (1999). Work and the new public service class? *Sociology*, 33(4), 747–766. <https://doi.org/10.1017/S0038038599000474>
- Wilson, T., Lindsey, S., & Schooler, T. (2000). A Model of Dual Attitudes. *Psychological Review*, 107, 101–126. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.107.1.101>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J., & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393–411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

Capítulo 4

La influencia del modelo de empleabilidad disposicional en la calidad del empleo. Un estudio sobre la transición al mercado laboral de egresados en Chile

Jesús Yeves⁷, Mariana Bargsted⁸, Juan Venegas-Muggli⁹ & Cristóbal Merino¹⁰

Resumen

En los últimos años la empleabilidad ha surgido como un aspecto clave que facilita la transición al mercado laboral de los graduados, siendo su finalidad la obtención de un empleo. Sin embargo, pocos estudios han puesto el foco en los factores personales que favorecen dicha empleabilidad y la calidad de los empleos obtenidos. Por ello, el objetivo del presente estudio consiste en analizar la relación entre el modelo de empleabilidad disposicional (Fugate y otros, 2004) compuesto por tres dimensiones: capital humano y social, identidad de carrera, y adaptabilidad personal, y una serie de indicadores de calidad del empleo (salario, categoría profesional, ajuste persona-puesto y satisfacción con la carrera). El estudio se basó en una muestra de 984 graduados chilenos con un diseño transversal. Los resultados de regresión mostraron que las dimensiones de capital humano y social se relacionaron positivamente con todos los indicadores de calidad. La identidad de carrera se relacionó con todos los indicadores menos con la categoría profesional. Mientras que la adaptabilidad de carrera solo se relacionó con la satisfacción de carrera. Estos resultados presentan algunas implicaciones teóricas para la teoría del capital humano y la aplicabilidad del modelo disposicional de empleabilidad. Así mismo, estos resultados presentan implicaciones prácticas a tener en cuenta para el desarrollo de competencias de los graduados que favorecen la obtención de empleos de mayor calidad.

Palabras clave: modelo de empleabilidad disposicional, calidad del empleo, transición al mercado laboral

⁷ Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

⁸ Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

⁹ Dirección de Análisis Institucional, Instituto Profesional INACAP, Chile.

¹⁰ Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

1. Introducción

En las últimas décadas, los cambios ocurridos en el contexto socioeconómico y en el mercado laboral, como la globalización, el aumento del uso de las nuevas tecnologías, los ciclos económicos, entre otros, han fomentado que las posibilidades de encontrar un empleo sean menos predecibles. Por ello, durante los últimos años, la inserción laboral de los titulados se ha convertido en un tema muy importante para las instituciones de educación superior, mostrando un especial interés en la adecuación de los estudios a las necesidades del desarrollo profesional y la adquisición de competencias adquiridas durante los estudios. En Chile, según las cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en 2019, el desempleo de titulados universitarios se encuentra en torno al 8%. Asimismo, Chile tampoco está ajeno al fenómeno del subempleo, según Bravo (2018), en el año 2017 un 42,7% de la creación promedio anual de empleo correspondía a alguna forma de subempleo, tomando en cuenta el subempleo por competencias (sobrecualificación), y horario (personas que trabajan involuntariamente en jornada parcial), lo cual muestra que existe el riesgo de que muchos de los jóvenes titulados y/o en vías de titulación, puedan convertirse en colaboradores subempleados.

Dado este panorama, la empleabilidad surge como un aspecto clave para ayudar a las personas y a las organizaciones a hacer frente a este contexto laboral cada vez más turbulento y competitivo (Fugate y otros, 2004). Frente a esto, la empleabilidad ha ido adquiriendo mayor relevancia en el desarrollo de políticas gubernamentales, así como en el desarrollo de los contenidos educacionales como producto de la preocupación por la naturaleza cambiante del mundo del empleo (Rothwell y otros, 2009). La empleabilidad hace referencia a la capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio (Hillage y Pollard, 1998).

A pesar de la atención que suscita dicho tema, existen varios aspectos que han tenido poca atención por parte de los estudios científicos. En primer lugar, numerosos estudios se han centrado en la adquisición de un empleo, teniendo en cuenta que las personas son empleables si tienen un empleo (Hillage y Pollard, 1998). Sin embargo, poco se sabe sobre la calidad de los empleos que obtienen los graduados (DiFabio, 2017). En este sentido, Yorke (2006) establece que la empleabilidad es algo más que la mera obtención de un empleo. En segundo lugar, la mayoría de los estudios sobre empleabilidad se han basado en medidas de empleabilidad durante el desempleo y el reempleo (Koen y otros, 2013; McArdle y otros, 2007), por lo que poco se sabe sobre el rol de la empleabilidad en la transición al mercado laboral de los graduados. Por último, los estudios sobre la empleabilidad de los egresados se han centrado en la medición de la empleabilidad percibida, analizando la percepción que tienen los graduados sobre su capacidad para obtener un empleo de su preferencia, sin embargo, este tipo de estudios proporcionan poca información sobre los factores personales que contribuyen a la empleabilidad de los graduados (Baruch y Bozionelos, 2011; Forrier y Sels, 2003).

Considerando lo anterior, el objetivo del presente estudio se centra en analizar el rol que ejerce la empleabilidad en los graduados provenientes de instituciones de educación superior en la obtención de empleos de calidad. Para ello, se utilizará el modelo psicosocial de empleabilidad descrito por Fugate y otros (2004) en el cual no solo se tienen en cuenta aspectos relacionados con la formación universitaria, sino que además

se tienen en cuenta aspectos personales como la identidad de carrera y la adaptabilidad personal.

La importancia que tiene el estudio de la inserción laboral de los egresados de universidades e institutos profesionales reside en uno de los propósitos de dichas instituciones: formar personas para insertarse en el mundo laboral. El presente estudio busca contribuir a la literatura científica mostrando la importancia que tiene cada uno de los componentes del modelo de empleabilidad disposicional (capital humano y social, identidad de carrera, y adaptabilidad personal) en la obtención de empleos de calidad. En este sentido, se pretende mostrar el rol que ejerce la inversión en capital humano, y más concretamente, en competencias transversales, así como otros aspectos personales como la identidad de carrera y la adaptabilidad en la obtención de empleos de calidad. A nivel práctico, el análisis de dichas variables ayudará a desarrollar programas educacionales orientados a facilitar la obtención de empleos de calidad, así mismo, aportará información a los servicios de orientación vocacional mostrando la importancia que tiene el desarrollo de aspectos más disposicionales.

1.1 Calidad del empleo

La inserción laboral supone el acceso al empleo y el desarrollo de trayectorias laborales que han de desembocar, en teoría, en una inserción laboral de calidad. Esta última, ha sido abordada históricamente desde dos grandes aproximaciones (Grün y otros, 2010): la objetiva y la subjetiva. La aproximación objetiva, ha sido la más utilizada desde la perspectiva neoclásica económica, la cual se centra en indicadores de inserción laboral como el salario, las horas de trabajo, o el tipo de contrato. Por otro lado, la aproximación subjetiva se centra en la satisfacción laboral como indicador de calidad. Siguiendo esta aproximación, se han desarrollado múltiples medidas para evaluar la calidad del empleo, que van desde las medidas de satisfacción laboral general a medidas más específicas que se focalizan en diferentes facetas del trabajo (Kalleberg y Vaisey, 2005). De acuerdo con Muñoz de Bustillo & Fernández-Macías (2005), el uso de cualquiera de las dos aproximaciones por sí solas es cuestionable, ya que la aproximación objetiva no tiene en cuenta la interpretación personal que realiza el individuo sobre los diferentes aspectos del empleo, y en el caso de la aproximación subjetiva no se consideran las condiciones laborales que influyen en la valoración subjetiva del empleo. Ante tales críticas, varios autores establecen que una tercera vía basada en la integración de ambas perspectivas es la más acertada (Kalleberg y Vaisey, 2005; Muñoz de Bustillo y otros, 2011). Por ello, la tendencia general de los estudios sobre la calidad del empleo en los últimos años ha sido la utilización de diferentes medidas, basadas en las definiciones multidimensionales de la calidad del empleo. En este sentido, la Comisión Europea (2001) ha definido la calidad del empleo como: “un concepto relativo referido a la relación trabajo-trabajador, el cual tiene en cuenta tanto características objetivas del trabajo, como el ajuste entre las características del trabajador y las requeridas por el puesto, lo cual incluye la evaluación subjetiva de dichas características por el respectivo trabajador según sus propias características y expectativas” (p.65). A partir de ello, en este estudio se han considerado diversos indicadores de calidad del empleo objetivos (como el salario y la categoría profesional), subjetivos (satisfacción con la carrera), y de ajuste como la relación entre el trabajo y los estudios (o ajuste horizontal) y la sobrecualificación (o ajuste vertical). En el caso del ajuste vertical solo se ha considerado la sobrecualificación, ya que la infracualificación puede significar un reto para el empleado, estimular su desempeño en el puesto y aumentar su satisfacción laboral (García-Montalvo y otros, 1997).

2. Modelo psicosocial de empleabilidad

El enfoque psicosocial o disposicional de la empleabilidad tiene sus raíces en la adaptabilidad y agencia del trabajador. Para Fugate y otros (2004), la empleabilidad puede ser comprendida como la gestión proactiva de la propia carrera. En este sentido, empleabilidad es entendida como una forma de adaptación activa al entorno laboral. Esto lleva a que las personas identifiquen y busquen oportunidades de carrera. Es un concepto integrativo que no solo implica mantener un trabajo, sino que alcanzar altos niveles de satisfacción y éxito en la trayectoria laboral (De Cuyper y otros, 2011; Fugate y Kinicki, 2008; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Fugate y otros (2004) definen empleabilidad como un constructo psicosocial que deriva de factores personales estables, es decir, es una disposición que tiende a ser estable en el tiempo y que deriva de la propia historia y trayectoria de las personas o de variables individuales que se configuraron en un contexto personal. De allí que Fugate y Kinicki (2008) se refieran a la empleabilidad como un constructo disposicional, que representa diferencias individuales que tienen efectos en cómo las personas se adaptan a sus carreras y trabajos. Este enfoque considera que la empleabilidad está compuesta por tres dimensiones principales: adaptabilidad personal, identidad de carrera, y capital humano y social, las cuales se detallan a continuación.

2.1 Capital humano

El término capital humano hace referencia a las habilidades, capacidades, competencias, conocimientos y otras características acumulados en el tiempo, tanto a través de la educación general (también llamado capital humano general), como de la formación específica a través de la experiencia profesional (o capital humano específico) (Becker, 1993; Judge y otros, 1995). En este sentido, el capital humano incluye un conjunto de variables que pueden mejorar la propia carrera, tales como educación, experiencia laboral, entrenamiento, habilidades cognitivas y competencias laborales. Este concepto se apoya en la teoría del capital humano (Becker, 1993). Esta teoría establece que la inversión realizada por los individuos en formación ya sea a través del sistema educativo o en el trabajo, tiene como consecuencia un aumento en la productividad de los individuos y, en consecuencia, éstos son remunerados con mayores salarios.

La literatura ha mostrado que la inversión en educación y la formación en el empleo se relacionan positivamente con el salario (Card, 1999; Cohn y Addison, 1998; González-Romá y otros, 2018) y la categoría profesional (Forret y Dougherty, 2004; González-Romá y otros, 2018). Además, la inversión en capital humano va más allá de la obtención de mejores salarios. En este sentido, varios estudios han mostrado que la inversión en educación mediante la realización de másteres y cursos de doctorado tiene una influencia positiva en el ajuste vertical (González-Romá y otros, 2018; Wolbers, 2003) y horizontal (González-Romá y otros, 2018; Robst, 2007). Asimismo, Clark (1996) y Hsiao y Lin (2018) también encontraron una relación positiva entre el capital humano y la satisfacción laboral. Adicionalmente, considerando la importancia que tienen las competencias transversales en el mercado laboral actual (ver Dickson y otros, 2011; Peiró y Soler, 2020), así como lo establecido por Hsiao y Lin (2018) según los cuales éstas aumentan el salario en recién graduados, planteamos de manera exploratoria que un alto nivel en dichas competencias favorecerá la obtención de empleos de calidad. Teniendo esto en consideración establecemos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: El capital humano se relacionará positivamente con los siguientes indicadores de la calidad del empleo: salario (H1a), categoría profesional (H1b), ajuste horizontal (H1c), ajuste vertical (H1d), y satisfacción con la carrera (H1e).

2.2 Capital social

El capital social, por su parte, alude a la fortaleza y posibilidades que se facilitan por el conjunto de redes sociales, que pueden determinar la información e influencia a la que se tiene acceso, aumentando las posibilidades de carrera. Coleman (1998), describe que el capital social se genera entre las relaciones entre personas, siendo definido por sus funciones. En este sentido, funciona como una serie de entidades con distintos aspectos en común, tales como formar parte de ciertos aspectos de estructuras sociales al igual que facilitar acciones de los actores pertenecientes a dichas estructuras. Asociado a lo anterior, el autor plantea que el capital social se genera en la interacción entre personas, actuando como un recurso a disposición, facilitando así la consecución de metas que de otra forma no se conseguirían.

En la investigación realizada por González-Romá y otros (2018), se reportaron relaciones positivas entre capital social y varios indicadores de calidad en el empleo, tales como salario, nivel jerárquico, ajuste vertical y horizontal y satisfacción laboral. En este sentido, Charles-Lejía y otros (2018), proponen en su investigación que el capital social es un factor que ayuda a conseguir empleo, debido a que puede fomentar el acceder a información sobre el mercado y ofertas disponibles. En línea con lo descrito anteriormente, Strömgren y otros (2016) encontraron una fuerte asociación entre capital social y satisfacción laboral. Por otro lado, Matsunaga (2015), encontró que el capital social se relaciona positivamente con los ingresos anuales tanto para hombres como para mujeres, añadiendo que, a medida que éste disminuye, el salario también lo hace. En este sentido, y tomando en consideración las investigaciones y postulados teóricos sobre capital humano, se propone la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2: El capital social se relacionará positivamente con los siguientes indicadores de la calidad del empleo: salario (H2a), categoría profesional (H2b), ajuste horizontal (H2c), ajuste vertical (H2d), y satisfacción con la carrera (H2e).

2.3 Identidad de carrera

La identidad de carrera alude a la definición que las personas hacen de sí mismas en el contexto del trabajo, incluyendo conceptos como identidad ocupacional, identidad de rol e identidad organizacional (Fugate y otros, 2004), movilizándolo a la persona hacia distintas decisiones de carrera y permitiendo la integración del capital humano y social (Nazar y Van der Heijden, 2012). Esta identidad laboral, incluye intereses y aspiraciones laborales, se construye con base en las experiencias previas de éxito y fracaso y la autoconfianza desarrollada. Estas experiencias dependen de las oportunidades educativas y sociales a las que las personas se ven expuestas, las que a su vez están condicionadas por los contextos socioculturales en los cuales están insertas. Estos factores sociales interactúan con las disposiciones y factores cognitivos en la construcción y mantenimiento del autoconcepto laboral (Arnold, 2001).

London (1983) sugiere que los individuos con una alta motivación de carrera tienden a ser más considerados por los empleadores a la hora de promocionar, incrementar el salario

y asumir roles de liderazgo. A su vez, las personas que tienen una alta identidad de carrera también tienden a dedicar más recursos personales al desarrollo de la carrera (Valcour y Ladge, 2008), por lo que tienen una mayor probabilidad de internalizar y buscar información que mejore su situación dentro del contexto laboral (Ashforth, 2001). Los estudios muestran que la identidad de carrera es necesaria para experimentar el éxito en la carrera profesional (Hirschi, 2011). De hecho, tener una clara identidad promueve una mejor percepción y sentido del trabajo (Ibarra y Barbulescu, 2010), lo cual está positivamente relacionado con la satisfacción con el trabajo (Humphrey y otros, 2007) y con el éxito subjetivo de la carrera profesional (Valcour y Ladge, 2008). Asimismo, Day y Allen (2004) establecieron una relación positiva entre motivación de carrera y salario, efectividad del desempeño, y éxito subjetivo de la carrera. Por tanto, teniendo en cuenta dichos estudios planteamos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3: La identidad de carrera se relacionará positivamente con los siguientes indicadores de la calidad del empleo: salario (H3a), categoría profesional (H3b), ajuste horizontal (H3c), ajuste vertical (H3d), y satisfacción con la carrera (H3e).

2.4 Adaptabilidad de carrera

El último componente del modelo, la adaptabilidad, se refiere a la disposición y habilidad para adaptarse y enfrentar cambios y diferentes contextos. Hall (2004) la define como la habilidad y disposición para adaptarse y reconsiderar las decisiones de carrera tomadas en diferentes momentos de la vida o en ciclos de carrera previos, siendo una metahabilidad que permite a la persona acomodarse a nuevas tareas y relaciones, además de facilitar que incorpore nuevos roles y responsabilidades a sus identidades personales.

La adaptabilidad implica un proceso permanente de ajuste a los desafíos del crecimiento a través de varios ciclos de carrera, lo cual traería como consecuencias mayor seguridad y más oportunidades de lograr nuevos empleos una vez que cambian de organización de manera voluntaria o por decisión de la organización (Mirvis y Hall, 1994). Esta adaptabilidad debe ser entendida como un proceso activo y no pasivo de mera acomodación, pues requiere claridad sobre la propia identidad. En relación con los indicadores de calidad del empleo considerados, la literatura ha mostrado que las personas más adaptables consiguen empleos de mayor calidad. En este sentido, Guan y otros (2013) establecen una relación positiva entre la adaptabilidad y el ajuste persona-trabajo percibido, así como Fiori y otros (2015) y Zacher (2015) reportaron una relación positiva entre adaptabilidad de carrera y la satisfacción con el trabajo y la carrera. Adicionalmente, Koen y otros (2013) encontraron un efecto positivo de la adaptabilidad de carrera en la calidad del empleo obtenido por personas sin trabajo, el cual es mediado por la calidad de las estrategias de búsqueda de trabajo. En la revisión sistemática realizada por Johnston (2018) se reporta evidencia de que la adaptabilidad se relaciona con la satisfacción laboral, el salario, y otras características como las oportunidades de carrera, el entrenamiento y el balance vida-trabajo. De manera similar, en el metaanálisis de Rudolph y otros (2017), se constatan empíricamente las relaciones descritas por Johnston (2018). Sin embargo, en el estudio de González-Romá y otros (2018), utilizando una medida de autoeficacia generalizada como indicador proxy de la adaptabilidad de carrera, no encontraron relaciones significativas entre esta y los indicadores objetivos y subjetivos de la calidad del empleo, mostrando únicamente una relación negativa con los indicadores de ajuste. Por ello, consideramos importante indagar en dichas relaciones, proponiendo que será una relación positiva, ya que va en la línea con toda la literatura preexistente que

considera a la adaptabilidad de carrera como un recurso que se asocia positivamente con la empleabilidad (Rudolph y otros, 2017).

Hipótesis 4: La adaptabilidad de carrera se relacionará positivamente con los siguientes indicadores de la calidad del empleo: salario (H4a), categoría profesional (H4b), ajuste horizontal (H4c), ajuste vertical (H4d), y satisfacción con la carrera (H4e).

3. Metodología

3.1 Muestra

La población de este estudio estuvo compuesta por 51.487 graduados de las tres instituciones de INACAP (Instituto Profesional, Centro de Formación Técnica y Universidad) entre 2013 y 2016 y que declararon estar dispuestos mantener contacto con la institución después de terminar sus estudios. INACAP ofrece grados de 2 a 5 años con un especial énfasis en la educación técnica de estudiantes de primera generación al ser una institución no selectiva.

De esta población, se seleccionó una muestra de 27.586 estudiantes para participar en el estudio a través de una encuesta en línea. Se utilizó un método probabilístico con estratificación proporcional para seleccionar la muestra. Las variables género (hombre / mujer) y área de estudio (10 áreas) fueron consideradas como variables de estratificación para definir 20 estratos. Luego, se definió una sobre muestra del 600% en cada estrato dadas las bajas tasas de respuesta de las encuestas en línea.

El cuestionario fue enviado en octubre de 2018 y los graduados tuvieron 4 semanas para responder. A la vez, fueron enviados también dos correos electrónicos de recordatorio a quienes no habían respondido. No se proporcionaron incentivos para participar en el estudio, obteniéndose una muestra total de 1.485 encuestados. Se eliminaron 128 casos (8,6%) por datos faltantes en alguna de las variables utilizadas en el estudio. Asimismo, también se eliminaron 298 participantes (20%), ya que en el momento de la encuesta no se encontraban trabajando, dejando una muestra efectiva de 1.059 sujetos. Posteriormente, se seleccionaron aquellos participantes cuyo nivel de estudios era igual o superior al requerido por el puesto (93% de la muestra), quedándose finalmente la muestra en 984 sujetos.

Con respecto al perfil demográfico de la muestra, el 56,1% de los encuestados eran hombres, mientras que la edad promedio era de 29,95 años. Además, el 27,7% de los encuestados había completado anteriormente otros estudios de educación superior y el 26,9% de uno de los padres de los encuestados ha completado estudios terciarios. El 32,3% de los participantes se graduó de programas de estudio vespertinos.

3.2 Medidas

Los siguientes indicadores fueron utilizados para medir los componentes del modelo de empleabilidad disposicional:

Capital Humano. Se midió a través del nivel educativo (1 = educación técnica; 2 = educación universitaria completa; 3 = magíster; y 4 = doctorado) y la dedicación al trabajo durante los estudios (1 = dedicación completa a los estudios; 2 = dedicación

completa a los estudios con trabajos intermitentes; 3 = trabajo a tiempo parcial durante los estudios; 4 = trabajo a tiempo completo). Así mismo, se consideraron 6 ítems para medir grado percibido en que se poseen 6 competencias definidas como relevantes para los titulados de la institución donde se desarrolló el estudio: comunicación oral y escrita, resolución de problemas, gestión de tiempo y recursos, trabajo en equipo, capacidad para aprender, asumir responsabilidades. Para ello, se utilizó escala Likert de 5 puntos de 1 (Muy bajo) a 5 (Muy alto) para medir las siguientes competencias:

Capital social. Se consideraron 5 ítems de la escala de capital social de Williams (2006). Un ejemplo es "Las personas con las que interactúo pondrían su reputación en juego por mí". Las opciones de respuesta varían de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach fue de 0.82.

Identidad de carrera. Se midió a través de la escala de Gamboa y otros (2016). Comprende 3 ítems como "Tengo claro hacia dónde quiero dirigir mi carrera profesional". Todos los ítems se evalúan usando una escala Likert de 5 puntos de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). La confiabilidad de esta escala fue $\alpha = 0.90$.

Adaptabilidad de carrera. La forma de Estados Unidos de la Escala de habilidades de adaptación de carrera (CAAS) (Porfeli y Savickas, 2012) se utilizó para medir la adaptabilidad de carrera. Los encuestados respondieron a 24 ítems empleando una escala de 1 (mínima) a 5 (máxima) para evaluar la intensidad con que han desarrollado diferentes habilidades. Un ejemplo de estos ítems es "Ser consciente de las elecciones educativas y vocacionales que debo tomar". La confiabilidad de esta escala fue $\alpha = 0.95$.

Los siguientes 5 indicadores fueron utilizados en el estudio para medir empleo de calidad: *Salario.* Este indicador se midió utilizando una variable ordinal que contenía ocho rangos de salarios diferentes (1 = menos de 241.000 pesos chilenos; 2 = entre 241.000 y 250.000; 3 = entre 250.001 y 350.000; 4 = entre 350.001 y 450.000; 5 = entre 450.001 y 600.000; 6 = entre 600.001 y 800.000; 7 = entre 800.001 y 1.000.000; 8 = entre 1.000.001 y 1.250.000; 9 = entre 1.250.001 y 1.500.000; 10 = entre 1.500.001 y 2.000.000; y 11 = más de 2.000.000).

Categoría Profesional. Esta variable se midió utilizando la escala de Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08) de la Organización Internacional del Trabajo. Este indicador fue recodificado en cinco categorías. 5 = directores y gerentes; 4 = profesionales científicos e intelectuales; 3 = técnicos profesionales de nivel medio; 2 = personal de apoyo administrativo, personal de servicio y vendedores de tiendas y mercados; y 1 = Agricultores y trabajadores agrícolas, forestales y pesqueros calificados, funcionarios, artesanos de artes mecánicas y otras artesanías, operadores de instalaciones, máquinas y ensambladores, y ocupaciones elementales.

Ajuste vertical. Esta variable indica el ajuste existente entre el nivel educativo requerido por el puesto de trabajo y el nivel educativo del titulado universitario que lo desempeñaba. Éste se calculó obteniendo el cociente entre el nivel de estudios requerido por el puesto de trabajo desempeñado en el momento de la encuesta (1 = sin estudios; 2 = educación básica completa; 3 = educación media completa; 4 = educación técnica completa; 5 = educación universitaria completa; 6 = magíster; y 7 = doctorado) y el nivel de estudios obtenido por el participante (4 = educación técnica; 5 = educación universitaria completa; 6 = magíster; y 7 = doctorado). Así, los cocientes inferiores a 1 indican sobrecualificación

(el titulado posee un nivel de estudios superior al requerido por el puesto de trabajo), uno (1) indica ajuste, y valores superiores a 1 indican infracualificación (el titulado posee un nivel de estudios inferior al requerido por el puesto de trabajo).

Ajuste horizontal. Esta variable se midió a través de una pregunta acerca del grado de relación del trabajo desempeñado con la titulación universitaria cursada. El ítem utilizado fue: “¿Qué relación tiene/tenía tu trabajo con tu titulación? La escala de respuesta oscilaba entre 1 (ninguna relación) y 4 (mucho relación).

Satisfacción con la carrera. Se midió a través de la escala de satisfacción profesional de Grenhaus y otros (1990), compuesta por 5 ítems con una escala tipo Likert de acuerdo de 5 puntos. Un ejemplo es "Estoy satisfecho/a con el progreso que he tenido para alcanzar mis metas de avance laboral". La confiabilidad de esta escala fue $\alpha = 0.95$.

En conjunto con estas variables, en los análisis también se incluyeron como variables control el sexo (0 = mujer; 1 = hombre) y la edad.

3.3 Procedimiento analítico

Los datos fueron analizados en dos etapas. Primero, se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y de confiabilidad. En segundo lugar, se realizaron modelos de regresión lineal múltiple jerárquicos para estimar la importancia de los diferentes componentes del modelo de empleabilidad disposicional en la obtención de empleos de calidad. Para ello, se realizaron 5 modelos de regresión (uno para cada indicador de calidad). Dado que el capital humano se midió a través de distintos indicadores las variables independientes se introdujeron en los modelos de regresión en 3 pasos. En el primero se incluyeron las variables de control (edad y sexo); en el segundo paso se incluyeron los indicadores de capital humano (nivel educativo, experiencia profesional, y el nivel de competencias); y en el tercer paso se incorporaron el resto de indicadores del modelo de empleabilidad disposicional (capital social, identidad de carrera y adaptabilidad de carrera). Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete de software SPSS 24.

4. Resultados

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables de estudio se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables utilizadas

	M	D.T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Sexo																				
2 Edad	29.96	5.85	.16**																	
3 Nivel Educativo	2.34	.77	-.01	.09**																
4 Trabajo durante los estudios	2.69	1.22	.22**	.40**	.02															
5 Comunicación oral y escrita	4.11	.69	-.02	.08**	.08**	.02														
6 Resolución de problemas	4.26	.63	.10**	.13**	.07*	.13**	.50**													
7 Gestión de tiempo y recursos	4.13	.71	.01	.09**	.07*	.10**	.40**	.56**												
8 Trabajar en equipo	4.40	.69	.05	.09**	-.01	.10**	.35**	.42**	.43**											
9 Capacidad para aprender	4.56	.57	.01	.06	.05	.07*	.35**	.45**	.40**	.40**										
10 Asumir responsabilidades	4.51	.61	.05	.11**	.07*	.14**	.39**	.54**	.52**	.48**	.52**									
11 Capital social	3.71	.74	.01	.02	.02	-.01	.21**	.22**	.21**	.31**	.24**	.21**	.82)							
12 Identidad de carrera	4.23	.78	.05	.10**	.07*	.08**	.30**	.38**	.37**	.38**	.28**	.41**	.37**	.90)						
13 Adaptabilidad de carrera	4.26	.50	.01	.09**	.02	.06*	.38**	.42**	.47**	.49**	.46**	.50**	.39**	.52**	.95)					
14 Salario	6.12	2.17	.26**	.32**	.27**	.31**	.09**	.23**	.17**	.14**	.11**	.15**	.13**	.19**	.10**					
15 Categoría profesional	3.05	1.04	.06	.13**	.19**	.08*	.10**	.17**	.13**	.09**	.06	.11**	.13**	.15**	.12**	.32**				
16 Ajuste Horizontal	3.07	1.00	.05	.06	.07*	.06	.08*	.16**	.13**	.17**	.09**	.12**	.21**	.33**	.18**	.22**	.27**			
17 Ajuste Vertical	.91	.16	.04	.07*	.10**	.08**	.07*	.13**	.12**	.20**	.04	.10**	.16**	.20**	.11**	.35**	.30**	.30**		
18 Satisfacción carrera	3.61	.97	.03	.12**	.09**	.06	.22**	.27**	.28**	.28**	.25**	.26**	.45**	.41**	.42**	.44**	.24**	.38**	.37**	.95)

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. Sexo (1 = hombre)

En relación con las variables control, los resultados de regresión mostraron (ver tabla 2) que el sexo se relaciona positivamente con el salario ($\beta = .19, p < .001$) indicando que los hombres perciben mayores salarios, mientras que la edad se relacionó significativamente y de forma positiva con el salario ($\beta = .19, p < .001$), la categoría profesional ($\beta = .09, p < .05$), y la satisfacción con la carrera ($\beta = .11, p < .01$). En este sentido, cuanto mayor es la edad de los participantes, mayor es la calidad de los empleos obtenidos.

En relación al capital humano, el nivel educativo también se relacionó positivamente con el salario ($\beta = .24, p < .001$), la categoría profesional ($\beta = .17, p < .001$), el ajuste horizontal ($\beta = .06, p < .05$), el ajuste vertical ($\beta = .09, p < .01$), y la satisfacción con la carrera ($\beta = .06, p < .01$). Mientras que la dedicación al trabajo durante los estudios solamente se relacionó positivamente con el salario ($\beta = .16, p < .001$). Respecto a las competencias, la resolución de problemas se relacionó significativa y positivamente con el salario ($\beta = .12, p < .01$) y la categoría profesional ($\beta = .12, p < .01$), mientras que el trabajo en equipo se relacionó positivamente con el ajuste vertical ($\beta = .16, p < .001$). Es importante mencionar que si bien no todas las competencias se relacionaron significativamente con los indicadores de calidad cuando se introdujeron todas las variables consideradas, algunas de estas sí se relacionaron significativamente en el paso 2. En este sentido, la resolución de problemas se relacionó significativamente con el ajuste horizontal ($\beta = .10, p < .05$). El trabajo en equipo se relacionó significativamente con el ajuste horizontal ($\beta = .13, p < .01$) y la satisfacción con la carrera ($\beta = .14, p < .001$), y las competencias gestión del tiempo y recursos ($\beta = .12, p < .01$), y capacidad para aprender ($\beta = .08, p < .05$) con la satisfacción de carrera. Estos resultados confirman parcialmente la hipótesis 1.

Respecto al capital social los resultados mostraron que éste se relacionó positiva y significativamente con el salario ($\beta = .08, p < .01$), la categoría profesional ($\beta = .08, p < .05$), el ajuste horizontal ($\beta = .10, p < .01$) y vertical ($\beta = .09, p < .05$) y con la satisfacción con la carrera ($\beta = .30, p < .001$). Estos resultados confirman la hipótesis H2. Por otro lado, los resultados obtenidos también mostraron que la identidad de carrera se relacionó positivamente con el salario ($\beta = .08, p < .05$), ajuste horizontal ($\beta = .30, p < .001$) y vertical ($\beta = .15, p < .001$), y con la satisfacción con la carrera ($\beta = .18, p < .001$). Estos resultados confirman las hipótesis H3a, H3c, H3d, y H3e. Mientras que, en el caso de la adaptabilidad de carrera, ésta sólo se relacionó positiva y significativamente con la satisfacción con la carrera ($\beta = .16, p < .001$), con lo cual este resultado confirma la hipótesis H4e.

Tabla 2. Análisis de regresión jerárquica del modelo disposicional de empleabilidad en relación con los indicadores de la calidad del empleo

	Salario			Categoría profesional			Ajuste Horizontal			Ajuste Vertical			Satisfacción con la carrera		
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 1	Paso 2	Paso 3
Sexo	.19 ***	.18 ***	.18 ***	.04	.03	.03	.04	.03	.03	.01	.00	.00	.01	.01	.01
Edad	.19 ***	.18 ***	.18 ***	.09 **	.08 *	.07 *	.03	.02	.01	.03	.01	.01	.11 **	.08 *	.07 *
Nivel Educativo		.25 ***	.24 ***		.17 ***	.17 ***		.06 *	.06 *		.10 **	.09 **		.07 *	.06 *
Trabajo durante los estudios		.16 ***	.16 ***		.01	.01		.02	.03		.05	.05		-.02	-.02
Comunicación oral y escrita		-.05	-.05		.01	-.01		-.02	-.05		-.02	-.03		.05	-.01
Resolución de problemas		.13 **	.12 **		.13 **	.12 **		.10 *	.07		.06	.05		.05	.03
Gestión de tiempo y recursos		.06	.06		.05	.04		.03	-.01		.04	.03		.12 **	.06
Trabajar en equipo		.05	.03		.02	-.02		.13 **	.06		.19 ***	.16 ***		.14 ***	-.01
Capacidad para aprender		.01	.01		-.05	-.06		-.02	-.03		-.07	-.07		.08 *	.03
Asumir responsabilidades		-.03	-.03		.01	.00		.01	-.04		-.02	-.04		.04	-.02
Capital social			.08 **			.08 *			.10 **			.09 *			.30 ***
Identidad de carrera			.08 *			.06			.30 ***			.15 ***			.18 ***
Adaptabilidad de carrera			-.07			.03			-.03			-.06			.16 ***
R ²	.14 ***	.26 ***	.27 ***	.01 ***	.06 ***	.07 ***	.01	.04 ***	.12 ***	.01	.06 ***	.07 ***	.01 ***	.13 ***	.30 ***
ΔR^2		.12 ***	.01 ***		.05 ***	.01 **		.03 ***	.08 ***		.05 ***	.02 ***		.12 ***	.17 ***

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Sexo (1 = hombre)

Por indicadores de calidad, estos resultados muestran que para el salario las variables consideradas en el modelo explicaron un 27% de la varianza explicada, mientras que para la categoría profesional fue de un 7%. En el caso del ajuste, el modelo de empleabilidad disposicional explicó un 12% del ajuste horizontal y un 7% del vertical, mientras que en el caso de la satisfacción con la carrera este modelo explicó un 30% de la varianza.

5. Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar el rol que ejerce la empleabilidad en los graduados universitarios en la obtención de empleos de calidad. Para ello, se utilizó el modelo psicosocial de empleabilidad de Fugate y otros (2004), de manera integrada y por cada uno de sus cuatro componentes. A partir de los resultados obtenidos, se puede advertir que, en general, este modelo presenta componentes que explican parte importante de la varianza observada en la calidad del empleo de los graduados estudiados, especialmente en cuanto a salario (donde también hay efecto de edad y género) y satisfacción con la carrera. Esto da cuenta de cómo este conjunto de características relativamente estables que conforman la empleabilidad disposicional o psicosocial, tienen un efecto en la calidad del empleo que los graduados obtienen en su transición al mercado laboral.

Por dimensiones, los resultados muestran que la inversión en capital humano favorece la obtención de empleos de calidad. En este sentido, el nivel educativo influye de manera positiva en todos los indicadores de calidad, lo cual va en línea con lo expuesto en anteriores estudios (González-Romá y otros, 2018; Robst, 2007; Wolbers, 2003). Así mismo, se observa que la experiencia laboral desarrollada durante los estudios también tiene influencia sobre el salario. Respecto a las competencias, si bien parece ser que en general éstas no ejercen un rol significativo en todos los indicadores, los resultados muestran que la resolución de problemas ejerce un rol preponderante en los indicadores objetivos y el trabajo en equipo en el ajuste vertical. Asimismo, la gestión del tiempo, trabajo en equipo, y la capacidad para aprender juegan un papel importante en la satisfacción de carrera. Teniendo en cuenta que los participantes están en su etapa temprana de carrera donde las competencias específicas son más importantes, es posible que las competencias transversales no jueguen un rol muy importante ya que estas se van desarrollando a lo largo de la carrera profesional.

En relación con el capital social, éste tiene efectos en todos los indicadores de la calidad del empleo, lo que da cuenta de cómo en el mundo laboral aún siguen teniendo un peso importante las redes y habilidades con las que se generan relaciones sociales de calidad. Estos resultados van acordes con la evidencia mostrada por estudios previos (Charles-Lejía y otros, 2018; Matsunaga, 2015; Strömngren y otros, 2016). Por su parte, la identidad de carrera presenta una relación significativa con salario, ajuste tanto vertical como horizontal y satisfacción, siendo también un potente predictor de la calidad del empleo. Estos resultados muestran la importancia que tiene la identidad de carrera a la hora de focalizar las decisiones de tal modo que se alcancen empleos de mejor calidad. Estos resultados avalan los resultados encontrados previamente (Day y Allen, 2004; Hirschi, 2011).

Respecto de la adaptabilidad, la relación con la satisfacción de carrera va en línea con algunas de las investigaciones expuestas previamente (Fiori y otros, 2015; Zacher, 2015). Sin embargo, la ausencia de efecto de la adaptabilidad de carrera sobre los indicadores

objetivos de calidad del empleo no era de esperar dado todo el cuerpo de conocimiento que existe respecto de esta relación. Es posible pensar que, al estar siendo medida en conjunto con las otras dimensiones del modelo, son las otras dos las que logran tener mayor poder explicativo o que, en las nuevas generaciones, la adaptabilidad ya sea una característica común y bastante desarrollada, como se pudo ver en los puntajes obtenidos en la Tabla 1.

Del presente estudio se derivan varias implicaciones teóricas. En primer lugar, los resultados obtenidos son un aporte para la teoría del capital humano (Becker, 1993) ya que se demuestra que la inversión en educación, así como la experiencia profesional durante los estudios, influyen favorablemente en la obtención de empleos mejor pagados. Además, en línea con los planteamientos de Vila (2005), estos resultados muestran cómo los beneficios de dicha inversión no solo conllevan beneficios económicos, sino también no económicos, tal como una mayor satisfacción con la carrera. En segundo lugar, estos resultados son un aporte importante al modelo de empleabilidad disposicional, ya que demuestran la importancia que tiene cada una de las dimensiones propuestas en la obtención de empleos de calidad.

Del presente estudio se derivan varias implicaciones prácticas. En primer lugar, destacamos la importancia de promover la formación de capital humano en los graduados, donde resalta específicamente el rol de las competencias transversales, sobre todo las competencias asociadas a la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Estas son competencias que pueden ser incorporadas de manera transversal a distintos cursos de diversos programas de estudios, evidenciándose que tienen efectos relevantes en la inserción laboral de los graduados. En segundo lugar, relacionado con el capital social del modelo de empleabilidad disposicional, se recomienda que las instituciones de educación superior promuevan entre sus estudiantes la generación de redes de apoyo. Esto es muy relevante sobre todo en instituciones como la considerada en este estudio, donde la proporción de estudiantes de primera generación universitaria es alta, lo cual implica en muchas oportunidades un menor nivel de capital social relevante para promover el éxito laboral. En términos concretos, la relevancia de la generación de redes y de contar con capital social podría desarrollarse en cursos transversales asociados a la autogestión y comunicación efectiva de los estudiantes, actividades de vinculación con el entorno laboral específico, así como al desarrollo de competencias de carrera asociadas a la generación de redes y a la habilidad para comunicar al mercado las competencias y destrezas, en la línea de lo propuesto por Akkermans y otros (2013) en su modelo de competencias de carrera. En tercer lugar, en relación con la identidad de carrera, se sugiere incluir contenidos y actividades de aprendizaje asociadas a la relevancia de la forma en que éstos desarrollan sus intereses y aspiraciones laborales en cursos transversales desarrollados por las instituciones de educación superior. Asimismo, las competencias de carrera orientadas a la clarificación de interés y motivaciones personales (Akkermans y otros, 2013) son un camino que las diversas instituciones de educación de carrera pueden recorrer de cara a fortalecer la identidad de carrera de sus graduados.

El presente estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal no permite establecer relaciones causa-efecto. A pesar de esta limitación, los resultados son congruentes con estudios previos. En este sentido, recomendamos que futuros estudios pongan a prueba dichas relaciones utilizando diseños longitudinales. En segundo lugar, dado que los datos han sido recogidos con medidas de autoinforme, los resultados podrían estar influidos por el método de varianza común. En tercer lugar, si bien se recoge

información sobre el nivel de las competencias transversales, consideramos que a futuro se consideren también competencias más específicas, así como analizar la utilidad de las competencias obtenidas durante los estudios en los trabajos desempeñados.

Referencias

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245–267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Arnold, J. (2001). Careers and career management. En N. E. Anderson, *Handbook of Industrial, Work and organizational psychology* (Vol. 2). Sage Publications.
- Ashforth, B.E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600035>
- Baruch, Y., & Bozionelos, N. (2011). Career Issues. En S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 67-113). Washington: American Psychological Assn. <https://doi.org/10.1037/12170-003>
- Becker, G.S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bravo, J. (2018). *Balance Laboral 2017: Hitos más Destacados*. CLAPES UC: Chile.
- Card, D. (1999). The Causal Effect on Education on Earnings. En O. Ashenfelter y D. Card (eds), *Handbook of Labour Economics* (Vol. III). Amsterdam: Elsevier Science B.V. [https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)03011-4](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)03011-4)
- Charles-Leija, H., Torres, A., & Castro, D. (2018). Efectos del capital social en el empleo en México. *Revista De Economía Institucional, 20*(38), 263-283. <https://doi.org/10.18601/01245996.v20n38.11>
- Clark, A. E. (1996). Job satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations, 34*, 189-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.1996.tb00648.x>
- Cohn, E., & Addison, J. (1998). The Economic Returns to Lifelong Learning in OECD Countries. *Education Economics, 6*(3), 253 - 307. <https://doi.org/10.1080/09645299800000021>
- Coleman J. (2000). Social Capital in the Creation of Human Capital. En Eric L. Lesser (ed.), *Knowledge and Social Capital, (pp. 17–41)*. Butterworth-Heinemann. doi:10.1016/b978-0-7506-7222-1.50005-2
- Comisión Europea. (2001). *Employment and social policies: a framework for investing in quality*. Communication from the European Commission. Brussels.
- Day, R., & Allen, T.D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal Vocational Behavior, 64*, 72-91. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00036-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00036-8)
- Di Fabio A. (2017). A Review of Empirical Studies on Employability and Measures of Employability. En Maree K. (Ed), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_7
- Dickson, D., Noveski, I., & Hamidi, H. (2011). HRD domain in the service science discipline: developing interdisciplinary professionals. *Journal of European Industrial Training, 35*(6), 540-557. <https://doi.org/10.1108/03090591111150086>
- Fiori, M., Bollmann, G., & Rossier, J. (2015). Exploring the path through which career adaptability increases job satisfaction and lowers job stress: The role of affect. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 113–121. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.010>
- Forret, M. y T. Dougherty (2004). Networking behaviors and career outcomes: Difference for men and women? *Journal of Organizational Behavior, 25*, 419-437. <https://doi.org/10.1002/job.253>
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management, 3*, 102 - 124. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002414>

- Fugate, M., Kinicki, A.J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Gamboa, J.P., Hernández, A., & González-Romá, V. (2016). Educational and career antecedents of the university graduates career identity: A longitudinal study. *International Journal of Psychology*, 51, 753. <https://doi.org/10.1002/ijop.12328>
- García-Montalvo, J., Palafox, J., Peiró, J.M., & Prieto, F. (1997). *Capital humano: La inserción laboral de los jóvenes de la Comunidad Valenciana*. Fundación Bancaja-IVIE.
- González-Romá, V., Gamboa, J. P., & Peiró, J. M. (2018). University Graduates' Employability, Employment Status, and Job Quality. *Journal of Career Development*, 45(2), 132–149. <https://doi.org/10.1177/0894845316671607>
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of Race on Organizational Experiences, Job Performance Evaluations, and Career Outcomes. *Academy of Management Journal*, 33, 64-86. <http://dx.doi.org/10.2307/256352>
- Grün, C., Hauser, W., & Rhein, T (2010). Is Any Job Better than No Job? Life Satisfaction and Re-employment. *Journal of Labour Research*, 31, 285-306. <https://doi.org/10.1007/s12122-010-9093-2>
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Fu, R., Wang, Y., Zhang, S., Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561–570. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*, Department for Education and Employment (DfEE). Research Report no RR85 (London, DfEE).
- Hirschi, A. (2011). Vocational Identity as a Mediator of the Relationship between Core Self-Evaluations and Life and Job Satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 622-644. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x>
- Hsiao, J., & Lin, D. (2018). The Impacts of Working Conditions and Employee Competences of Fresh Graduates on Job Expertise, Salary and Job Satisfaction. *Journal of Reviews on Global Economics*, 7, 246-259. <https://doi.org/10.6000/1929-7092.2018.07.22>
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D., & Morgeson, F.P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>
- Johnston, C. S. (2018). A Systematic Review of the Career Adaptability Literature and Future Outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W., & Bretz, R.D., JR. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48, 485-519. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01767.x>
- Ibarra, H., & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *The Academy of Management Review*, 35 (1), 135-154. <https://doi.org/10.5465/amr.35.1.zok135>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Tasa de desocupación con iniciadores disponibles: Nacional, según nivel educacional, trimestre móvil. <https://stat.inec.cl/>
- Kalleberg, A.L., & Vaisey, S. (2005). Pathways to a good job: Perceived work quality among the machinists in North America. *British Journal of Industrial Relations*, 43, 431-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2005.00363.x>
- Koen, J., Klehe, U.C., & Van Vianen, A. E. M. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal Vocational Behavior*, 82, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.11.001>
- London, M. (1983). Toward a Theory of Career Motivation. *Academy of Management Review*, 8,

- 620-30. <https://doi.org/10.5465/amr.1983.4284664>
- Matsunaga, Y. (2015). Salary commensurate with social capital. *Applied Economics Letters*, 22(14), 1116–1121. <https://doi.org/10.1080/13504851.2015.1008622>
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J.P., & Hall, D.T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>
- Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 365–380. <https://doi.org/10.1002/job.4030150406>
- Muñoz de Bustillo, R., & Fernández-Macías, E. (2005). Job satisfaction as an indicator of the quality of work. *Journal of Socio-economics*, 34(5), 656-673. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2005.07.027>
- Muñoz de Bustillo, R., Fernández-Macías, E., Esteve, F., & Antón, J. I. (2011). E pluribus unum? A critical survey of job quality indicators. *Socio-Economic Review*, 9(3), 447-475. <https://doi.org/10.1093/ser/mwr005>
- Nazar, G., & Van der Heijden, B.I.J.M. (2012). Career identity and its impact upon self-perceived employability among Chilean male middle-aged managers. *Human Resource Development International*, 15(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.664692>
- Peiró, J.M., & Soler, A. (2020). El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea. En *COVID-19: IVIEExpress*. IvieLAB: Generalitat Valenciana.
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(4), 397-407. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.08.003>
- Rothwell, A., Jewell S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: investigating the responses of post graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>
- Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 112–138. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.008>
- Strömngren, M., Eriksson, A., Bergman, D., & Dellve, L. (2016). Social capital among healthcare professionals: A prospective study of its importance for job satisfaction, work engagement and engagement in clinical improvements. *International Journal of Nursing Studies*, 53, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.07.012>
- Valcour, M., & Ladage, J. J. (2008). Family and career path characteristics as predictors of women's objective and subjective career success: Integrating traditional and protean career explanations. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.06.002>
- Vila, L.E (2005). The Outcomes of Investment in Education and People's Well-being. *European Journal of Education*, 40, 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2005.00206.x>
- Wolbers, H.J. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School- Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249 - 266. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.249>
- Williams, D. (2006). On and off the'Net: Scales for social capital in an online era. *Journal of computer-mediated communication*, 11(2), 593-628. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00029.x>
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is -what it is not*. ESECT learning and employability series (vol. 1). Higher Education Academy.
- Zacher, H. (2015). The Importance of a Precise Definition, Comprehensive Model, and Critical Discussion of Successful Aging at Work. *Work, Aging and Retirement*, 1(4), 320–333. <https://doi.org/10.1093/workar/wav020>

Capítulo 5

Distintas perspectivas para comprender la empleabilidad y su utilidad para la investigación e intervención

Mariana Bargsted¹¹, Jesús Yeves¹² & Juan I. Venegas-Muggli¹³

Resumen

La empleabilidad, conceptualizada como la capacidad para obtener y mantener un trabajo, es un elemento crucial para comprender las trayectorias laborales contemporáneas. Los estudios sobre este concepto han adoptado perspectivas diferentes y complementarias, como los enfoques de empleabilidad disposicional, de competencias de empleabilidad, y de empleabilidad percibida. Las diferencias que subyacen en estas perspectivas han dificultado la comprensión del concepto de empleabilidad. En aras de aportar a esta comprensión, este capítulo examina los enfoques de empleabilidad disposicional y de competencias y su relación con la empleabilidad percibida, discutiendo estas relaciones desde la teoría de Conservación de Recursos (COR). Para poner a prueba dicha relación, se utilizó una muestra de 1,059 graduados recientes chilenos mediante el uso de un Modelo de Ecuación Estructural. Los resultados indicaron que tanto el modelo disposicional de empleabilidad como el de competencias predicen la empleabilidad percibida. Asimismo, estos resultados mostraron la alta relación que existe entre el modelo disposicional y el de competencias. Dado que se demostró que varios recursos personales influyen positivamente en la empleabilidad percibida, la evidencia presentada genera implicancias teóricas para la teoría COR. Además, también se derivan implicaciones prácticas para el uso del enfoque disposicional y de competencias para el diseño de intervenciones y la detección de diferencias individuales y grupos de riesgo para mejorar la empleabilidad percibida.

Palabras clave: empleabilidad percibida, modelo disposicional de empleabilidad, modelo de competencias de empleabilidad.

¹¹ Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

¹² Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

¹³ Dirección de Análisis Institucional del Instituto Profesional INACAP.

Introducción

La empleabilidad, a nivel conceptual, es un constructo ampliamente analizado en la literatura respecto de las carreras laborales contemporáneas (De Vos y otros, 2011; Hall, 2002) y el desarrollo profesional (Blokker y otros, 2019). En general, la empleabilidad alude a la capacidad que tienen las personas para obtener y mantener un trabajo (Hillard y Pollard, 1998), pero ha sido conceptualizada y medida desde varias perspectivas que se han desarrollado en diferentes disciplinas (Harvey, 2001; Berntson y otros, 2006; Forrier y Sels, 2003). Hasta la fecha, aún no se han podido integrar estas distintas definiciones y perspectivas. Desde la psicología, la empleabilidad es vista como un recurso personal relativo a la agencia personal y a un conjunto de percepciones sobre uno mismo y el entorno, lo que incluye tres enfoques: el disposicional, el de competencias, y el de empleabilidad percibida. Adicionalmente, Berntson y otros, (2006) considera que la empleabilidad puede ser comprendida tanto desde una perspectiva objetiva como subjetiva, es decir, en relación con las oportunidades y restricciones del entorno laboral, y también, con los recursos personales y la agencia personal. La relación entre ambos elementos, objetivo y subjetivo, es compleja debido a que el mercado laboral actual es altamente inestable y, por lo tanto, adopta un rol relevante en las posibilidades de mantener y obtener un trabajo, disminuyendo el propio control que cada persona puede tener sobre su trayectoria. Por ello, la necesidad de comprender mejor la empleabilidad desde la perspectiva de los recursos personales se hace tremendamente relevante, en vistas a generar lineamientos que permitan fortalecer estos recursos.

Teniendo todo esto en cuenta, el objetivo principal del presente estudio se centra en poner a prueba empíricamente la integración de los diferentes enfoques de empleabilidad estudiados en el contexto de la psicología del trabajo. Más específicamente, se pretende analizar el rol predictivo que tienen los enfoques disposicional o psicosocial desarrollado por Fugate y otros (2004) y el de competencias propuesto por Van der Heijde y Van der Heijden (2006) en la empleabilidad percibida desarrollado por Forrier y Sels (2003). En este sentido, la contribución de esta investigación radica en generar evidencia en la línea de la integración de los tres enfoques, en concordancia con lo que se ha venido proponiendo en el ámbito de la investigación en empleabilidad en el último tiempo (Vanhercke y otros, 2014; Forrier y otros, 2009), aun cuando predominan los estudios focalizados en uno u otro enfoque. Adicionalmente, usando la teoría de la Conservación de Recursos (en adelante COR por sus siglas en inglés), en esta investigación se ha puesto el acento en la empleabilidad como un recurso personal para la consideración de su influencia sobre la carrera laboral.

Si bien la teoría COR se ha utilizado para explicar las reacciones al estrés, en el último tiempo se ha aplicado crecientemente como una teoría general de la motivación (Hobfoll y otros, 2018). De acuerdo con este enfoque, los recursos son todo aquello que las personas perciben que contribuyen a alcanzar metas consideradas valiosas, por lo que tienen, a juicio de Halbesleben y otros (2014), un importante elemento de contexto respecto de qué es valioso y deseable como meta y también como recurso. Dada esta definición y tomando lo señalado por Berntson y otros (2006), la empleabilidad puede ser vista como un recurso personal que, a su vez, está determinada por otros recursos. Para explorar esta dinámica, se hace pertinente profundizar en qué tipo de recursos de carrera serían estas distintas perspectivas de empleabilidad y cómo se relacionan desde esta mirada.

Marco conceptual e hipótesis de investigación

Tal como señalaba Harvey (2001), la variedad de perspectivas al estudiar la empleabilidad y sus usos en diversos contextos ha hecho que este concepto sea difícil de definir y medir. Algunos autores proponen que sea un concepto integrativo que no solo implique obtener o mantener un trabajo, sino también alcanzar altos niveles de satisfacción y éxito en la carrera (De Cuyper y otros, 2011; Fugate y Kinicki, 2008; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Esto es coherente con lo indicado previamente respecto del planteamiento de Berntson y otros (2006), respecto de la existencia de elementos objetivos y subjetivos en la empleabilidad. Desde el punto de vista objetivo, la empleabilidad se relaciona con encontrar un nuevo trabajo, aun cuando la persona tenga menos control dada la inestabilidad del entorno laboral actual. Por ello, estos autores insisten en que la empleabilidad debe incorporar el componente subjetivo asociado a los recursos personales.

Considerando que la empleabilidad puede comprenderse como un fenómeno psicosocial complejo, que incluye diferentes enfoques complementarios, a continuación, describiremos brevemente los tres enfoques predominantes en los cuales se centra este estudio de acuerdo a la literatura de la psicología organizacional: el enfoque disposicional o psicosocial, el enfoque de competencias de empleabilidad, y el enfoque de empleabilidad percibida (De Cuyper, y otros, 2012; Vanhercke y otros, 2014).

Empleabilidad disposicional o psicosocial

Este enfoque tiene sus raíces en los conceptos de adaptabilidad y actividad del trabajador. Fugate y otros, (2004) define a la empleabilidad como una forma específica de adaptabilidad activa, que permite a los trabajadores identificar y alcanzar posibilidades de carrera. Esta definición se focaliza principalmente en factores personales como la identidad de carrera, la adaptabilidad personal, y el capital social y humano. Inicialmente estos autores sugirieron que la empleabilidad, como constructo psicosocial, deriva de atributos individuales estables, es decir, de disposiciones que tienden a ser estables en el tiempo y que son resultado de antecedentes personales o variables individuales que se configuran en un contexto. Este es el fundamento central respecto de porqué este enfoque considera a la empleabilidad como un constructo disposicional (Fugate y Kinicki, 2008), que representa diferencias individuales que predisponen a las personas a adaptarse a sus trabajos y carreras. Tanto si se considera más disposicional o psicosocial (en el entendido de aludir a aspectos más internos o contextuales), el punto central de esta perspectiva es que sitúa a la empleabilidad en una base individual de dimensiones estables, como son el capital humano y social, la identidad de carrera, y la adaptabilidad personal. En relación con lo primero, el capital social representa “la buena voluntad y cooperación entre en las redes sociales [interpersonales]” (Fugate y otros, 2004, p. 23), que pueden determinar la influencia y la información que una persona puede obtener para aumentar sus oportunidades de carrera. Por su parte, el capital humano alude a un grupo de variables que pueden facilitar el avance en la carrera laboral, tales como edad, educación, experiencia, permanencia en la organización, entrenamiento, habilidades interpersonales (inteligencia emocional) y habilidades cognitivas como facilitadores de un rendimiento esperado. La identidad de carrera se refiere a la definición que las personas hacen respecto de ellos mismos en el contexto de trabajo, incluyendo conceptos como la identidad ocupacional, identidad de rol e identidad organizacional (Fugate y otros, 2004). El último componente de la empleabilidad, la adaptabilidad personal, se refiere a la disposición y

habilidad para adaptarse y enfrentar diferentes cambios y contextos, con resultados positivos como la productividad (Fugate y otros, 2004). Este modelo considera a la proactividad y la identidad de carrera como dos meta-habilidades disposicionales. La primera, como una actitud general, es clave para adaptarse y gestionar la propia carrera y, la segunda, será crucial para la adaptación, la búsqueda activa de oportunidades y la integración del capital humano y social (Nazar y van der Heijden, 2012).

Competencias de empleabilidad

El enfoque de competencias de empleabilidad propone que el desarrollo de competencias puede mantener o aumentar los recursos y habilidades funcionales, de aprendizaje y de carrera de las personas (De Vos y otros, 2011). Beatrice Van der Heijden y un grupo de colaboradores internacionales han desarrollado una extensa agenda de investigación respecto de la empleabilidad entendida como la percepción de la persona respecto de sus habilidades, capacidades y destrezas para promover sus posibilidades de carrera (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Esta mirada basada en los recursos amplía la conceptualización de la empleabilidad como resultado de las características del mercado laboral y enfatiza a la autoeficacia como un movilizador para alcanzar metas personales y de carrera. Van der Heijde y Van der Heijden (2006) señalan que la empleabilidad basada en competencias es un recurso positivo para alcanzar los resultados de carrera y para el desempeño laboral actual y futuro. En el modelo se han incorporado cinco componentes: a) la experiencia ocupacional, como un factor de capital humano relativo al dominio de competencias profesionales; b) la anticipación y la optimización como una disposición auto-iniciada a adaptarse a las condiciones y contenido del trabajo; c) la flexibilidad personal referida a las reacciones ante los cambios actuales y futuros del trabajo y del mercado laboral; d) el sentido corporativo, que alude a comportamientos tales como participar como un miembro pleno de la organización, compartir metas corporativas y de equipo y asumir responsabilidad en los procesos de toma de decisión y ; e) el balance, en cuanto a integrar intereses personales y de la organización (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006).

En la investigación de Vanherke y otros (2014), los autores compararon los enfoques disposicional y de competencias, considerando que ambos aluden a la perspectiva subjetiva, que provee información respecto de las percepciones de la persona en relación a diferentes tipos de recursos personales. Además, señalan que cada perspectiva puede emplearse para elaborar distintos tipos de intervenciones con vistas a mejorar dichos recursos. Estos autores, siguiendo las propuestas de Forrier y otros (2009), señalan que las disposiciones y competencias, en relación con las influencias del entorno, dan forma a la empleabilidad percibida.

Empleabilidad percibida

Desde un enfoque centrado en el mercado laboral, diversos autores han comprendido la empleabilidad percibida como las creencias personales respecto de la probabilidad de obtener o mantener un empleo (Kirves y otros, 2013); como un análisis interno respecto de las oportunidades de alcanzar aspectos subjetivos de la carrera (Santos y otros, 2012); y como las creencias, tanto de trabajadores y egresados de los procesos de formación profesional y respecto de cuán empleables son (Bargsted, 2017). En este estudio, se define la empleabilidad percibida como una experiencia psicológica y subjetiva de la empleabilidad que se expresa como “la percepción individual de la propia posibilidad de

obtener y mantener el empleo” (Vanhercke y otros, 2014, p.594), la que impacta sobre la conducta del trabajador o trabajadora. Esta auto-evaluación subjetiva incluye, entre otros factores, oportunidades futuras y presentes en cuanto a calidad y cantidad de empleo accesible.

Después de la exposición de estas tres perspectivas centrales, es relevante presentar también la perspectiva integrada que han propuesto algunos autores en el último tiempo. Forrier y otros (2009; 2015) han desarrollado el concepto de capital de movimiento para definir un conjunto de fortalezas y recursos personales que generan mayor empleabilidad. Como muchos conceptos asociados a empleabilidad, el capital de movimiento captura la idea de la agencia individual, posicionando en la persona el control de sus acciones y decisiones de carrera. En este modelo, las autoras señalan cuatro componentes del capital de movimiento: capital humano, capital social, adaptabilidad y autoconciencia. Estos elementos integran los componentes ya definidos tanto en el enfoque disposicional como el de competencias. En este sentido, el concepto de capital de movimiento incluye habilidades individuales, conocimiento, competencias y actitudes. En la propuesta de Forrier y otros (2015), las competencias de empleabilidad y la empleabilidad disposicional, como elementos incluidos en el capital de movimiento, son antecedentes de la empleabilidad percibida, pues aumentan la percepción de oportunidades de trabajo, en la medida en que cumplen los roles de:

- a) fundamento del valor que cada persona percibe que tiene en el mercado laboral;
- b) fuerzas motivacionales que dinamizan y orientan la búsqueda de nuevas alternativas; y
- c) dinamizadores de las acciones y decisiones para responder a los cambios.

La empleabilidad disposicional y de competencias como antecedentes de la empleabilidad percibida

Pocos estudios han incluido los tres enfoques principales de la empleabilidad como percepciones individuales que incluyen factores personales y estructurales, además de sus interacciones. Uno que sí incluye estos elementos es el de De Cuyper y otros (2012), al estudiar la empleabilidad y el burnout, comprendiendo a la primera como un recurso personal que abarca la empleabilidad basada en competencias (habilidades transferibles y relacionadas con el trabajo), la empleabilidad disposicional (disposición a cambiar de trabajo y desarrollar competencias, la conciencia de las oportunidades y la autoestima) y la empleabilidad basada en los resultados (empleabilidad percibida). Estos indicadores de empleabilidad resultaron importantes predictores de burnout. Otros autores, en enfoques más teóricos respecto de la combinación de los tipos de empleabilidad, como el realizado por Vanhercke y otros (2014), propusieron que los recursos asociados a la empleabilidad a nivel disposicional y de competencias inciden positivamente en la empleabilidad percibida dado que todos los elementos personales como habilidades laborales, educación, actitud proactiva y optimismo, dan forma a una autoimagen coherente que explica la evidente correlación entre esas variables dado que “al dominar las competencias, es más probable que las personas se perciban a sí mismas como empleables” (p. 598). En este sentido, Wittekind y otros (2010), presentaron evidencia respecto de cómo las competencias de empleabilidad predijeron la empleabilidad percibida, en la medida en que contribuyeron a una auto percepción integrada (Sersic y Tomas, 2014); y De Vos y otros (2011) establecieron que el apoyo y las actividades para desarrollar competencias positivamente inciden en la empleabilidad percibida. Así

mismo, otros autores demostraron empíricamente la relación significativa entre los distintos elementos propuestos por el modelo disposicional de empleabilidad y la empleabilidad percibida (Yeves, 2015).

Por lo tanto, tanto la perspectiva disposicional como la de competencias han mostrado ser antecedentes de la empleabilidad percibida, en la medida en que ambas contribuyen a la generación de una auto imagen que resume e integra los recursos personales para mantener y obtener un trabajo.

Aun cuando escasean estudios explícitos respecto de estas relaciones, Spurk y otros (2019) analizaron cómo tanto la empleabilidad disposicional como la de competencias, en cuanto enfoques en sí mismos, integran muchas de las teorías y perspectivas principales que se utilizan en la investigación sobre las carreras laborales. Efectivamente las teorías respecto de la empleabilidad incluyen aspectos de capital humano, identidad, agencia, gestión de recursos y conservación de recursos (COR). Respecto de esta última, se puede concluir que la empleabilidad percibida es el resultado del capital humano y social, la identidad, la experiencia ocupacional, la adaptabilidad, flexibilidad y anticipación, junto con el sentido corporativo, y el balance, es decir, con todas las dimensiones de los modelos disposicional y de competencias. En este sentido, tanto el modelo disposicional como el de competencias identifican los recursos que las personas deben gestionar para obtener y retener un trabajo, los cuales en base a los estudios empíricos previos tienen un impacto en la propia percepción respecto de nuestras posibilidades de obtener y retener dicho trabajo, es decir, en la empleabilidad percibida.

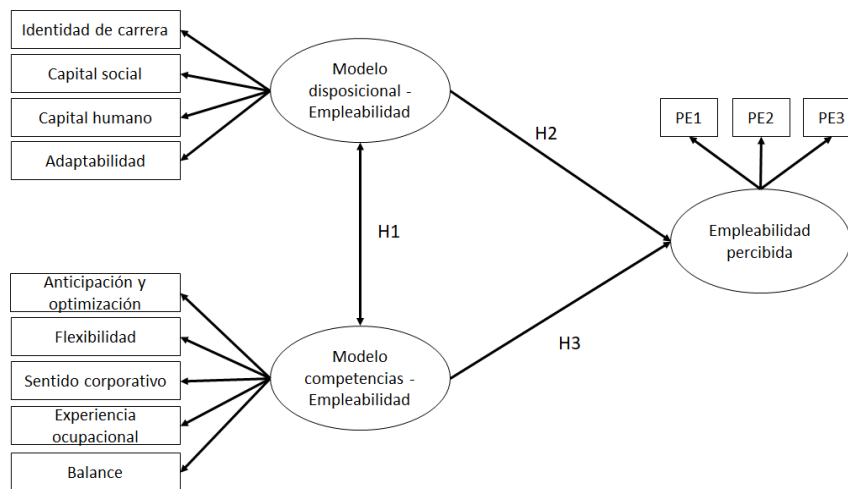
En este sentido la teoría COR supone un soporte explicativo a las relaciones propuestas. De acuerdo con esta teoría las personas se esfuerzan por obtener y proteger sus recursos (Hobfoll y otros, 2018), los cuales son entendidos como todo aquello que es percibido como valioso por la persona. Esta definición de recursos fue ampliada por Halbesleben y otros (2014) indicando que un recurso es todo aquello que es percibido como útil para alcanzar las metas personales. Por lo tanto, la adquisición de competencias y atributos que aumenten la probabilidad de alcanzar las metas laborales, tales como los descritos en ambos modelos de empleabilidad, son considerados recursos personales de relevancia para mantener el trabajo actual e impulsar mejoras en la carrera laboral.

De acuerdo con esta teoría, la empleabilidad percibida no es considerada un recurso en sí misma, sino una señal de recursos (Halbesleben y otros, 2014). Es decir, es un elemento que aporta información respecto de la inversión de recursos que se ha hecho para aumentar los recursos de empleabilidad, lo que a su vez aumenta la posibilidad de alcanzar las metas de carrera personales, ya sea para obtener, mantener o mejorar el trabajo actual y la carrera profesional. Así, la empleabilidad percibida es considerada un resultado de la empleabilidad disposicional y de las competencias de carrera (Spurk y otros, 2019), los cuales pueden interactuar dinámicamente en una espiral de ganancia. Este concepto de la teoría COR, implica que los esfuerzos que se realizan por obtener mayor capital humano y social, adaptabilidad, identidad, y las cinco competencias de empleabilidad, generan, a su vez, mayores recursos de empleabilidad, generando un efecto de motivación para mantener o aumentar las conductas que tienen incidencia en la adquisición de estos recursos (Halbesleben y otros, 2014), siendo estos esfuerzos reflejados en un aumento de la empleabilidad percibida y, por ende, en la seguridad con la que se abordarán los desafíos de la carrera laboral, al contar con una autopercepción positiva de las propias oportunidades de carrera.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a proponer las siguientes hipótesis en el contexto chileno, las que se ven resumidas en la figura 1:

- H1: La empleabilidad disposicional y las competencias de empleabilidad presentarán altas correlaciones positivas, dado que ambas son recursos que se potencian en espirales de ganancia.
- H2: La empleabilidad disposicional predecirá de forma positiva la empleabilidad percibida.
- H3: Las competencias de empleabilidad predecirán de forma positiva la empleabilidad percibida.

Figura 1. Ilustración sobre las relaciones propuestas en las hipótesis (H, hypothesis).



Método

Participantes y procedimiento

La población de este estudio fueron aquellos egresados de una institución de educación superior chilena, que terminaron sus estudios entre 2013 y 2016, y que declararon estar dispuestos a recibir correos electrónicos después de terminar sus estudios (N = 51,487). La institución es una organización privada sin fines de lucro compuesta por una Universidad, un Centro de Formación Técnica (CFT) y un Instituto Profesional (IP). Tiene aproximadamente 120.000 estudiantes en 26 sedes ubicadas en todo el país. También es una institución no selectiva, ya que no existen requisitos de ingreso más que haber terminado la educación secundaria. Esto significa que la institución inscribe a un número significativo de estudiantes no tradicionales, de primera generación o con niveles socioeconómicos más bajos. Por ejemplo, el 95.6% de los estudiantes de primer año en 2017 habían asistido a escuelas financiadas con fondos públicos, y el 61% de los que se matricularon en el CFT e IP fueron beneficiarios de la política de educación gratuita disponible para los estudiantes que se encuentran en los primeros cinco deciles de ingresos más bajos.

Se envió una encuesta en línea a las direcciones de correo electrónico de 27.586 de la población descrita anteriormente, seleccionada por un método probabilístico con estratificación proporcional. Las variables sexo (hombre/ mujer) y área de estudio (10

áreas) definieron 20 estratos y se definió un sobremuestreo del 600% en cada estrato para dar cuenta de las bajas tasas de respuesta en las encuestas en línea. El cuestionario se envió a los graduados en octubre de 2018, con cuatro semanas para completar la encuesta. Se enviaron dos correos electrónicos de recordatorio a quienes no respondieron. No se proporcionaron incentivos para participar en el estudio y todos los participantes firmaron un consentimiento informado. Se obtuvo una muestra total de $N = 1485$ respuestas. Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, se seleccionaron aquellos egresados que en el momento de responder a la encuesta se encontraban trabajando (86,73%), quedando así una muestra efectiva de 1059 titulados.

El perfil demográfico de la muestra fue 56.1% hombres, con edad promedio 29.95 (D.T. = 5.93). Además, el 27.7% de los encuestados había completado más estudios de educación superior y el 26.9% de las madres de los encuestados había completado algún tipo de educación superior. El 32.3% de los participantes se graduó de los programas de estudios nocturnos. En cuanto a las categorías profesionales, el 39.2% se declararon técnicos y profesionales de nivel medio y el 23.7% respondió que eran profesionales científicos e intelectuales.

Medidas

Las siguientes medidas fueron incluidas en el cuestionario:

Identidad de carrera fue medida utilizando la escala de Gonzalez-Romá y otros (2016), compuesta por tres ítems con una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna de esta escala es de .90. Un ejemplo de ítem es “Tengo una alta motivación para desarrollar la carrera profesional que quiero”.

Capital social fue medido a través de la escala de capital social propuesta por Williams (2006). Se seleccionaron 5 ítems que hacen referencia al contexto del desarrollo laboral, como, por ejemplo: “Las personas con las que me relaciono me pueden proporcionar buenas referencias laborales”. Los cinco ítems tienen una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna de esta escala es de .82.

Capital humano fue medido con un ítem, mediante el cual se pregunta por el nivel educativo más alto obtenido por la persona, codificado de la siguiente manera: 5 = doctorado; 4 = maestría; 3 = grado universitario; 2 = grado de instituto profesional; 1 = grado en formación técnica.

Adaptabilidad de carrera fue medida utilizando la escala Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) (Savickas y Porfirell, 2012). Está compuesta por 24 ítems los cuales evalúan cuán fuerte los participantes han desarrollado una serie de habilidades con una escala de respuesta tipo Likert que varía entre 1 (nada fuerte) y 5 (muy fuerte). Un ejemplo de ítem es “Tomar conciencia de las elecciones educativas y profesionales que debo tomar”. La fiabilidad de esta escala fue de .95.

Competencias de empleabilidad fue medido utilizando la escala corta de cinco factores de empleabilidad (Van der Heijden y otros, 2018), y consta de 21 ítems distribuidos en cinco dimensiones: anticipación y optimización (4), flexibilidad (5), sentido corporativo (4), experiencia ocupacional (4), y balance (4). Un ejemplo de ítem es: “ Mi trabajo y vida privada están balanceados”. Cada dimensión fueron medidas utilizando una escala

tipo Likert de 6 puntos. La fiabilidad de esta escala fue de .91.

Empleabilidad percibida fue medida utilizando la escala de Ripoll y otros, (1994) que consta de la adaptación de 3 ítems de la escala *Employment Outlook Scale* desarrollada por Stumpf y otros, (1983). Esta medida cuenta con una escala de respuesta tipo Likert que varían entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es: “Hoy me es posible trabajar en el tipo de empresa que prefiero”. La fiabilidad de esta escala fue de .93.

Análisis

Los datos fueron analizados en tres etapas. En la primera etapa se realizaron los análisis descriptivos, las correlaciones entre las variables utilizadas y los análisis de fiabilidad mediante el uso de SPSS 24. En la segunda etapa se realizaron los análisis factoriales confirmatorios (AFC) de las medidas. En tercer lugar, las hipótesis fueron testadas utilizando el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés). Tanto el AFC como el SEM se realizaron con el paquete estadístico AMOS 24. En ambos casos, siguiendo las recomendaciones de Kline (2005) se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores de ajuste: chi-cuadrado (χ^2), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Goodness of Fit (GFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). De acuerdo con Kline (2005), CFI, TLI, and GFI valores por encima de .90 son considerados favorables; y, para RMSEA y SRMR, los valores deben ser menores a .08. Para realizar la comparación de modelos en los AFC (un factor, dos factores, y tres factores) se utilizó la diferencia de Chi-cuadrado ($\Delta\chi^2 = \chi^2_c - \chi^2_{uc}$) donde χ^2_c y χ^2_{uc} son los valores de los distintos modelos, en los cuales se comparó el modelo de tres factores con el de dos, y con el de uno. La significación de la diferencia entre modelos fue evaluada considerando la diferencia de los grados de libertad ($\Delta df = df_c - df_{uc}$).

Resultados

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos, correlaciones, y fiabilidad de las variables utilizadas en el estudio.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, correlaciones y fiabilidad de las variables utilizadas en el modelo (N = 1059).

	M	D.T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Nivel Educativo	2.31	0.78										
2 Capital social	3.70	0.74	.02	(.82)								
3 Identidad de carrera	4.23	0.77	.04	.37**	(.90)							
4 Adaptabilidad de carrera	4.26	0.49	-.01	.38**	.52**	(.95)						
5 Balance	4.04	1.17	.06	.45**	.39**	.39**	(.89)					
6 Experiencia ocupacional	4.97	0.76	.22**	.31**	.36**	.47**	.34**	(.91)				
7 Flexibilidad	4.73	0.64	.31**	.31**	.33**	.44**	.33**	.43**	(.75)			
8 Sentido corporativo	4.82	1.02	-.01	.42**	.30**	.51**	.49**	.52**	.46**	(.89)		
9 Anticipación y optimismo	4.20	1.01	.05	.38**	.34**	.49**	.43**	.50**	.45**	.55**	(.78)	
10 Empleabilidad percibida	3.45	1.11	.33**	.47**	.42**	.35**	.56**	.32**	.33**	.42**	.38**	(.93)

Nota. α de Cronbach entre paréntesis. * $p < .05$, ** $p < .01$

En la tabla 2 se muestran los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las medidas utilizadas. En este caso, el modelo que mejor ajusta es el de los 3 factores por separado ($\chi^2_{(51)} = 331.964$, $p < .001$; GFI = .949; TLI = .944; CFI = .957; RMSEA = .070; SRMR = .052), además este modelo es significativamente distinto del modelo de 2

factores, donde la empleabilidad disposicional y las competencias de empleabilidad convergen en un solo factor ($\Delta\chi^2_{(2)} = 27.328$, $p < .001$), así como también es significativamente distinto del modelo en el que todos los ítems convergen en un solo factor ($\Delta\chi^2_{(3)} = 1249.378$, $p < .001$).

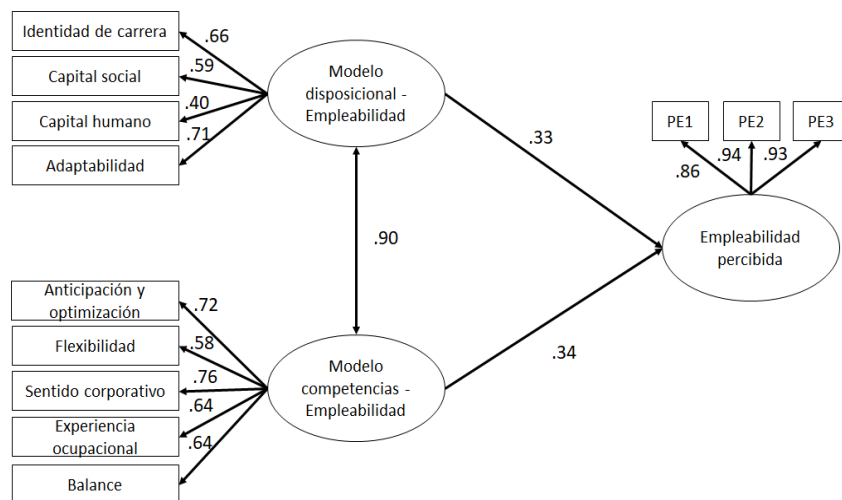
Tabla 2. Comparación de los tres modelos (Análisis Factorial Confirmatorio)

Modelo	Factores	χ^2	G.L.	$\Delta\chi^2$	Δ G.L.	GFI	CFI	TLI	RMSEA	SMRS
Hipotetizado	3 Factores	331.964	51			.949	.957	.944	.070	.052
Modelo 1	2 Factores (Disposicional y competencias convergen en 1 factor)	359.292	53	27.328	2 ***	.945	.954	.942	.073	.055
Modelo 2	1 Factor (todos los ítems convergen en 1 factor)	1581.342	54	1249.378	3 ***	.700	.749	.693	.164	.121

Nota. N = 1059. G.L., grados de libertad; CFI, Comparative Fit Index; TLI, Tucker–Lewis Index; RMSEA, Root Mean Square Error of Approximation; SMRS, Standardized Root Mean Square Residual. *** $p < .001$

El modelo propuesto (ver figura 2) presenta un buen índice de ajuste ($\chi^2_{(53)} = 319.054$, $p < .001$; GFI = .947; TLI = .945; CFI = .956; RMSEA = .069; SRMR = .0523). Los resultados mostraron que la relación entre el modelo disposicional y de competencias es significativa ($r = .90$; $p < .001$). Asimismo, la relación entre el modelo disposicional y la empleabilidad percibida también fue significativa y positiva ($\beta = .33$; $p > .001$). A la vez, la relación entre el modelo de competencias y la empleabilidad percibida también fue significativa y positiva ($\beta = .34$; $p > .001$). Estas relaciones confirmaron las hipótesis propuestas. Además, también se realizó la comparación entre la relación disposicional y de competencias con la empleabilidad percibida a través del estadístico de contraste Z ($Z = 0.837$, $p > .05$). Este resultado indica que no existen diferencias significativas entre la relación del modelo disposicional con la empleabilidad percibida y la relación del modelo de competencias con la empleabilidad percibida. Por tanto, estos resultados indican que tanto la empleabilidad entendida como disposicional y como competencias explican un 43% de la varianza de la empleabilidad percibida.

Figura 2. Modelo disposicional y de competencias como predictores de la empleabilidad percibida: Solución estandarizada (Estimación Máxima Verosimilitud).



Nota. N = 1059. Todos los parámetros son significativos ($p < .01$).

Discusión

El objetivo de este estudio fue poner a prueba el rol predictor que ejercen los modelos de empleabilidad disposicional y de competencias en la empleabilidad percibida, como una manera de aproximarnos a la comprensión respecto de las relaciones entre los tres conceptos. Los resultados obtenidos mostraron que tanto el modelo disposicional como el de competencias están altamente relacionados entre sí, tal como se proponía en la Hipótesis 1 y que ambos son predictores de la empleabilidad percibida (H2 y H3, respectivamente).

En relación con la alta correlación entre el modelo disposicional y de competencias es importante señalar que a nivel teórico ambos enfoques presentan distinciones relevantes para no ser considerados un mismo constructo. En este sentido, el modelo de competencias de la empleabilidad está más relacionado con habilidades laborales específicas y una capacidad general de adaptarse al contexto del trabajo, mientras que el modelo disposicional se relaciona más con recursos personales que permiten una adaptabilidad de carrera independiente de la situación del trabajo actual. En la práctica, existen ciertas similitudes relativas a que probablemente ambos se basan en factores o recursos personales (Vanhercke y otros, 2014) que se desarrollan a lo largo de la trayectoria laboral. Así mismo, los análisis factoriales confirmatorios también establecieron un mayor ajuste del modelo cuando ambos modelos son considerados por separados que de forma conjunta. Aun cuando la correlación entre ambos modelos es alta, los resultados mostraron que tanto un modelo como el otro predicen significativamente la empleabilidad percibida de forma similar, no encontrando diferencias significativas en dichas predicciones, lo cual nos indica que ambos modelos predicen la empleabilidad percibida por igual.

Por lo anterior, y en consonancia con los estudios previos, nuestros resultados permiten sostener que la empleabilidad como disposición y como competencias son predictores de la empleabilidad percibida (Wittekind y otros, 2010; De Vos y otros, 2011; Sercic y Tomas, 2014; Vanhercke y otros, 2014; Yeves, 2015). Esto da cuenta de cómo estos recursos de empleabilidad van impactando en la auto-percepción y pueden, por tanto, ejercer el rol de dinamizadores de las decisiones de carrera en una espiral de ganancia, tal como se propone en la teoría de Conservación de Recursos.

Contribución teórica

Este estudio pone en relieve algunas consideraciones teóricas. Bajo la teoría COR (Hobfoll, 1989) como marco conceptual para comprender la relación entre los distintos enfoques de la empleabilidad, (Spurk y otros, 2019), nuestros resultados muestran evidencias respecto de cómo los diversos modelos de empleabilidad se relacionan y, específicamente, que las competencias y disposiciones pueden ser recursos personales clave para aumentar la percepción de empleabilidad y movilizar acciones de carrera orientadas a aumentar y mantener dichos recursos personales.

Adicionalmente, este estudio permite observar la fuerte relación entre el modelo disposicional y el modelo de competencias de la empleabilidad. Siguiendo a Vanhercke y otros (2014), advertimos que ambos antecedentes de la empleabilidad percibida están tan relacionados que, tanto en conjunto como por separado, predicen la empleabilidad percibida, pero no llegan a configurarse como un mismo constructo, aun cuando

comparten elementos que el modelo de Forrier et al (2009) integra bajo el concepto de capital de movimiento. Por lo tanto, no recomendamos el uso de uno sobre el otro, sino su complementariedad e integración en el concepto recién mencionado.

Implicaciones prácticas

Los resultados obtenidos nos permiten adentrarnos con mayor profundidad en la dinámica de espiral de ganancia que puede operar para aumentar la empleabilidad. Por ello, las disposiciones y competencias de empleabilidad estudiadas, tanto en conjunto como por separado, pueden incluirse en los programas curriculares y extracurriculares que las instituciones de educación superior e incluso secundaria desarrollan para aumentar la empleabilidad de sus egresados. Lo anterior, emerge como una medida relevante sobre todo para el perfil de estudiantes no tradicionales que ha venido accediendo a la educación superior en Chile en los últimos años y que fue objeto específico de estudio de esta investigación. Considerando lo anterior, se recomienda especialmente a aquellas instituciones de educación superior que reciban estudiantes de primera generación o de niveles socioeconómicos más bajos que promuevan programas entre sus estudiantes que les permitan aumentar el tipo de competencias y disposiciones aquí mostradas que se asocian a una mejor empleabilidad percibida.

Las disposiciones, al igual que los rasgos de personalidad, tienden a ser más estables que las competencias y, por lo tanto, podría ser más fácil para organizaciones e instituciones académicas promover las competencias de empleabilidad con el objetivo de mejorar la empleabilidad de sus egresados. En este sentido, cada modelo puede ser útil en situaciones diferentes. Por ejemplo, el modelo disposicional puede ser más útil al estudiar cambios y dificultades de carrera, como sugieren Vanhercke y otros (2014), de manera de identificar diferencias personales, grupos de riesgos, etc., a partir de lo cual se puede diseñar intervenciones específicas para personas que no logran acceder a trabajos formales y de calidad, por ejemplo. Y, por otro lado, el modelo de competencias puede utilizarse para aumentar la empleabilidad y el avance en la carrera. Así, aun cuando los dos modelos se refieren a recursos personales, ya sea de tipo disposicional (psicosocial) o de competencias, la perspectiva de mediano o largo plazo y el tipo de situación a enfrentar puede indicar que sea pertinente uno u otro modelo el que esté a la base de la intervención.

Esto presenta importantes implicaciones a la hora de promover la empleabilidad de egresados del sistema de educación superior. Se tiene conocimiento de que, en Chile, existe un fuerte efecto del valor que el mercado da a las profesiones sobre la empleabilidad. Bargsted (2017) usando una muestra chilena, encontró que mientras más fuerte fuera el valor que el mercado da a una profesión (como el caso de profesiones afines a la minería, ingeniería, ingeniería industrial, economía, construcción y medicina), mayor sería el efecto en la empleabilidad percibida. Por tanto, considerando dicho contexto, el cual está muy controlado por el mercado de oferta y demanda laboral, los factores de capital humano son más complejos de revertir para aumentar la empleabilidad. Por ello, identificar que la empleabilidad focalizada desde los recursos personales (adaptabilidad e identidad de carrera) y en el desarrollo de competencias (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006) puede tener un efecto positivo para revertir dicho efecto negativo de tipo estructural emerge como un hallazgo relevante.

Limitaciones del estudio y futuras investigaciones

Una primera limitación de este estudio es su diseño transversal, el que impide identificar relaciones causales. Aun así, nuestros resultados son congruentes con estudios anteriores, los que nos han permitido proponer las relaciones de predicción entre las variables.

Una segunda limitación tiene relación con que, al ser un estudio basado en autorreporte, es posible que sufra del efecto del método común en la varianza. Sin embargo, para verificar si en este estudio se manifestó de manera significativa, se aplicó el test de Harman, siguiendo el procedimiento de Podsakoff y otros, (2003), con el cual se obtuvo un factor de explicación de 31.709%, resultado que sugiere que la varianza del método común no afecta significativamente las relaciones entre las variables estudiadas.

En tercer lugar, el instrumento utilizado para medir la empleabilidad disposicional fue creado a través de escalas derivadas de distintas investigaciones, por lo que podría evaluarse si los efectos estudiados cambian si se usa una medida integrada, como la desarrollada por Fugate y otros (2008).

Adicionalmente, en investigaciones futuras se podría probar este modelo usando un diseño longitudinal para poder identificar efectos causales, además de incluir otros factores en roles de mediación y moderación, que permitan comprender mejor estas espirales de ganancia que pueden explicar el desarrollo de la empleabilidad.

En esta misma línea, estudiar patrones de carrera más extendidos en el tiempo y especialmente el impacto de las transformaciones del mundo del trabajo podrían facilitar el diseño de estrategias de aumento de las competencias y recursos de empleabilidad para egresados actuales y futuros, dada la necesidad de formar profesionales “a prueba de robots” (Aoun, 2017; Lent, 2018). Es decir, preparar a los egresados y egresadas para continuar adquiriendo y manteniendo recursos personales que les permitirán enfrentar adecuadamente momentos difíciles y adaptarse proactiva y eficientemente a los desafíos del mundo del trabajo en una perspectiva de aprendizaje durante toda la vida.

Referencias

- Aoun, J. E. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bargsted, M. (2017). Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33 (2), 115-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.003>
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting Perceived Employability: Human Capital or Labour Market Opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223–244. <https://doi.org/10.1177/0143831X06063098>
- Blokker, R., Akkermans, J., Tims, M., Jansen, P., & Khapova, S. N. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 172-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013>
- De Cuyper, N., Raeder, S., Van der Heijden, B.I.J., & Wittekind, A. (2012). The association between workers' employability and burnout in a reorganization context: longitudinal evidence building upon the conservation of resources theory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(2), 162-174. doi: 10.1037/a0027348

- De Cuyper, N., Van der Heijden, B.M., & De Witte, H. (2011). Associations between perceived employability, employee well-being, and its contribution to organizational success: A matter of psychological contracts? *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 1486-1503. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2011.561962>
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B.M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438-447. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.010>
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 102 – 124. doi:10.1504/ijhrdm.2003.002414
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: a conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82 (4), 739-759. doi:10.1348/096317909x470933
- Forrier, A., Verbruggen, M., De Cuyper, N. (2015). “Integrating different notions of employability in a dynamic chain: the relationship between job transition, movement capital and perceived employability”. *Journal Vocational Behavior*, Vol. 89, pp, 56-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.001>
- Fugate, M., & Kinicki, A. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527. <http://dx.doi.org/10.1348/096317907X241579>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- González-Romá, V., Gamboa, J. P., & Peiró, J. M. (2016). University Graduates' Employability, Employment Status, and Job Quality. *Journal of Career Development*, 45(2), 132-149. <https://doi.org/10.1177/0894845316671607>
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J. P., Paustian-Underdahl, S. C., & Westman, M. (2014). Getting to the “COR”: Understanding the role of resources in conservation of resources theory. *Journal of Management*, 40, 1334-1364. <https://doi.org/10.1177/0149206314527130>
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher education*, 7 (2), 97-109. <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>
- Hillard, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Nottingham, England: Department of Education and Employment.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S.E., Halbesleben, J., Neveu, J.P., Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Kirves, K., Kinnunen, U., & De Cuyper, N. (2013). Contract type, perceived mobility and optimism as antecedents of perceived employability. *Economic and industrial democracy*, 35, 435-453. <https://doi.org/10.1177/0143831X13486702>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Lent, R. W. (2018). Future of work in the digital world: Preparing for instability and opportunity. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 205-219. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/cdq.12143>
- Nazar, G., & Van der Heijden, B.M. (2012). Career identity and its impact upon self-perceived employability among Chilean male middle-aged managers. *Human Resource Development International*, 15, 141-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13678868.2012.664692>
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal*

- of Applied Psychology*, 88, 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Ripoll, P., Rodríguez, I., Hontangas, P., Peiró, J. M., & Prieto, F. (1994). Perspectivas de empleo. En F. Prieto y otros (Dir.), *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación* (pp. 81-87). Valencia: Nau Llibres.
- Santos, F., Guillén, C., & Montalbán, F. (2012). Contrato de trabajo, compromiso y satisfacción: moderación de la empleabilidad. [Work contracts, commitment and job satisfaction: moderated by employability] *RAE: Revista De Administração De Empresas*, 52(3): 345-359.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Sersic, D.M., & Tomas, J. (2014). The Role of Dispositional Employability in Determining Individual Differences in Career Success. *Društvena Istraživanja [Journal for General Social Issues]*, 23(4), 593-613. <https://doi.org/10.5559/di.23.4.03>
- Spector, P. E. (1987). Method variance as an artefact in self-reported affect and perceptions at work: Myth or significant problem. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 438–443.
- Spurk, D., Hirschi, A., Dries, N. (2019). Antecedents and outcomes of objective versus subjective career success: Competing perspectives and future directions. *Journal of Management*, 45(1), 35-69. <https://doi.org/10.1177%2F0149206318786563>
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191–226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449–476. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/hrm.20119>
- Van der Heijden, B. I. J. M., Notelaers, G., Peters, P., Stoffers, J. M. M., De Lange, A. H., Froehlich, D. E., & Van der Heijde, C. M. (2018). Development and validation of the short-form employability five-factor instrument. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 236–248. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.02.003>
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: a psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592-605. <https://doi.org/10.1108/PR-07-2012-0110>
- Williams, D. (2006). On and Off the 'Net: Scales for Social Capital in an Online Era. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 593–628. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00029.x>
- Wittekind, A., Raeder, S., & Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behaviour*, 31(4), 566-586. <https://doi.org/10.1002/job.646>
- Yeves, J. (2015). Antecedentes y evolución de la calidad del empleo en titulados universitarios [Antecedents and evolution of the quality of employment in university graduates, Unpublished Doctoral Dissertation] Universidad de Valencia, Valencia. España.

Capítulo 6

Fortalecimiento de la empleabilidad. Especialización de un ámbito de la gestión universitaria en Chile

Natalia Orellana¹⁴ & Isabella Cuneo¹⁵

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio descriptivo que busca caracterizar la instalación y el funcionamiento de unidades que abordan, de manera centralizada y específica, la preparación para el trabajo en las universidades chilenas. La investigación se basa en la combinación de métodos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (por medio de la entrevista semi estructurada) que permiten evidenciar y describir la configuración de un ámbito de gestión universitaria, distinguido por asociar su rol al “fortalecimiento de la empleabilidad”. A partir de lo cual, se elabora una tipología analítica de sus lineamientos estratégicos y énfasis de operación. Se concluye que presentan un anclaje organizacional heterogéneo y problemas de legitimación interna. Al tiempo en que se erigen como espacios de profesionalización de la gestión, que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas.

Palabras clave: empleabilidad, gestión universitaria, graduados, servicios de carrera, educación superior.

¹⁴ Directora Proyecto BIESTRA, Fundación OCIDES.

¹⁵ Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

Este artículo es parte de la investigación doctoral de la autora principal, “Mercados en disputa. Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad” (2020). Disponible en: <https://hdl.handle.net/1887/136964>

Introducción

En el marco de los desarrollos de la educación superior contemporánea, la universidad ha experimentado cambios significativos a nivel organizacional (Krücken, Blumen y Klöke, 2013; Frost, Hattke y Reihlen, 2016). Esto, en un entorno institucional caracterizado, principalmente, por la masificación de su acceso, la centralidad de su relevancia para el progreso de las sociedades del conocimiento, los múltiples requerimientos (de rendición de cuentas, pertinencia social y modernización de la gestión) de su contexto que la interpela, y la creciente complejidad de su quehacer.

Entre esos cambios, se observan transformaciones organizativas y ocupacionales dentro de sus ámbitos de gestión y administración que concentran el interés de este estudio. Específicamente, respecto de la emergencia de unidades configuradas para abordar aspectos especializados del quehacer organizacional. Ejemplo de lo anterior, y tal como ocurre en universidades de todo el mundo, durante las últimas décadas se han ido formalizando estructuras de gestión en áreas como las relaciones internacionales, la innovación y transferencia tecnológica, el análisis institucional, las comunicaciones y marketing, la vinculación con el medio, el aseguramiento de la calidad, entre otras.

De acuerdo con Schneijderberg (2017), la diferenciación y profesionalización de la gestión universitaria constituye un cambio en un ámbito de desenvolvimiento transversal en estas organizaciones. Principalmente, en relación con la necesidad de configuración de capacidades internas que permitan sobrellevar los desafíos complejizados del sector. Esto, tanto para sostener su rápida expansión, como para mantener su legitimidad desafiada por desempeños estandarizados y altamente institucionalizados, planteados no sólo por las mismas universidades sino por el entorno.

La investigación acerca del auge de ámbitos de gestión especializada en universidades chilenas tiene antecedentes en Rivera, Astudillo y Fernández (2009), en el estudio de la configuración y el quehacer de oficinas de análisis institucional, y en el examen de la profesionalización y configuración de unidades de gestión de la calidad académica, de Scharager (2017). Ambos estudios coinciden en que este tipo de respuestas están extendidamente integradas como un mecanismo de adaptación organizacional que ha ido modificando la configuración interna de las universidades con particular rapidez.

En este contexto, el presente estudio aborda aspectos centrales de la instalación y el funcionamiento de nuevas unidades de gestión que abordan, de manera centralizada y específica, el fortalecimiento de la preparación para el trabajo en las universidades chilenas, a las que genéricamente se les llama “servicios de carrera” en esta investigación. Las preguntas conductoras se centraron en ¿qué origina su instalación? ¿qué roles cumplen y cómo se integran organizacionalmente? ¿qué funciones, actividades y tareas asumen? ¿cómo se caracterizan sus equipos? ¿qué cambios han experimentado?

Se examina la configuración conceptual del vínculo educación superior y mundo del trabajo en la educación superior y la aproximación operativa de lo que las universidades conciben en relación con el fortalecimiento de la preparación para el trabajo. Adicionalmente, se estudia la emergencia y el desarrollo de servicios de carrera como un incipiente ámbito de la gestión universitaria local, que se expresa en la instalación de unidades que formalmente son parte la estructura organizacional, cuentan con un

propósito específico establecido, recursos humanos y económicos asociados, y condiciones de infraestructura para operar.

Educación superior, mundo del trabajo y empleabilidad

En el contexto de las sociedades y economías del conocimiento e independiente de la aproximación epistemológica con que se observe la relación entre la educación y el mundo del trabajo, existe consenso internacional acerca de la relevancia de enriquecer los procesos formativos y la integralidad de la experiencia estudiantil para mejorar las oportunidades y el desempeño de los graduados¹⁶, (Teichler, 2018; Salmi, 2017; Schwab, 2017). En este escenario, y durante las últimas dos décadas, emerge el constructo empleabilidad como puente respecto entre la educación superior y el mundo del trabajo.

Desde un enfoque situado en la investigación en educación superior, destaca el posicionamiento internacional de la empleabilidad como proceso y experiencia formativa, asociada a la metacognición (Römgens, Scoupe y Beusaert, 2019) y a la necesidad de activar el potencial y empoderar a estudiantes y graduados para que enfrenten positivamente sus transiciones educativas y laborales. Desde esta perspectiva, la empleabilidad se enmarca en las premisas de las teorías de carrera y la orientación profesional (McMahon, 2017), donde la carrera se comprende como un aspecto del desarrollo general del individuo, constituido por una serie de sucesivas elecciones a lo largo de la vida, mediante el cual el sujeto evalúa cómo poder mejorar el ajuste entre sus metas cambiantes y las realidades del trabajo. Por tanto, representa un planteamiento educativo que pone acento en la dimensión orientadora y formativa de la educación como preparación para el trabajo.

Se observa coincidencia en la literatura internacional en torno al entendimiento amplio de la noción de empleabilidad en educación superior (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Tomlinson y Holmes, 2017). Ello, a partir de un tratamiento de la empleabilidad en perspectiva multidimensional y de proceso, influida por una combinación de distintos componentes relacionados, constantemente sujetos a cambio, tales como: las características personales de los sujetos, atributos y logros educativos (conocimientos, competencias, habilidades, valores y disposiciones disciplinares y/o genéricas); dinámicas cuantitativas-estructurales del sistema de empleo y la economía; la configuración del mercado de graduados de educación superior y aspectos socio-culturales relacionados, así como también otros aspectos asociados a la institución de educación superior (como el prestigio de la credencial educativa, las redes, la calidad y el tipo de formación), entre otros.

Respuestas desde la gestión universitaria

Las universidades del Reino Unido y de los Estados Unidos son precursoras de la instauración de capacidades organizacionales específicas para orientar y preparar procesos de transición educativos y laborales de estudiantes universitarios, siendo, actualmente, los modelos de mayor difusión internacional (McMahon, 2017). En sus sistemas de educación superior surgieron lo que hoy se conoce como servicios de carrera (*career services*), destinados a brindar consejería, guía profesional, apoyar la toma de decisiones informadas respecto al empleo, recopilar información para el seguimiento de

¹⁶ El término “graduados” se emplea como una noción general para referir a la situación de los individuos con estudios de nivel terciario completos.

graduados y contribuir al desarrollo de herramientas para la gestión de las transiciones educativas y laborales.

Actualmente, los servicios de carrera se pueden encontrar en universidades de todas las regiones del mundo y su funcionamiento varía de acuerdo con los énfasis adoptados por cada universidad. No obstante, existe consenso en torno a dos modelos genéricos referenciales, definidos por su nivel de integración con el proceso formativo del estudiante (McMahon, 2017).

El primero de ellos, centrado en el apoyo a la inserción laboral al final de los estudios o posterior a la graduación, que se vincula a la entrega de información sobre opciones formativas del sistema educativo sobre qué y dónde estudiar; y, el segundo, basado en una fuerte integración en el proceso formativo y la experiencia estudiantil, que se relaciona con actividades que contemplan estrategias de exploración de la carrera, para alcanzar un conocimiento más objetivo de sí mismos y de sus alternativas educativas y profesionales (Romero y Figuera, 2018).

En esa línea, la revisión internacional de los servicios de carrera da cuenta que en el despliegue de su provisión se tiende a exhibir una interpretación del proceso formativo en tres fases (Romero y Figuera, 2018), a la luz de la naturaleza de transiciones que van experimentando los estudiantes; el periodo de transición a la educación superior, las transiciones entre ciclos formativos y posterior a la graduación.

La revisión internacional de Artess y otros (2017) destaca que las preocupaciones centrales de los servicios de carrera durante los últimos diez años se han orientado hacia cinco aspectos clave:

- a) la empleabilidad (habilidades, destrezas y tributos para la carrera),
- b) el emprendimiento o autoempleo,
- c) la planificación del desarrollo personal,
- d) la necesidad de interesar a los empleadores, y
- e) la gestión de redes y comunidades.

Por lo cual, se aprecia una tendencia de las universidades a, no sólo centrarse en ayudar a encontrar el primer empleo, sino a brindar orientación y asistencia para que los estudiantes sean capaces de construir y reconstruir positivamente sus transiciones educativas y laborales. Específicamente, a integrar el fortalecimiento de empleabilidad en la formación (curricular, cocurricular y extracurricularmente) y la experiencia estudiantil global.

El caso chileno

De la revisión de la literatura local del periodo 2003-2018 realizada para este estudio, se observa que la empleabilidad en Chile ha sido abordada de forma ambigua y limitada. Principalmente, como sinónimo de situación ocupacional o empleo, que enfatiza el desempeño de los graduados en el mercado laboral. Por cuanto, su instalación fue perfilada en base a las premisas de la teoría de capital humano, centrada en la evaluación de los ingresos y el estatus ocupacional de los graduados como indicador de la calidad de la oferta educativa.

Durante los últimos diez años, se ha ido ampliando y complejizando el entendimiento de la empleabilidad en educación superior, gracias a los aportes de la sociología, la psicología y la educación, que la relacionan con: el desarrollo de determinadas competencias; características curriculares de la formación técnico-profesional; tendencias del mercado laboral para determinadas profesiones y/o disciplinas; y dinámicas estructura-agencia que influyen en las oportunidades y experiencias de los graduados en el mercado laboral. Todo ello, dentro de los marcos temáticos de inserción laboral, trayectorias profesionales y condiciones laborales de graduados de profesiones específicas. Un contexto en el cual, se vislumbran dos macro enfoques predominantes en su emergencia:

- 1) un enfoque mono dimensional, que concibe la empleabilidad en términos de resultado, índice e indicador centrado en el estado ocupacional o empleo, asociado principalmente a aspectos internos del graduado. Este enfoque se caracteriza por su formulación en términos cuantitativos, como una función de los programas de estudios, instituciones de educación superior y/o de los graduados; y
- 2) un enfoque multidimensional, que concibe la empleabilidad en términos de procesos, centrado en la preparación para las transiciones académicas y laborales (habilidades destrezas y atributos de empleabilidad), asociado tanto a aspectos internos como externos del graduado (relación estructura-agencia), caracterizado por formularse en términos cualitativos y/o mixtos.

Además de los modos en que ha sido incorporada y tratada por parte de la investigación educativa local, cabe destacar que la empleabilidad en Chile fue introducida en la gestión universitaria a través de los desarrollos procedentes del establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que implicó la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la creación del Sistema de Información sobre Educación Superior (SIES), a partir de 2006 (Ley N°20.129, 2006).

En el origen de las iniciativas de información sobre graduados y empleo que actualmente posee el SIES, se ubica el recurso informativo digital Mifuturo.cl, cuyo objetivo es proveer información sobre tasas de empleo y retorno económico de graduados de diversos planes de estudios y tipos de instituciones. Dicha herramienta se consolidó como una fuente de información pública que contribuyó sustancialmente al posicionamiento del constructo “empleabilidad de carreras” en referencia a la proyección de los resultados en el empleo de graduados por tipo de programa de estudio cursado (SIES, 2018), lo que posiciona a la empleabilidad desde la perspectiva de la teoría de capital humano que se centra en aspectos cuantitativos de la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo (estado ocupacional y salario).

A la luz de lo expuesto, queda en evidencia que, a nivel de sistema existe una problemática terminológica/conceptual en el estudio y la operatividad de la empleabilidad en Chile, que se expresa en la coexistencia de múltiples aproximaciones no confluentes acerca de sus implicancias y alcances, tanto en la investigación educativa local, como en los lineamientos provistos por los órganos coordinadores del sistema que tienen particular injerencia normativa y regulativa en el mismo.

Hacia la configuración de servicios de orientación de carrera

En Chile, la evolución de nuevas unidades de gestión que abordan, de manera centralizada y específica, el fortalecimiento de la preparación para el trabajo en las universidades chilenas se origina en iniciativas de vinculación con graduados, para la realización de encuestas y de apoyo a los estudiantes en la búsqueda de empleos de tiempo parcial para contribuir a financiar los estudios. Así como también, en la operación de Bolsas de Empleo o repositorios de ofertas laborales e información para alumnos y graduados, que adquirieron amplia difusión, en formato digital, gracias a la masificación del internet en el país en torno al año 2003 (Orellana, 2010).

Tras la amplia difusión de las bolsas de empleo como servicios en línea de las universidades, la necesidad de contar con información segmentada y confiable sobre el desempeño de los egresados en el ámbito laboral sirvió de impulso para adicionar tareas de seguimiento para la actualización de datos de contacto, a las áreas que contenían el servicio de bolsa de empleo. Esto derivó en que —a mediados de esa década— comenzara la creación de subunidades centradas, específicamente, en el relacionamiento con los graduados. Paulatinamente, comenzaron a extender sus actividades y funciones de apoyo a la inserción laboral, mediante la organización de ferias laborales para realizar procesos de reclutamiento masivo y la ejecución de acciones de fidelización o marketing organizacional para potenciar los lazos con sus graduados.

En torno a 2006 (paralelo al establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y del SIES), las bolsas de empleo fueron integradas a este tipo de subunidades como el único servicio o como el de mayor relevancia y, a veces, junto con otros servicios relacionados con información para la inserción laboral, marketing organizacional o fidelización y seguimiento a graduados. Dicho proceso se expresó también en su potenciamiento dentro de la estructura organizacional como nuevos subservicios o capacidades de gestión dependientes. De este modo, la década de 2010 finalizó con nominativamente homogéneos, pero operativamente heterogéneos e incipientes servicios centrados en apoyar la inserción laboral de los graduados (Orellana, 2010).

Consideraciones metodológicas

Esta investigación fue realizada entre diciembre de 2017 y marzo de 2019 y tuvo por objeto analizar aspectos centrales de la instalación y el funcionamiento de servicios de carrera en las universidades chilenas. Se empleó una estrategia de investigación por etapas, conocida como método cuantitativo-cualitativo (Padgett, 2016). Las técnicas de recolección de información constaron, cuantitativamente, de un cuestionario validado por expertos y con ítems de distintas naturalezas (Yorke, 1987), seguido de entrevistas en profundidad (Flick, 2014). Este tipo de metodología permitió no sólo describir los servicios de carrera en Chile, sino además, indagar en aspectos claves de los servicios y su apropiación institucional en un contexto determinado (Thyer, 2010). Esto permite responder al objetivo de la investigación desde la vereda del relato de las instituciones, basada en casos múltiples (Eisenhardt y Graebner, 2007), no experimental, transeccional descriptiva, que aborda muestras no probabilísticas intencionales.

El proceso de recopilación de información contempló tres etapas: (1) la realización de un catastro de las universidades chilenas que cuentan con servicios de carrera a nivel central,

por medio de consultas directas y revisión de información disponible sus documentos oficiales de acceso público y páginas *web*; (2) la aplicación de un cuestionario, en línea y de autoaplicación de 49 preguntas, a los encargados de los servicios de carrera, que comprendió preguntas abiertas, de selección múltiple y de escala de calificación, y 3) entrevistas semi estructuradas a representantes de seis universidades cuyos servicios de carrera se ajustaron al criterio de casos típicos, tras el análisis de los resultados de la etapa 2.

En la primera etapa se obtuvo información sobre 51 universidades (de 57 vigentes¹⁷), de ellas, se constató que el 85,96% (49) cuenta con un área del tipo servicio de carrera.

Tabla 1. Catastro de Servicios de Carrera en universidades chilenas

Universidades ¹⁸	Total vigentes	Con servicio de carrera	Sin servicio de carrera	Sin información
Estatales	18	16	2	0
Privadas dependientes	9	9	0	0
Privadas independientes	30	24	-	6
Total	57	49	2	6

Elaboración propia

En la segunda, se obtuvo respuesta de 34 universidades, equivalentes al 69,38% (n=34) del universo posible definido para este estudio. Dicho instrumento fue diseñado a partir de la revisión de la literatura internacional referida a la caracterización de servicios de carrera en educación superior (Romero y Figuera, 2018; Artess y otros, 2017) y validado con criterio experto. Finalmente, se realizaron 18 entrevistas en profundidad a representantes de seis universidades con servicios de carrera considerados casos típicos, por cada una se entrevistó a su vicerrector(a) académico(a) o equivalente, al director(a) del área responsable del servicio de carrera y al jefe(a) de dicho servicio para complementar la etapa previa con visiones de multinivel de la gestión.

La técnica de análisis fue el análisis de contenido, puesto que permite una clasificación e interpretación de material (Kuckartz, 2014) que favorece la generalización y comparación de los resultados obtenidos (Flick, 2014) y de éstos con los resultados de la fase anterior. En el caso de la presente investigación, esta técnica permitió no solo categorizar conceptos y significados asociados al fortalecimiento de la empleabilidad, sino además su contrastación organizacional e implicancias en la ejecución de estrategias asociadas.

Resultados

Identificación institucional e instalación

En el contexto de los 34 casos que participaron en esta investigación, 60,61% de los servicios de carrera surgió como un área totalmente nueva y, el resto (39,39%), como la agrupación de tareas que se realizaban en otra(s) área(s) ya existente(s) que realizaba(n) tareas en este ámbito.

¹⁷ Sin considerar cuatro universidades que se encontraban en proceso de cierre a julio de 2018.

¹⁸ Categoría de universidades tomada de Brunner (2009, p. 411).

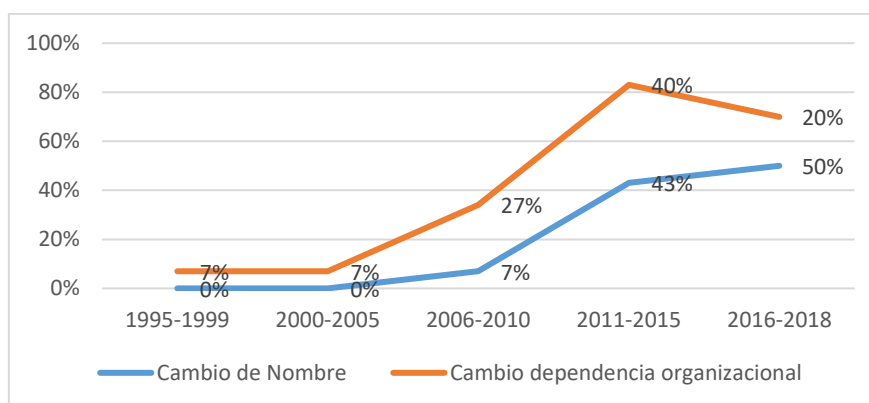
Al observar los periodos de mayor creación de este tipo de unidades (quinquenios 2006-2010 y 2011-2015 que suman el 82,3% del total), se desprende que su masiva emergencia ha sido altamente condicionada por requerimientos derivados de la instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Sistema de Información sobre Educación Superior, en 2006, que introdujeron la noción de empleabilidad como un aspecto esperado y constitutivo de la rendición de cuentas del sistema. Así también, contribuyó el hecho de que empleabilidad fuera parte de lineamientos promovidos instrumentos de financiamiento competitivo como el Fondo de Innovación Académica (FIAC) del Programa MECESUP del Ministerio de Educación, a partir de 2011.

En suma, factores extrínsecos fueron clave para que las instituciones de educación superior adiccionaran la vinculación con los graduados, para efectos de seguimiento y retroalimentación acerca de los destinos laborales, situación ocupacional y otras características de su empleo y trabajo. Tema referido explícitamente por uno de los vicerrectores:

“A nivel central diría que la empleabilidad viene más bien del diálogo con la política pública, con el financiamiento MECESUP, es decir, con el financiamiento que viene desde el Ministerio de Educación que, a su vez, está muy influenciado por el Banco Mundial”.

De hecho, en 11 casos (32,35%) se constata que su instalación derivó de proyectos de financiamiento externo, específicamente de MECESUP. Este fenómeno es de alta relevancia, por cuanto representa la influencia de un condicionamiento externo derivado de lineamientos de política pública en educación, que promovieron explícitamente la instalación de mecanismos de vinculación con graduados para el levantamiento de información sobre sus resultados en el empleo. De los 11 servicios de carrera creados a través de proyectos MECESUP, siete corresponden a universidades estatales, una a universidades privadas independientes y tres a universidades privadas dependientes. Estas nuevas unidades organizacionales fueron creadas entre 2008 y 2016, con particular presencia en el periodo 2011-2015, cuando se concretó la creación del 81% de ellas. Mismo fenómeno se observa para todo el grupo de universidades encuestadas que, agregadamente, concentran el 58,82% de la creación de servicios de carrera en el mismo periodo, como muestra el Gráfico 1.

Figura 1. Registro de cambio de nombre y dependencia organizacional de los servicios de carrera, según período.



Elaboración propia.

En cuanto a los nombres que poseen, destaca una alta heterogeneidad, a saber: Ex Alumnos, *Alumni*, Centro de Desarrollo Profesional, Seguimiento a Graduados y Titulados, Red de Egresados, Programa de Desarrollo de Carrera, Egresados, Empleabilidad y Egresados, Programa de Seguimiento de Egresados y Vinculación con Empleadores, Gestión del Talento, entre otros.

A partir de esta diversidad de denominaciones, es posible configurar tres tipologías de referencias que ejemplifican el variado énfasis que adoptan para su visibilización como unidad de servicio:

1. aquellas que perfilan su visibilidad a partir de su público objetivo (Graduados, *Alumni*, Ex Alumnos, Egresados);
2. aquellas que lo hacen a través de la referencia de ámbitos de acción (Seguimiento a Graduados, Vinculación con Egresados), y
3. aquellas que lo hacen relevando sus estrategias de gestión (Desarrollo Profesional, Desarrollo de Carrera, Gestión del Talento).

Alineación organizacional

Dentro de la estructura organizacional, los servicios de carrera suelen figurar como unidades, direcciones y coordinaciones. Su dependencia jerárquica se ubica principalmente en las vicerrectorías académicas o equivalentes y en las vicerrectorías de vinculación con el medio, marginalmente en rectorías. Todas reconocen que su labor se relaciona con la de otras áreas de la organización con las que poseen una vinculación formal. Principalmente, con las áreas de exalumnos (74%), aseguramiento de la calidad (59%), educación continua y posgrado (56%), análisis institucional (56%), comunicaciones y marketing (50%).

El 44,12% ha cambiado de dependencia organizacional en los últimos años. En este fenómeno destaca el desplazamiento de las direcciones y vicerrectorías de comunicación o equivalente como área de dependencia organizacional de los servicios de carrera, lo que da paso a direcciones y vicerrectorías relacionadas, en primer lugar, con asuntos académicos y, en segundo lugar, con vinculación con el medio.

En 14 (41,18%) de los 34 casos estudiados, estos servicios de carrera han experimentado cambios de nombre desde su creación. En su mayoría, son modificaciones que reflejan un reposicionamiento jerárquico que muestra una tendencia a incrementar su estatus organizacional. Durante la última década han tendido a pasar de ser subservicios a programas, unidades, oficinas y direcciones, que se reconocen formalmente vinculadas con el quehacer de otras estructuras de gestión de la universidad. En efecto, 9 de los 14 casos de cambio de nombre responden a una lógica de aumento de jerarquía del área y los 5 restantes a ajustes en su énfasis de acción.

Lineamientos estratégicos

Los servicios de carrera que participaron en esta investigación poseen un rol organizacional que está altamente relacionado o centrado en el “fortalecimiento de la empleabilidad”. No obstante, el 51,52% de ellos no trabaja con una definición específica de empleabilidad, situación que se explica por la predominancia de un uso dado por entendido del constructo; como sinónimo de empleo o tasa de empleo. Solo un grupo menor de servicios de carrera lo asocia a herramientas y preparación para el trabajo. Esto,

en el marco de la coexistencia de diferentes interpretaciones de empleabilidad entre las universidades, pero también dentro de ellas. De hecho, para efectos de evaluar la empleabilidad en sus universidades, el 54,55% lo hace en términos de “tasa de empleo”, el 33,33% como “herramientas y preparación” y el 12,12% restante de ambas maneras.

Todos ofrecen información sobre oportunidades laborales y actividades de apoyo a la inserción laboral (como ferias de empleo presenciales o virtuales) y el 79,41% conduce iniciativas para el desarrollo de habilidades, destrezas y atributos de empleabilidad, entre las más frecuentes: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, autoconocimiento, creatividad, autoempleo y emprendimiento.

Figura 2. Aproximación de los servicios de carrera a las transiciones relevantes para su rol organizacional.

Proceso formativo		
Inicio y primer ciclo o etapa inicial de los estudios (generalmente hasta el segundo año)	De preparación para la inserción laboral (etapa intermedia y final de los estudios)	Postgraduación (etapa que comprende meses hasta años posteriores a graduación)
Transversal durante toda la experiencia estudiantil (con actividades diferenciadas por periodos inicio, intermedio y final de los estudios)		

Elaboración propia.

Sus lineamientos estratégicos dan cuenta de variadas aproximaciones, que van desde acotar su actuación a algún o algunos hitos de transición del proceso formativo hasta plantearse de modo trasversal a éste. En este sentido, el 65,63% establece que el periodo a partir del cual brindan sus servicios se ubica en la etapa final de los estudios y posterior a la graduación. Al tiempo que el 93,76% de los casos indicó que sus servicios se extienden después del egreso.

Estos servicios se caracterizan por contemplar su rol con relación a dos vías de acción: a) una interna, por tareas administrativas para la satisfacción de necesidades de desarrollo y retroalimentación organizacional, y b) otra externa, por servicios orientados directa y predominantemente a la asistencia de necesidades de estudiantes (que pueden ser de tipo curricular, cocurricular y extracurricular) y/o graduados, y —en menor medida— a empleadores u otros actores externos a la organización.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de las actividades implementadas por los servicios de carrera

	Actividades	Nº	%
Servicios de exploración de carrera	Charlas, seminarios o talleres informativos	29	85%
	Asesoría personalizada o grupal	20	59%
	<i>Networking</i> (redes)	15	44%
	Promoción de la innovación y el emprendimiento	14	41%
	Recopilar y entregar información sobre oportunidades de empleo y mercado laboral	14	41%

	Promoción de experiencias tempranas como voluntariados y actividades de aprendizaje y servicio	13	38%
	Asistencia personalizada para la identificación del perfil profesional y planificación de carrera	13	38%
	Mentorías	3	9%
Servicios de inserción laboral	Gestión de bolsa de empleo institucional	27	79%
	Ferías laborales	25	74%
	Apoyo personalizado o grupal para la realización de <i>curriculum vitae</i>	23	68%
	Gestión de comunidades o redes sociales	23	68%
	Alianzas con posibles empleadores	22	65%
	Fidelización de graduados	22	65%
	Asistencia para la preparación de entrevistas de trabajo	21	62%
	Gestión de alianzas con empleadores	20	59%
	Organizar acciones de intermediación o reclutamiento laboral en campus	16	47%
	Recopilar y entregar información sobre creación y puesta en marcha de proyectos empresariales	10	29%
	Asistencia para financiamiento y postulación para proyectos	8	24%
Servicios de retroalimentación y desarrollo	Realizar informes, análisis y estudios con resultados del seguimiento a graduados	25	74%
	Actualización de bases de datos de graduados	24	71%
	Diligenciar encuestas de seguimiento a graduados	22	65%
	Gestión de alianzas con organizaciones externas	17	50%
	Colaborar en el desarrollo de actividades formativas para el desarrollo de habilidades de empleabilidad	14	41%
	Búsqueda de donaciones para la institución	6	18%
	Apoyo a la capacitación docente en materia de fortalecimiento de la empleabilidad	5	15%
	Otro	2	6%

Elaboración propia.

Dentro de las principales actividades realizadas por los servicios de carrera, se identifican iniciativas tendientes a apoyar la exploración de la carrera, es decir, la preparación para las trayectorias educativas y laborales, así como también a asistir la inserción laboral, principalmente a través de información sobre empleo, estrategias de búsqueda y postulación, siendo esta última la que concentra el mayor número de actividades asociadas (ver tabla 6).

De las 10 actividades realizadas con mayor frecuencia, sólo dos (charlas y asesoría personalizada o grupal) corresponden a iniciativas de exploración de la carrera. Así también ocurre con la actividad menos aplicada: las mentorías, instancias de desarrollo personal diseñadas para que una persona con experiencia o con mayor conocimiento sobre un determinado campo ocupacional se vincule directamente con otra menos experimentada para transmitir sus aprendizajes y recomendaciones.

Las actividades de exploración de carrera son propias de modelos de gestión que trabajan vinculados de manera integrada con la experiencia formativa y, justamente, esos tipos de servicios de carrera son el grupo minoritario. Situación que también explica que sólo el 6% cuenta con planes especiales para grupos específicos (como por ejemplo mujeres

madres, estudiantes trabajadores, personas con discapacidad, migrantes, pueblos indígenas y diversidad sexual).

El 79,41% indica que desde su servicio de carrera conducen iniciativas para el desarrollo de habilidades, destrezas y atributos de empleabilidad. Entre ellas, las más frecuentes son: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, autoconocimiento, creatividad, autoempleo y emprendimiento.

En el análisis de sus lineamientos estratégicos (en la consideración relacional de su rol, objetivos, públicos objetivos, estrategias y el diseño de sus acciones), es posible distinguir que los servicios de carrera chilenos tienden a enmarcarse en tres ámbitos de acción, que pueden estar presentes agregada o desagregadamente y en diversa medida: herramientas y preparación para el trabajo; seguimiento y estudios de graduados; y fidelización y marketing.

El ámbito herramientas y preparación comprende lo relacionado con la transición al empleo y el desarrollo de carrera, por lo que puede ir desde iniciativas acotadas a inserción laboral hasta otras más amplias con múltiples focos destinados a la exploración personal y el desarrollo de competencias, destrezas y atributos para la empleabilidad.

El ámbito seguimiento y estudios de graduados aborda las iniciativas de recolección de información sistemática sobre la situación de los graduados en el sistema de empleo.

El ámbito fidelización y marketing se relaciona con las acciones de publicidad y comunicación (interna y externa) destinadas a los vínculos emocionales de los graduados con su casa de estudio y posicionar a la universidad, en general. Se identifican también, en este contexto, acciones tendientes a generar donaciones, como aporte de los exalumnos.

En línea con investigaciones similares y de referencia internacional en esta materia (McMahon, 2017; Romero y Figuera, 2018), el examen de los énfasis de acción y el alcance de las actividades realizadas dan cuenta de dos tendencias predominantes, dadas por el nivel de integración de las iniciativas de los servicios de carrera con el ciclo de vida del estudiante. En consecuencia, se propone diferenciar a esos grupos a través de su diferenciación entre los que brindan: 1) apoyo integrado, por cuanto se integran en el ciclo de vida del estudiante; y 2) los que brindan apoyo focalizado, es decir, que se disponen hacia el término de los estudios y con posterioridad a la graduación. En consecuencia, se propone diferenciar a esos grupos a través de su caracterización en dos tipologías de servicios de carrera: de apoyo integrado y de apoyo focalizado.

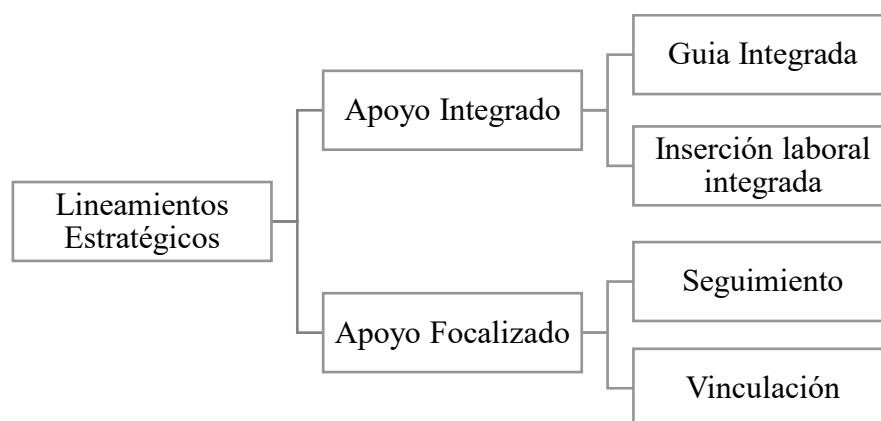
Los servicios de carrera de apoyo focalizado, que son los más frecuentes en el subsistema universitario (79,4%), se caracterizan por su valoración y configuración de la empleabilidad como resultado e indicador cuantitativo. Entonces, establecen y despliegan su accionar teniendo como propósito central la inserción laboral, por lo que la configuración de su público objetivo tiende a ser altamente delimitada a quienes están prontos a graduarse o son recién graduados. De ahí que comprenden las iniciativas acotadas a un resultado específico.

Los servicios de carrera de apoyo integrado (que corresponden al 20,6% de los casos), se caracterizan por diseñar y disponer de su quehacer a partir de una visión de proceso

formativo y experiencia estudiantil amplia y secuencial, alineada con las premisas de las teorías de carrera y de la orientación profesional, como ocurre con servicios de carrera de países con mayor tradición en este ámbito como Reino Unido, España, Estados Unidos, entre otros (Tomlinson y Holmes, 2017). Esto, con el objetivo central de favorecer la exploración para la carrera, es decir, una preparación para las transiciones académicas y laborales en perspectiva de proceso continuo, nutrido por experiencias diversas que aporten al autoconocimiento y conocimiento de las oportunidades del entorno, entre otros aspectos complementarios para fortalecer los procesos de toma de decisiones, que no se agotan en la inserción laboral.

La identificación y caracterización de las tipologías de servicios de carrera, a su vez, permite generar una subclasificación que da cuenta de cuatro énfasis de acción diferenciables en lo que se identifica como modelos de gestión de este tipo de servicios.

Figura 3. Modelos de gestión de los servicios de carrera en universidades chilenas



Elaboración propia.

De este modo, dentro de los servicios de carrera de apoyo integrado se presentan los modelos de énfasis en:

1. Guía Integrada. Servicios que orientan la integración de sus actividades durante todo el proceso formativo y que también pueden brindar servicios a graduados. Se trata de un apoyo que entiende la experiencia estudiantil de modo secuencial y dispone de apoyo desde el ingreso a los estudios. En este grupo se observan servicios de apoyo a departamentos académicos en el desarrollo de competencias o herramientas de empleabilidad y/o de desarrollo de carrera a través de intervenciones cocurriculares y extracurriculares, así como también pueden ser curriculares.
2. Inserción Laboral Integrada. Servicios que orientan la integración de sus actividades durante el proceso formativo y que también pueden brindar servicios a graduados. Se trata de un apoyo que entiende la experiencia estudiantil de modo secuencial y dispone de apoyo posterior al primer año o desde la etapa intermedia de los estudios, lo que le distingue de los servicios de carrera de guía integrada.

Dentro de los servicios de carrera de Apoyo focalizado, se distinguen:

3. Seguimiento. Plantean sus actividades principalmente como instancias de autoevaluación y retroalimentación curricular para departamentos académicos y de docencia. Su aporte al fortalecimiento de empleabilidad se ubica como un objetivo relevante de sus funciones, pero no necesariamente central. Ofrecen apoyo a estudiantes en ciclo final y a graduados que se encuentran en la etapa inicial de sus carreras académico/profesionales, principalmente a través de intervenciones extracurriculares.
4. Vinculación. Tiene como estrategia central el establecimiento y mantenimiento de un contacto permanente con graduados. Usualmente proveen servicios y beneficios a estudiantes en ciclo final y a graduados que se encuentran en la etapa inicial de sus carreras académico/profesionales, principalmente a través de intervenciones extracurriculares de carácter comunicacional y generalmente con fines de fidelización.

Tabla 3. Lineamientos estratégicos de los servicios de carrera en universidades chilenas

Tipo de Universidad	% Apoyo Focalizado	% Apoyo Integrado	% Total
Estatal	90%	10%	100%
Privada dependiente	71,43%	28,57%	100%
Privada independiente	76,47%	23,53%	100%
N° Total de casos	27 (79,4%)	7 (20,6%)	34 (100%)

Elaboración propia

Actividades asociadas a cada uno de esos énfasis se encuentran de forma agregada y también desagregada en los servicios de carrera encuestados. Existen servicios de carrera que solo realizan actividades en materia de inserción laboral, otros que suman el seguimiento a graduados, unos que realizan actividades de fidelización, y otros que brindan todo tipo de acciones para apoyar la preparación para el trabajo e inserción laboral. Por tanto, la configuración del servicio de carrera es altamente variable y el énfasis dado por el ámbito de acción que le caracteriza, parece no limitar el diseño y despliegue de sus actividades.

Gestión de recursos humanos y otros aspectos organizacionales

Los 34 servicios de carrera que respondieron la encuesta son conducidos por profesionales universitarios (94%), la mayoría cuenta con estudios de posgrado (59,38% con magíster y 3,13% con doctorado) y este tipo de cargo es ocupado principalmente por mujeres (76,4%).

Quienes lideran los servicios de carrera tienden a representar una posición jerárquica variada en la denominación de sus cargos, ya que entre ellos hay directores o jefes, encargados y analistas, siendo las direcciones y coordinaciones las más frecuentes (con 46% y 30% de los casos, respectivamente). En este grupo, la formación de pregrado más recurrente es la del ámbito de las ingenierías (32,2%), seguida por psicología (16,1%), administración y recursos humanos (16,1%) y periodismo (12,9%). Además de profesionales, hay otras disciplinas del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, específicamente, de antropología, educación, trabajo social, arquitectura, traducción y administración pública (16,1%).

A su vez, la composición de los equipos cuenta con profesionales de diversas áreas del conocimiento, principalmente provenientes de las ciencias sociales y las humanidades (comunicadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales). Seguidos por profesionales del ámbito de la ingeniería y la administración, al tiempo en que su tamaño presenta una media de 3 personas: el 51,5% de ellos van de 1 a 3 personas; el 42,4% entre 4 y 7 personas; y el 6,1% restante por más de 7 personas.

Existe consenso pleno, por parte de los encargados de los servicios de carrera, respecto de que sus propósitos son de carácter transversal, por lo que sus iniciativas pueden ser articuladas y complementadas por la labor de las unidades académicas y también de otras unidades de gestión. Es este último aspecto, reconocen que su labor se relaciona con la de otras áreas de la organización con las que poseen una vinculación formal.

Las principales áreas con las cuales se vincula corresponden a: exalumnos (en los casos en que dicha área constituye el servicio de carrera de la organización), aseguramiento de la calidad, educación continua y posgrado, análisis institucional y comunicaciones y marketing. Destaca que el 80% de los encuestados considera que la empleabilidad se ha posicionado como tema y ámbito de acción en su universidad, principalmente debido a los requerimientos de acreditación.

En relación con los principales cambios que experimentan estos servicios, se obtiene total acuerdo acerca de que sus tareas y responsabilidades están siendo gradualmente incrementadas, así como también su relevancia para procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas de estudio de pregrado y posgrado, al tiempo en que registran aumento notable en el número de usuarios de sus servicios. Sin embargo, esos incrementos en términos de posicionamiento y alcance no se condicen, con equivalente énfasis, a los incrementos en el número de profesionales a cargo, puesto que sólo el 23% declara que ha visto ampliar su equipo.

En relación con lo anterior, sólo el 13% considera que la contribución que hace su unidad a la consecución de la misión institucional es debidamente reconocida a nivel organizacional. El 46,67% estima que es medianamente reconocida y el 21% restante estima que es básicamente, insuficiente y no reconocida del todo. Esto queda evidenciado en opiniones de sus encargados, como las siguientes:

“La gestión del área creo que no es muy valorada, responde a medidas tal vez reactivas frente al contexto de lo que está pasando. La valoración que está instalada en el discurso no está instalada en la real práctica, entonces sigo considerando que mientras no existan políticas, mientras no existan reglamentos que indiquen que sea necesario que las unidades académicas se apropien y comiencen a instalar la temática, seguirá instalada solamente en el discurso”.

“En términos generales, el rol del área se concibe utilitaristamente [a nivel organizacional] porque le permite levantar información para actualizar malla en sus procesos de acreditación y lograr posicionamiento si es que sus egresados han llegado a cargos importantes en empresas de renombre. Pero en términos internos yo creo que no hay una concepción definida de cómo crear la vinculación con el mundo del trabajo”.

En este contexto emerge la idea de la necesidad de cambio cultural, asociado a la integración y valoración que tienen los servicios de carrera en la actualidad. A diferencia de lo que era hace una década, periodo en que eran consideradas separadas del quehacer

central de docencia e investigación de las universidades, asociadas a la organización de eventos y el marketing organizacional. En la actualidad, experimentan un mayor nivel de profesionalización, que se observa en una autoimagen de “especialistas” en temas relacionados con empleabilidad, al servicio de la consecución de la misión organizacional.

También consideran que se trata de un aspecto clave para avanzar en una mayor integración organizacional del rol de los servicios de carrera y que pasa por un entendimiento de empleabilidad, en concreto, y de su rol como capacidad organizacional específica, en particular; más allá de la visión dominante asociada a los indicadores de empleo, desde un entendimiento multidimensional que potencie un desarrollo estudiantil integral que facilite el empoderamiento y la ampliación de oportunidades. En relación con ese aspecto, destacan las siguientes reflexiones de directores de áreas que poseen un servicio de carrera:

“El desafío de posicionamiento para nosotros te diría que es instalar un paradigma de que el rol [de nuestro servicio], o que incluso el rol de la institución, es favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiante, y que el egreso es más que titularse; es la transición al mundo del trabajo en sus particularidades. Instalar esa noción ha sido complejo con las autoridades locales (decanos y académicos) y a nivel de autoridades centrales es mucho más difícil”.

“(…) consideramos que el valor de haber entrado a esta institución debería ser indistinguible de dónde vienes. Ese es uno de nuestros desafíos, ir comprendiendo mejor este fenómeno para intencionar con mayor fuerza la equidad en el egreso”.

Los principales desafíos de integración y legitimidad organizacional, que los responsables de estas unidades identifican, se resumen en los siguientes tres aspectos interrelacionados:

- dificultades de legitimidad interna de los servicios de carrera por la propensión de asociar su quehacer con iniciativas que únicamente se vinculan con agentes externos a la organización (graduados y empleadores);
- resistencia del cuerpo académico a trabajar con los servicios de carrera para el fortalecimiento de la empleabilidad; y
- carencia de un entendimiento compartido por los actores relevantes (estudiantes, académicos, otros profesionales de la gestión universitaria, exalumnos y empleadores) acerca de la empleabilidad en ese contexto.

Discusión

La creación de nuevas capacidades para abordar el fortalecimiento de la empleabilidad, a nivel central, se constituye como una manifestación concreta del incremento de la rendición de cuentas organizacional, de un mayor énfasis en la definición de objetivos y del espacio que ha ido ganando el administrativismo, por cuanto todo ellos, son considerados elementos básicos de los modelos globales de modernización de la educación superior (Krücken y Hüther, 2018).

En ese sentido, sus rasgos de emergencia y evolución, como respuesta organizacional a los requerimientos del entorno institucional y condicionadas por fuerzas normativas y

regulatorias, permiten colegir que han ido siendo ajustadas a través del despliegue de un comportamiento predominantemente isomorfo, que esta investigación identifica en tres etapas.

- de instauración formal, por la cual se instala una nueva capacidad organización específica en la estructura organizacional.
- de ajustes, en la que se evalúan los resultados de su instauración y se aplican arreglos para mejorar los resultados. Este proceso se ha caracterizado por la generalización del ejercicio de referenciamiento (*benchmarking*) que es una técnica proveniente de la administración de empresas mediante la cual las organizaciones buscan mejorar sus resultados de negocio, por la vía de la realización de procesos estructurados de comparación entre organizaciones para identificar prácticas influyentes, realizar su análisis y luego, a partir de ello, fijar y/o ajustar un accionar competitivo para la propia organización. Se trata de una técnica que desde hace aproximadamente tres décadas se ha aplica en universidades y en iniciativas de investigación sobre educación superior comparada, al punto en que actualmente hacen parte de uno de los rasgos característicos de la gestión universitaria a nivel internacional (OCDE, 2017).
- de profesionalización, sin desmedro de la realización permanente de acciones de referenciamiento para el ajuste de estrategias y objetivos, la etapa de profesionalización de la gestión por la cual han transitado los servicios de carrera, en sus cerca de veinte años de existencia en el subsector universitario local, dan cuenta de la configuración de espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas.

Conclusiones

Los servicios de carrera son parte de un desarrollo organizacional incipiente, pero altamente especializado y extendido en las universidades chilenas, que evidencia una alta heterogeneidad de configuración, énfasis, funcionamiento y complejidad. Su emergencia deriva de requerimientos múltiples, asociados a ámbitos de acción relacionados con recopilar y procesar información sobre el desempeño de los graduados en el empleo, realizar actividades de fidelización con el alma máter y ejecutar iniciativas de apoyo al fortalecimiento de herramientas y preparación para el trabajo.

Se constituyen como espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas, cuyas tareas se encuentran en la interfase de las actividades tradicionales de docencia e investigación, que experimentan problemas de legitimación interna respecto de la agencia de sus equipos en la integración de sus objetivos con la consecución de la misión organizacional.

A la luz de los referentes teóricos y metodológicos de las teorías de carrera y la orientación profesional revisados (Romero y Figuera, 2018), estos servicios se encontrarían en un estado de desarrollo inicial. Por lo que tienen el potencial de lograr una mayor integración organizacional, que aborda una aproximación evolutiva del desarrollo experiencial continuo, a lo largo de la vida y que comprende el proceso a través del cual las personas logran un entendimiento de sí mismas, de cómo se relacionan con el mundo del trabajo y su rol en él, desde la perspectiva de las teorías de carrera y la orientación profesional.

Es, por tanto, recomendable seguir profundizando en esta temática a la luz de la presente investigación con miras a: 1) indagar en los impactos organizacionales de la influencia de requerimientos normativos y regulatorios externos de las universidades a su quehacer organizacional, en materia de fortalecimiento de la empleabilidad; 2) contar con evidencia sobre los efectos en enseñanza y aprendizaje derivados de las diversas iniciativas provenientes desde el nivel central de la gestión, que extienden la ampliación del rol de las universidades más allá de la graduación de sus estudiantes; y 3) explorar la configuración de las identidades profesionales especializadas, que se están constituyendo, en el contexto de la profesionalización de la gestión universitaria en materia de fortalecimiento de la preparación para el trabajo.

Referencias

- Artess, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A Review of the Literature 2012-2016*. York: Higher Education Academy.
- Bargsted, M. (2017). El impacto de las competencias personales y del valor de mercado de la profesión en la empleabilidad objetiva y la percepción de oportunidades de carrera en profesionales jóvenes. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 33 (2), 115-123, <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.003>
- Brunner, J.J. (2009). *Educación Superior en Chile. Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967 – 2007)*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenge. *The Academy of Management Journal*, 50 (1) 25-32. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa. Fifth edition*. España: Ediciones Morata.
- Frost, J., Hattke, F & Reihlen, M. (2016). *Multi-Level Governance in Universities*. Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32678-8>
- Römgens, I., Scoupe R., & Beausaert S. (2019). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace, *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Krücken, G., Blümel, A., & Kloke, K. (2013). The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. *Minerva*, 51, 417-442, <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9240-z>
- Krücken, G., & Hüther, O. (2018). *Higher Education in Germany—Recent Developments in an International Perspective*. Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61479-3>
- Ley 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile. 17 de noviembre de 2016.
- McMahon, M. (2017). *Career Counselling. Constructivist approaches*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315693590>
- OCDE (2017). *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance*. OECD Paris.
- Orellana, N. (2010). *Transición Educación Superior-Empleo: ¿Qué Servicios de Apoyo Ofrecen las Instituciones Chilenas?* <http://www.brunner.cl/?p=1867>
- Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad en la Educación*, 48, 273-291, <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.477>
- Padgett, D. (2016). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards. Third edition*. USA: SAGE Publications.
- Rivera, F., Astudillo, P. & Fernández, E. (2009). Información y toma de decisiones: oficinas de análisis institucional en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 30, 161-178, doi: 10.31619/caledu.n30.176

- Romero, S. & Figuera, P. (2018). Orientación en la universidad. En Manzanares, A. y Sanz, C. Eds. *Orientación Profesional Fundamentos y estrategias* (pp. 163- 192), Castilla la Mancha, UCL, <http://dx.doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- Salmi, J. (2017). *El Imperativo de la Educación Superior. Conocimiento y habilidades para el desarrollo*. Santiago: Ediciones Diego Portales.
- Scharager, J. (2017). *La profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Schneijderberg C. (2017) Higher Education Professionals: A Growing Profession. In: Shin J., Teixeira P. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Ginebra. WEF.
- Servicio de Información de Educación Superior, SIES. (2018). Metodología buscadora de empleabilidad e ingresos 2017-2018. <http://www.mifuturo.cl>
- Teichler, U. (2018). *Higher Education and Graduate Employment. Changing Conditions and Challenges*. INCHER Working Paper Nr. 10. <https://doi.org/10.17906/INCHER.0002>
- Thyer, B. (2010). *The Handbook of Social Work Research Methods*. Florida State University. *Second edition*. USA: SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781544364902>
- Tomlinson, M. & Holmes, L. (2017). *Graduate Employability in Context. Theory, Research and Debate*. Palgrave Macmillan UK
- Yorke, D. (1987). Indicators of institutional achievement: some theoretical and empirical considerations. *Higher Education*, 16(1), 3-20. <https://doi.org/10.1007/BF00139243>

Capítulo 7

Programa de mentorías laborales: vinculando a estudiantes con profesionales en una experiencia de aprendizaje en la UC

Sol Salas, Javiera Videla & Fernanda Costa¹⁹

Resumen

El Programa de Mentorías Laborales, desarrollado por el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nace el año 2015 y vincula a profesionales experimentados con estudiantes que se encuentran en sus últimos semestres académicos, con dos propósitos: que los estudiantes obtengan información del mundo laboral actual y promover la reflexión en torno a su desarrollo de carrera y autoconocimiento. En este artículo se desarrollará brevemente el concepto de mentorías y su relevancia en la educación superior; luego se explicará la estructura y metodología del programa, y finalmente sus principales resultados con los y las estudiantes participantes. Los resultados centrales son una disminución de la ansiedad ante el egreso y sentirse más preparados para enfrentar la transición, al contar con más conocimiento e información del mundo laboral, y un mejor nivel de autoconocimiento que al comienzo del programa.

Palabras clave: mentorías, desarrollo profesional, inserción laboral, orientación profesional.

¹⁹ Centro de Desarrollo Profesional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Introducción

De acuerdo con lo planteado por Soto y Gaete (2013), el mundo del trabajo ha cambiado de manera vertiginosa en los últimos años. Hoy nos encontramos ante un escenario de mayor flexibilidad laboral y, por ende, ante trayectorias más inestables y precarizadas de los profesionales que se desempeñan en él. Esto no sólo ha repercutido en la experiencia de los profesionales insertos en el mundo del trabajo, sino también en la experiencia de los y las estudiantes que se enfrentan a la etapa de transición hacia el mundo laboral; etapa que por lo demás resulta crítica en su desarrollo, en tanto podría constituirse como el paso a la vida adulta (Vergara y Gallardo, 2019).

Frente a esta transición existen distintas preocupaciones y expectativas del estudiantado. Según Vergara y Gallardo (2019), estas dependerán de diferentes factores como: las tasas de empleabilidad de las carreras, la claridad respecto al mercado laboral y sus posibles trayectorias de carrera, el género, la situación socioeconómica de la persona, la percepción respecto a sus redes de contacto, etc.

En ese sentido, al entenderse la transición hacia el mundo del trabajo como un proceso de duración variable y experimentado de manera particular por cada persona (y al entender los factores que inciden en la experiencia subjetiva de transición), sería susceptible de ser acompañada a través de sistemas de apoyo que permitan dar soporte a las vivencias y necesidades de los estudiantes (Zittoun, 2007) para promover una transición exitosa.

Es precisamente con este fin que en el año 2006 se crea el Centro de Desarrollo Profesional (CDP), perteneciente a la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El CDP tiene como objetivo central apoyar el proceso de transición al mundo laboral de los estudiantes, a través de asesorías personalizadas y actividades grupales que fomenten la reflexión en torno al perfil y proyecto profesional de los participantes, a la vez que entregar información actualizada respecto al mundo laboral y herramientas de empleabilidad con una mirada de desarrollo de carrera; esto es entendiendo que el desarrollo profesional se da a partir de la interrelación de factores psicológicos, sociales, educativos, económicos, etc. que influyen sobre los significados que se le otorgan al trabajo y los distintos roles que toma una persona a lo largo de la vida (*National Center for Career and Technical Education* en Rodríguez, 2007).

Con miras a profundizar este esfuerzo y darle un enfoque más específico por carrera, es que en 2015 se creó el Programa de Mentorías Laborales, el cual se comentará a lo largo de este artículo.

A modo de contexto, el término mentorías se define, según Single y Muller (1999, en Manzano, 2012), como “una relación formal o semi-formal entre un senior o “mentor”, y otro individuo con menos experiencia o “mentorizado”, con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda”. En el caso del Programa de Mentorías Laborales UC, esto se consigue al vincular estudiantes de pregrado con exalumnos(as) de la Universidad que ya cuentan con experiencia profesional en el campo o área laboral del interés del estudiante.

Según Nora y Crisp (2007, en Crisp y Cruz, 2009) existen cuatro formas en que el mentor contribuye al desarrollo del mentorizado. En primer lugar, brinda apoyo psicológico y

emocional, al ayudar al estudiante a compartir sus temores, disipar dudas y ganar autoconfianza; en segundo lugar, ayuda al estudiante en el establecimiento de metas y en la elección de un camino profesional; en tercer lugar, el mentor comparte también sus conocimientos respecto a las competencias técnicas necesarias para que el estudiante se desarrolle en el campo laboral escogido; por último, funciona también como un modelo a seguir, lo cual es particularmente importante para estudiantes que no cuentan con referentes profesionales o tienen un importante desconocimiento del mundo del trabajo profesional. En ese sentido, las mentorías podrían constituirse como una herramienta útil para estudiantes en etapa de transición al mundo del trabajo, en particular para aquellos grupos que son primera generación de sus familias en tener estudios superiores.

A continuación, se describirá la metodología empleada en el Programa de Mentorías laborales UC y sus principales resultados.

1. Objetivo del Programa Mentorías Laborales UC

El Programa de Mentorías Laborales de la UC intenta alinearse con los objetivos descritos por los autores citados anteriormente, adaptándolos a la realidad de sus estudiantes y del mundo laboral chileno. El objetivo principal del Programa es brindar a los y las estudiantes, un espacio de exploración guiada sobre la base de la relación construida con un(a) profesional que trabaje en un área laboral de su interés, quien en su rol de mentor(a), guía al estudiante en la elaboración de un proyecto profesional con sentido personal. Para esto, a lo largo del Programa, se espera que el estudiante pueda conocer su rol y quehacer profesional, las competencias que son relevantes en su campo/área de interés, reflexionar acerca de su perfil profesional y brechas que pueda tener para desempeñarse en esta área, y finalmente, generar un plan de acción que le permita insertarse en el mundo laboral de una manera más asertiva y exitosa, desde sus propias características e intereses.

Desde sus inicios en el año 2015, han participado 194 estudiantes y 154 mentores(as). En la siguiente tabla se observa la evolución en el número de participantes.

Tabla 1: Número histórico de participantes en el Programa de Mentorías Laborales UC

Año	Estudiantes	Mentores(as)
2015	9	9
2016	16	16
2017	11	10
2018	49	38
2019	33	21
2020*	76	60

*Estudiantes y mentores(as) que cursan el Programa a la fecha en que se escribió el documento.

2. Estructura

El Programa tiene una duración de un semestre académico, en donde se distribuyen seis reuniones totales: dos instancias grupales —una jornada de bienvenida y capacitación, y

la jornada de cierre y evaluación del Programa— y cuatro reuniones entre mentores(as) y estudiantes.

Tanto en la jornada de inicio como de cierre participan mentores(as) y estudiantes. Entre estas dos actividades, los y las estudiantes deben reunirse con sus mentores(as) en cuatro oportunidades de manera presencial o virtual, con reuniones de trabajo de una hora y media de duración, aproximadamente. A lo largo de todo este proceso, el CDP monitorea los avances de los grupos de trabajo, guía el proceso y resuelve dudas o problemas que puedan surgir.

3. Etapas de la Ejecución

Coordinación con Unidad Académica

Todos los Programas de Mentorías realizados hasta ahora han sido coordinados con una Unidad Académica en específico. La contraparte en la unidad académica suele ser una encargada de asuntos estudiantiles, encargada de vinculación con el mundo laboral, o algún cargo relacionado con temas académicos. Esta contraparte debe asumir distintas tareas que resultan esenciales para el buen funcionamiento del Programa: por una parte, es la encargada de buscar a los mentores y mentoras (ya que son quienes tienen el contacto con sus egresados(as)), además de apoyar la convocatoria de estudiantes y, por otra parte, es la responsable de apoyar en temas logísticos.

La elección de las unidades académicas en las cuales se ofrece el Programa se realiza en base al aporte que éste puede entregar al proceso de egreso de los y las estudiantes, con prioridad para las carreras que tienen menor contacto con el mundo laboral o mayor proporción de estudiantes de primera generación de profesionales dentro de sus familias, y en consideración del nivel de involucramiento y compromiso que puede adquirir la contraparte para apoyar la ejecución del mismo.

Convocatoria

Tanto estudiantes como mentores(as) participan de manera voluntaria en el Programa. Se realiza primero la convocatoria de estudiantes vía e-mail, quienes al inscribirse deben indicar su área laboral de interés y motivación para participar. Los cupos para participar en el Programa se van definiendo según la disponibilidad que tiene el equipo del CDP para realizar el seguimiento de los grupos de trabajo. En el caso de los Programas realizados anteriormente, los cupos han fluctuado entre quince y treinta y cinco estudiantes.

Como se dijo anteriormente, la búsqueda de mentores(as) la realiza la unidad académica, pero el CDP apoya en esta tarea. Respecto al perfil de los mentores(as), se espera que tengan por lo menos 5 años de experiencia laboral y que alguna de estas experiencias laborales haya sido en el campo de interés del estudiante, bajo el hecho de que las duplas se formen en función de los conocimientos, experiencia e intereses de carrera de los participantes permitiría relaciones más fructíferas (Priest y Donley, 2014).

Finalmente, se conforman duplas (estudiante – mentor(a)), o tríos de trabajo (dos estudiantes – mentor(a)). Esta tarea es esencial, puesto que se analiza detalladamente la postulación del estudiante y el perfil de los mentores(as) para asegurar que tengan buena afinidad y que la experiencia del mentor(a) sea de utilidad para el (la) estudiante. Este

último punto se realiza en estrecha colaboración con la contraparte de la unidad académica.

Jornada de Bienvenida

El Programa comienza oficialmente con la Jornada de Bienvenida. En esta instancia, el objetivo central es que estudiantes, mentores(as) y las coordinadoras del CDP se conozcan y se inicie la construcción del vínculo. Es una instancia sumamente significativa para encuadrar el Programa y transmitir la relevancia de la experiencia en el desarrollo de carrera de los y las estudiantes, y motivar a los participantes a aprovechar esta experiencia.

Esta jornada se divide en dos partes; una instancia en la cual estudiantes y mentores(as) comparten, se comentan las expectativas de participar en el programa y se conocen los grupos de trabajo. Luego, estudiantes y mentores(as) son capacitados por separado. Se considera de especial relevancia la capacitación de los mentores(as), ya que muchas veces no han participado anteriormente de programas de este estilo y no tienen claridad respecto a su rol y funciones, en un contexto educativo y con normativas institucionales.

En ambas capacitaciones se explica en detalle el desarrollo del Programa, el objetivo de cada reunión, los temas y actividades a realizar en cada una de ellas, se dan a conocer fechas límites y reglamento, con especial énfasis en el compromiso y respeto por el resto de los y las participantes. Además, se realiza un encuadre respecto al rol que cada uno tiene y se enmarca la relación entre estudiante y mentor(a) como una relación profesional con ciertos límites. Tal como lo plantean Wisker y otros (2012), la relevancia de este encuadre radica en que existen diversos riesgos de una delimitación laxa de estos roles, entre los que se encuentra que la relación entre mentor(a) y estudiante comience a tener un carácter más personal o que genere una dependencia que no permita al estudiante trabajar por sus objetivos profesionales con autonomía. No se debe dejar de lado que las relaciones en este contexto, aunque son cercanas y de confianza, deben ser siempre profesionales y acotadas a un periodo específico.

Reuniones Estudiantes – Mentores(as)

Las cuatro reuniones que se realizan a lo largo del semestre son coordinadas entre los mismos grupos de trabajo, el CDP sólo determina plazos para realizarlas y monitorea constantemente el avance del trabajo, además de tomar el rol de mediador en caso de surgir alguna dificultad o inquietud.

Por cada reunión hay contenidos específicos a tratar, los que se encuentran en una guía de actividades que está diferenciada para estudiantes y mentores(as), ya que contiene recomendaciones para cada rol y tareas a realizar entre reuniones. Por último, se les pide a los(as) estudiantes realizar un reporte de cada reunión vía e-mail, el cual debe contener los temas trabajados y principales aprendizajes, esto permite que los mentorizados(as) puedan ir registrando e integrando sus aprendizajes.

Jornada de Cierre

Para participar en la jornada de cierre, los y las participantes tienen que haber finalizado las cuatro reuniones. Esta jornada tiene el objetivo de compartir los aprendizajes (tanto

de estudiantes como de mentores(as)), las dificultades con que se encontraron y realizar una evaluación global del Programa. A partir de las evaluaciones recabadas es que se han implementado cambios y mejoras, el que desde su inicio el año 2015 ha tenido ajustes, tanto en aspectos prácticos como en los contenidos trabajados por reunión y cómo son abordados.

4. Contenidos abordados

Los contenidos abordados a lo largo del Programa se dividen en cuatro temas centrales, uno por cada reunión. En la primera reunión el objetivo es conocerse; conocer la trayectoria académica y laboral de cada miembro de la dupla o trío y comprender cómo llegaron hasta dónde están actualmente. Se trabaja el tema de la identidad, de manera de poder identificar intereses y motivaciones, y cómo éstos se conectan con el propio desarrollo profesional y estilo de vida, en la comprensión de que un estudiante que tiene claridad respecto a sus intereses y metas profesionales será más beneficiado de la relación de mentoría debido a su mayor nivel de autoconciencia (Burton y Wellington, 1998).

Para Wisker y otros (2012), la mentoría como instancia de aprendizaje es útil para el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo, la conducta profesional, la asunción de roles y la adaptación al mundo del trabajo en general, al poder conocer más de cerca cómo es trabajar en ciertos tipos de cargo o empresas, así como aprender sobre una industria específica y cómo llegar a ella. Al comprender esto como un objetivo importante de la Mentoría, es que la segunda reunión tiene por finalidad conocer más acerca del mundo laboral en el que se encuentra inserto el mentor(a); cuál es la realidad laboral, cómo es el quehacer profesional, cuáles son los requisitos exigidos en los cargos de interés, competencias relevantes para estos cargos, condiciones de trabajo, etc.

Crisp y Cruz (2009) mencionan otro objetivo relevante de la Mentoría; el trabajo relacionado con las metas y el camino profesional, es decir la evaluación de fortalezas, debilidades y habilidades del mentorizado, así como la asesoría en cuanto al establecimiento de metas académicas y profesionales. Este trabajo es el que se desarrolla en la tercera y cuarta reunión.

Para la tercera reunión el objetivo es poder identificar las competencias tanto técnicas como transversales que son relevantes para el área de desempeño de interés y, a partir de lo trabajado en las dos reuniones anteriores, identificar brechas, oportunidades y desafíos existentes para insertarse en este campo laboral. Por último, la cuarta reunión tiene como objetivo realizar un plan para insertarse en el mundo del trabajo, con metas a corto y mediano plazo y con acciones concretas que el(la) estudiante puede realizar para facilitar su entrada al mundo laboral. Se contempla también la elaboración de un plan alternativo, en consideración del constante cambio en el mundo del trabajo y eventualidades que pudieran dificultar el seguimiento del plan original.

5. Resultados

Los resultados expuestos a continuación han sido obtenidos a partir del análisis de los formularios de inscripción de los y las participantes, de los reportes entregados por los y las estudiantes después de cada reunión, de los grupos focales realizados en las jornadas de cierre de cada Programa de Mentorías y de las encuestas anónimas que han respondido tanto estudiantes como mentores(as) en esta instancia.

Motivaciones para participar en el Programa de Mentorías

Si bien las motivaciones para participar del Programa varían tanto en el grupo de estudiantes como de mentores, es posible agruparlas en algunas ideas centrales. En el caso de los y las estudiantes, se menciona de manera recurrente un bajo nivel de conocimiento con respecto al mundo del trabajo y de las áreas o campos laborales que hasta el momento llaman su atención. En este sentido, se menciona la posibilidad de profundizar en dichas áreas desde la mirada cercana de un profesional que se encuentre inserto o inserta profesionalmente en ella.

“Me gustaría indagar en un área de la construcción a la que me gustaría dedicarme y a la que no conozco muy bien” (estudiante área Ingeniería).

Otro factor común es la ansiedad frente al pronto egreso y posterior búsqueda de un primer trabajo, en carreras en que las trayectorias profesionales no son evidentes, sobre todo en aquellas carreras que cuentan con pocas instancias de acercamiento al mundo laboral (licenciaturas o sólo una práctica profesional), o bien en estudiantes que son primera generación de profesionales dentro de sus familias de origen, al no contar con referentes cercanos en este proceso de transición al mundo laboral.

“Quiero saber qué área me interesa y hacia dónde dirigir mis estudios. Hasta ahora no lo tengo muy claro y me causa un poco de ansiedad no saberlo, ya que pronto finalizaré mis estudios” (estudiante área de la Salud).

Para los mentores y mentoras, en tanto, las motivaciones principales se relacionan con la posibilidad de aportar en el desarrollo profesional de otras personas, ser el apoyo que a ellos(as) les hubiera gustado tener al momento del egreso.

“Orientar. Recuerdo cuando salí de la Escuela. Me habría ayudado mucho un mentor, no sabía dónde estaba parado” (mentor área Ingeniería).

También aparece como una motivación frecuente el poder agradecer a la universidad, especialmente a la escuela o facultad que les entregó las herramientas para llegar a ser los y las profesionales que actualmente son.

“Retribuir en parte a la vida y a la escuela por las oportunidades laborales que me ha dado. Soy un convencido de que, a través de estas iniciativas, se puede acelerar y mejorar la incorporación de los nuevos profesionales al mundo laboral” (mentor área Ingeniería).

Valoración de la experiencia por parte de los participantes

La valoración de los participantes para los distintos Programas de Mentorías ha sido, hasta ahora, sumamente positiva. Reflejo de lo anterior, es que el 100% de los y las estudiantes afirma que recomendaría esta instancia a un compañero o compañera de carrera, y el mismo porcentaje de mentores y mentoras, señala que estaría dispuesto o dispuesta a repetir la experiencia en el mismo rol.

En cuanto a los principales aprendizajes reportados, en el caso de los estudiantes, éstos reportan contar con nueva información del mundo del trabajo en general, y de los campos

laborales de su interés en particular, es decir, tienen más conocimiento que antes de participar. Se mencionan: conocimientos relacionados con cómo operan los procesos de selección en su área de interés (dónde y cómo mandar un currículum, dónde buscar avisos de trabajo, qué buscan los empleadores en las entrevistas de trabajo, etc.); en qué consisten los cargos en los cuáles se pueden desempeñar y cuáles son los requisitos más relevantes a la hora de postular (capacitaciones, conocimientos y habilidades); tipos de instituciones donde es posible desempeñarse en un campo laboral determinado y cómo es posible ir creciendo profesionalmente en el área. Toda esta información permite a los y las estudiantes sentirse más preparados(as) para el egreso y búsqueda de un primer trabajo, pues el mundo profesional ya no parece un lugar completamente ajeno y desconocido.

“Un acercamiento al mundo laboral, a cómo funciona y cuáles son los desafíos y obstáculos a los cuales me veré enfrentada” (estudiante área Ciencias Sociales).

Los y las estudiantes reportan que esta información les permite además tomar decisiones estratégicas con respecto a su desarrollo de carrera. Por ejemplo, escoger un lugar de práctica profesional o internado acorde a sus proyecciones laborales, el que eventualmente puede ser valorado de manera positiva en sus áreas o campos de interés; o bien, tomar algunos cursos electivos que entreguen conocimientos claves y faciliten la búsqueda de un trabajo.

“Los aprendizajes más significativos fueron los relacionados a consejos de vida, priorizar cosas, ordenar objetivos, crear confianza en el trabajo. Ahora puedo tomar decisiones de manera más informada y estratégica” (estudiante área Agronomía).

Este mismo conocimiento ha llevado a estudiantes a señalar que reafirman su interés por desempeñarse profesionalmente en el área que desearon explorar, pues corroboraron que ésta cumplía con las expectativas que tenían antes del comienzo del Programa. De la misma forma, otros(as) estudiantes han reportado dudas con respecto a sus intereses profesionales, pues la información que pudieron recabar no se ajustó a lo que esperaban, lo que aporta a la reflexión sobre sus propios proyectos profesionales.

“El aprendizaje más significativo fue saber cómo puedo desarrollarme, cómo funciona el sector público y que es posible encontrar un sector que sea acorde a mis intereses y motivaciones en este lugar” (estudiante área Humanidades).

Por otro lado, por parte de los estudiantes, hay consenso en que el Programa de Mentorías los ha llevado a reflexionar en torno a sus perfiles profesionales e intereses. Las reuniones con los mentores y mentoras, así como las tareas entre sesiones, son valoradas como espacios enriquecedores que los lleva a cuestionarse aspectos que no habían considerado hasta ahora, como sus fortalezas, habilidades, competencias, valores, etc. Asimismo, al conocer más del mundo del trabajo, logran vincular sus propios perfiles con las áreas laborales de su interés, y tomar conciencia de la importancia del desarrollo y trabajo de las brechas existentes. En este sentido, el programa es valorado como un espacio donde se adquiere un nivel mayor de autoconocimiento.

“El aprendizaje más significativo fue la posibilidad de conocerme más a mí en

función de las temáticas que se iban abordando” (estudiante área Ciencias Sociales).

Por último, los y las estudiantes reportan sentir un nivel menor de ansiedad con respecto al egreso y búsqueda de trabajo, producto tanto de la información que ahora manejan del mundo laboral, como de sus propios perfiles profesionales.

“Yo tenía mucha ansiedad e incluso miedo por el futuro laboral, pero ahora me siento más segura. Además de aprender que puedo especializarme y descubrir mis habilidades” (estudiante área Ingeniería).

En el caso de los mentores y mentoras que han participado en el programa, se menciona con frecuencia un bienestar asociado al haber compartido su experiencia y orientado a un futuro o futura colega.

“La experiencia de acompañar y aconsejar a las estudiantes en el proceso que se encontraban. Fue súper significativo recordar el paso por la carrera y aconsejar respecto a algunas decisiones laborales” (mentora área Ciencias Sociales).

Por otra parte, muchos y muchas valoran la posibilidad de cuestionarse distintos aspectos de sus perfiles profesionales y desafíos laborales. La conversación con sus mentorizados y mentorizadas los moviliza a reflexionar en torno a sí mismos, su vocación, su gusto por el trabajo que realizan y cómo se visualizan a futuro.

“Fue un espacio muy útil para el autoanálisis, y volver a retomar la vocación con la que uno partió en la carrera y posterior vida profesional” (mentor área Ciencias Sociales).

Asimismo, algunos mentores y mentoras valoran la posibilidad de estar en contacto con nuevas generaciones de profesionales, poder analizar cómo es actualmente la formación dentro de sus carreras de origen.

“Me encantó poder compartir con jóvenes que están a punto de egresar. Conocer sus inquietudes y contrarrestarlas con las que yo tuve al salir de la universidad” (mentora área Ciencias Sociales).

Por último, tanto estudiantes como mentores y mentoras valoran positivamente el Programa de Mentorías como un espacio de *networking* y establecimiento de redes profesionales. Para los estudiantes este es un elemento clave, pues mencionan estas redes como una oportunidad para acceder a mayor información de ofertas de trabajo. Algunos y algunas estudiantes, de hecho, pudieron acceder a sus prácticas profesionales y/o primeros trabajos gracias a las redes generadas durante el Programa, lo que, si bien no es parte de los objetivos, es un resultado que se ve en este y otros programas de mentoría en universidades en el mundo.

“(La mentora) ha sido una ayuda muy grande para mí, pues no conocía a alguien que trabajara en el rubro que me gusta y no solo me ha guiado en lo que es trabajo sino también en otras áreas como lenguaje, presentación, redes de contacto, etc. Incluso me invitó a una jornada que está planificando para fines de junio.” (Estudiante área Agronomía)

Principales dificultades y facilitadores percibidos por los participantes

Tanto durante el desarrollo del programa como en su evaluación final, los y las participantes van dando cuenta de las dificultades percibidas y de aquellos elementos que facilitaron su experiencia. Dentro de las principales dificultades se encuentra la coordinación para la realización de las reuniones. La alta carga académica de los estudiantes que se encuentran en los últimos semestres de la carrera y las jornadas laborales de los mentores y mentoras han sido un problema habitual en las duplas y grupos de trabajo. A raíz de lo anterior, desde el año pasado se comenzó a implementar la política de que las fechas de todas las reuniones deben ser calendarizadas y comunicadas al CDP al comienzo de este. De esa forma, quedan establecidos los días de encuentro y éstos sólo pueden ser reagendados por problemas de fuerza mayor por alguna de las partes.

“En vista de estar en quinto año, la mayor dificultad fue hacerme el tiempo y realizar las actividades de tarea que pedía el programa. Esto lo resolví con organización y, por desgracia, haciendo algunas cosas a última hora” (estudiante área Humanidades).

Otra dificultad se asocia a la distribución del tiempo durante cada reunión. Si bien en el cuaderno de trabajo se especifican los temas a abordar en cada reunión y las actividades a realizar, en muchas oportunidades la conversación se vuelca hacia otros temas de interés por parte de los participantes, lo que se traduce en reuniones muy extensas, o bien, no lograr abordar los puntos más relevantes para el cumplimiento de los objetivos del Programa. Esto se ha abordado en versiones recientes, mediante un encuadre más riguroso en las instancias de capacitación al programa.

“Discutir estos puntos tomó demasiado tiempo (dos horas aprox.) ya que tenía muchas dudas e inquietudes que el mentor respondió muy satisfactoriamente y con mucha paciencia durante la sesión, por lo que lamentablemente no se logró realizar la actividad que exigía en el programa” (estudiante área Ingeniería).

Por otra parte, dentro de los elementos facilitadores que es posible identificar, se encuentra la compatibilidad percibida por los integrantes de cada dupla o grupo de trabajo, la que en parte se puede relacionar con que comparten un área laboral común. Habitualmente, esto se traduce en reuniones más amenas, lo que es muy valorado especialmente por los y las estudiantes.

“Estoy bien contenta con mi mentor, fue un buen *match* y creo que fue muy bueno haber entrado a las mentorías” (estudiante área Ingeniería).

El vínculo y seguimiento que realiza el CDP durante todo el programa también es percibido como un facilitador, en el sentido de que se entrega retroalimentación a los participantes, acompañándolos de forma continua durante el proceso, a través de distintos canales de comunicación. Esto ha permitido además que, en el caso de existir algún problema en una dupla o grupo de trabajo, sea posible intervenir de forma rápida y eficiente (por ejemplo, pérdida de contacto por alguna de las partes).

Por último, el encuadre claro del programa y la jornada de capacitación para estudiantes y mentores y mentoras, se han vuelto elementos relevantes para el éxito del programa, pues permiten a los participantes conocer en profundidad en qué consiste esta experiencia

y las soluciones a las problemáticas más frecuentes que pueden surgir en el proceso.

6. Conclusiones y desafíos

En este artículo nos hemos centrado en describir el funcionamiento del Programa de Mentorías Laborales, desarrollado por el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica de Chile y sus principales resultados en cuanto a la experiencia de los y las estudiantes que han participado en él.

Hasta la fecha, el Programa ha tenido buenos resultados, desde los reportes, opiniones y encuestas de satisfacción realizadas por los y las estudiantes. El objetivo de ser una instancia de reflexión guiada en torno al propio perfil y proyecto profesional se cumple en las 4 reuniones de trabajo. Sin embargo, el Programa permanece en constante cambio y evolución de acuerdo con las necesidades observadas por los participantes.

Es por esto que, hasta la fecha, se han identificado tres principales desafíos. Por una parte, se encuentra el desafío de responder a las necesidades específicas de los estudiantes y de distintos campos laborales con mayor profundidad. Abordar, por ejemplo, temáticas de género, el trabajo en un tipo específico de institución o rubro, etc. En relación a esto, se llevó a cabo un Programa de Mentorías específico para el Sector Público a modo de prueba, con el objetivo de visibilizar un tipo de institución que resulta bastante desconocida para los y las estudiantes dentro de la Universidad. Este pilotaje tuvo buena aceptación, lo que es un buen antecedente para continuar explorando otros temas específicos.

El segundo desafío tiene que ver con el trabajo con mentores y mentoras respecto a su rol. Si bien dentro de las encuestas y grupos focales de cierre los mentores indican satisfacción con el programa, la manera en que se capacita a los mentores ha ido evolucionando desde la creación del Programa.

Actualmente no sólo hay una capacitación en torno a la estructura del programa, sino también de su rol y conceptos clave a considerar para el desarrollo de un proceso de acompañamiento en temáticas de desarrollo de carrera. Estas modificaciones han sido valoradas especialmente por los mentores que llevan varios años participando, quienes dicen sentirse más seguros en su rol. A partir de ello, se levanta la necesidad de fortalecer ese acompañamiento a mentores, mediante herramientas prácticas y concretas que les permitan desarrollar una mejor labor.

Finalmente, al tratarse de un programa que requiere un esfuerzo logístico importante (búsqueda de mentores, coordinación de instancias presenciales, seguimiento de participantes, etc.), el extender el Programa a más estudiantes y carreras ha sido complejo. En ese sentido, se está trabajando actualmente en el pilotaje de una nueva modalidad de trabajo que inserta una versión abreviada del Programa dentro de cursos obligatorios en la malla curricular de distintas carreras, en un trabajo colaborativo con los profesores. Esta versión requiere de un grado menor de acompañamiento y seguimiento por parte del CDP, lo que ha posibilitado trabajar con un número mayor de estudiantes. Junto con ello, se encuentra en desarrollo una plataforma informática que permitirá facilitar la postulación de mentores y estudiantes, la formación de duplas, la gestión de reportes y el seguimiento del trabajo, lo que permite abrir el programa a más carreras y/o Facultades.

Para finalizar, el Programa de Mentorías Laborales es una actividad que como se ha mencionado, se mantiene en revisión y desarrollo, pero que se espera continúe acercando a más estudiantes a los campos laborales de su interés, para fomentar la reflexión en torno a su desarrollo de carrera y generar un vínculo directo con profesionales que también se puedan ver beneficiados por esta experiencia.

Referencias

- John Burton, J. & Wellington, K. (1998). The O'Banion Model of Academic Advising: An Integrative Approach. *NACADA Journal*. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-18.2.13>
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A critical review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*. 50(6), 525-545.
- Manzano, N., Cuadrado, A., Sánchez, M., Rísquez, A. & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504002>
- Priest, K., & Donley, S. (2014). Developing Leadership for Life: Outcomes from a Collegiate Student-Alumni Mentoring Program. *Journal of Leadership Education*, 13(3), 107-117.
- Rodríguez, M.L. (2007). Orientación profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *Revista de Educación*, 9, 15-33.
- Soto, A. & Gaete, T. (2013). Tensiones en la construcción identitaria individualizada en el trabajo flexible. *Universitas Psychologica*. 12(4), 1167-1180. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.tcii>
- Vergara Wilson, M., & Gallardo, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición desde la universidad al mundo laboral de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1676>
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Narcea. Madrid, España.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211. <https://doi.org/10.1177%2F110330880701500205>

Capítulo 8

Implementación del programa de mentorías de la Universidad de la Frontera como estrategia de fortalecimiento de la empleabilidad

M^a Francisca Rojas, Gonzalo Rodríguez & Juan Méndez²⁰

Resumen

La Universidad de La Frontera (UFRO), en el marco de los Programas de fortalecimiento de empleabilidad, diseña e implementa una nueva estrategia a partir de la necesidad de vincular titulados con futuros profesionales a través de su experiencia profesional mediante su trayectoria, logros y fracasos desde el punto de vista de la resiliencia y oportunidades de aprendizaje. En este contexto nace el Programa de Mentorías, el cual vincula titulados con estudiantes que están en su fase final de formación profesional. El propósito de la Mentoría es traspasar experiencia profesional a un otro (estudiante) en un periodo de tiempo determinado, lo que permite profundizar y/o adquirir nuevos conocimientos y recibir consejos útiles para la futura inserción laboral. El proceso es guiado a través de un plan de mentoría, que se trabaja en la visualización de objetivos y metas de acuerdo con los intereses profesionales del estudiante. La implementación y desarrollo del Programa de Mentorías se lleva a cabo a través de etapas de acompañamiento desde la Coordinación de Vinculación con Titulados de la Universidad.

Palabras clave: mentoría, empleabilidad, orientación profesional, vinculación con titulados, desarrollo de carrera.

²⁰ Director de Formación Integral y Empleabilidad, Universidad de La Frontera.

Introducción

La Universidad de La Frontera (UFRO) es una institución pública y estatal de Educación Superior, ubicada en la región de La Araucanía, Chile. Nace como institución autónoma el 10 de marzo de 1981, tras la fusión de las sedes en Temuco de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. La UFRO es una comunidad de aprendizaje dedicada a la formación de capital humano en pre y postgrado, en los ámbitos del desarrollo de la educación continua, de la investigación científica y tecnológica, de la promoción y creación artística y el desarrollo cultural, de la formación de ciudadanos capaces de afrontar los desafíos de su tiempo (Universidad de La Frontera, 2020).

La Institución cuenta con una matrícula de más de 10 mil estudiantes, con 48 Programas de pregrado: 1 de bachillerato en Cs. Sociales, 1 programa de plan común de Ingeniería Civil, 3 carreras técnico-profesionales y 43 carreras profesionales, de las cuales 38 cuentan a la fecha con titulados. En Temuco, cuenta con los Campus Andrés Bello y Campus de la Salud, a los que se suman los emplazados en ciudades de la región, el Campus Angol y el Campus Pucón. La UFRO aporta cada año al país con cerca de 1.200 profesionales que se encuentran ejerciendo en distintas ciudades nacionales y en el extranjero. A la fecha, cuenta con más de 33 mil titulados que se han formado en los 38 años de vida de la institución (Universidad de La Frontera, 2020).

Dentro de la estructura de la institución, es la Coordinación de Vinculación con Titulados y Empleabilidad, unidad de la Vicerrectoría de Pregrado, la responsable de generar instancias de desarrollo de competencias que fortalezcan los atributos de empleabilidad en estudiantes que se encuentran en su fase final de formación, acordes con la Política de Formación Profesional. Se aborda este proceso a través de una oferta permanente de actividades orientadas a facilitar la inserción laboral en estudiantes que se encuentran en sus últimos años de formación y en la búsqueda del desarrollo de competencias para el mundo del trabajo.

Al tener como referencia este marco institucional y sus lineamientos, es que en el año 2019 se diseña e implementa el Programa de Mentorías en la UFRO. Las mentorías son ampliamente utilizadas para el desarrollo de carreras y de habilidades (Tecnológico de Monterrey, 2017). Es una de las formas humanas de desarrollo más antiguas y su origen puede ser trazado a los tiempos antiguos donde los artesanos, cazadores y artistas compartían sus conocimientos y habilidades para perpetuar el oficio (Theobald y otros, 1999). Más tarde, Homero en La Odisea asignó el término “mentor”. Antes de partir a la guerra, Ulises le encarga a Mentor preparar a su hijo para ser el futuro rey. El relato cuenta que Mentor era la personificación de Atenea, la diosa de la sabiduría. Tradicionalmente, la mentoría se ha definido como una relación en la que una persona más experimentada y mayor, llamada mentor, brinda apoyo y asistencia a un colega más joven y menos experimentado, conocido como mentorado. En el contexto de la carrera, la mentoría a menudo se ve desde una perspectiva jerárquica o de arriba hacia abajo, en la que un mentor proporciona la información necesaria para que una persona reconozca y logre los hitos definidos necesarios para el éxito en un contexto específico (Redmond, 1990).

1. El programa y su diseño

El Programa se genera a partir de la necesidad de establecer instancias de vinculación efectiva de los estudiantes UFRO con el mundo del trabajo, donde se visualizó la

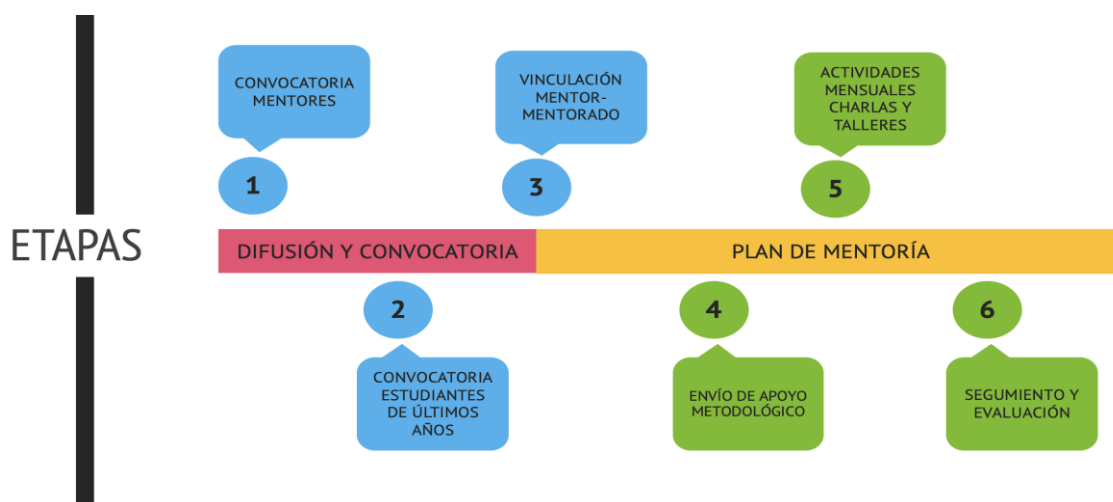
estrategia de vincularse con un titulado a través de la experiencia de un par que le permite explorar diversas opciones sobre su futuro profesional. Los objetivos de este Programa son:

- Contribuir al desarrollo profesional de los estudiantes de pregrado.
- Vincular a los estudiantes con el contexto real de su campo laboral.
- Potenciar la construcción de redes profesionales.
- Conectar a los titulados²¹ con su alma máter como parte de la comunidad universitaria.

El proceso del Programa comienza todos los semestres con una convocatoria abierta a los titulados para ser mentores, quienes acompañarán a los estudiantes durante un semestre académico. Posteriormente, se realiza la convocatoria de los estudiantes de pregrado de últimos años a ser mentorados. En esta postulación deben declarar intereses y temáticas que quieran trabajar con el mentor que le será asignado posteriormente de acuerdo con estas metas. Cabe señalar que este programa corresponde a una actividad extracurricular donde los estudiantes y mentores participan voluntariamente cada semestre. Ambas postulaciones se realizan a través de la página web del programa <http://mentorias.ufro.cl/>.

En este sentido, el tipo de mentoría implementado por la UFRO corresponde a una formal, ya que sigue un programa altamente estructurado por diversas etapas, con objetivos establecidos, una relación mentor-mentorado preestablecida y reglamentada por la institución (Tecnológico de Monterrey, 2017). En la figura a continuación se detalla cada una de estas etapas.

Figura 1: Etapas Programa de Mentoría UFRO.



El eje principal del Programa es la orientación profesional a estudiantes en la fase final de su proceso formativo, para promover la planificación profesional y desarrollo estratégico basado en aspiraciones, metas e intereses personales que le permita tomar decisiones acerca de su futuro profesional. Además, es una instancia que crea un espacio para titulados que, a partir de su trayectoria, aportan con su experiencia a la formación de

²¹ En el presente documento se utilizan de manera inclusiva el término “titulado”, “mentor” y “mentorado” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes) para referirse a hombres y mujeres con el fin de facilitar su lectura.

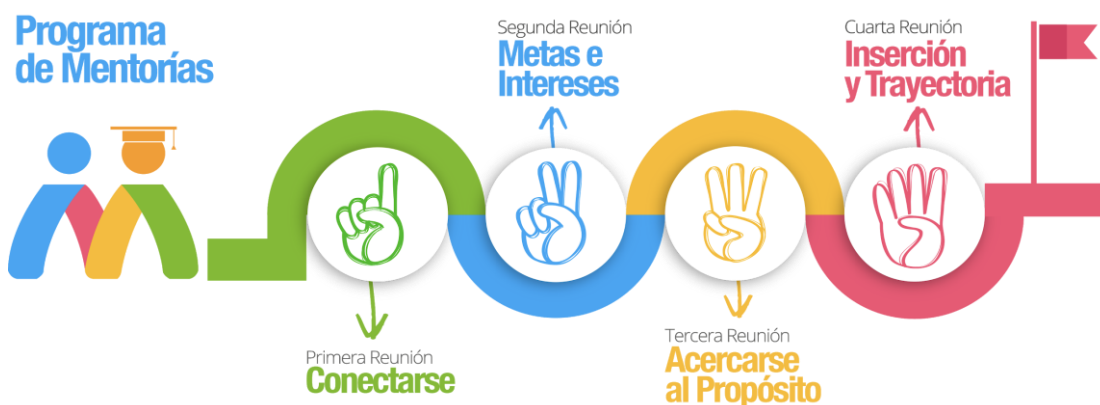
futuros profesionales UFRO, conectándose entre sí y con su alma máter como parte de la comunidad universitaria, como una estrategia de vinculación efectiva.

De esta manera, será mentor todo aquel titulado UFRO que cuente con una trayectoria necesaria para aconsejar a estudiantes en su área de experticia y/o experiencias exitosas y de resiliencia, para conformar así la Red de Titulados mentores UFRO que reúne a profesionales de distintas carreras y áreas de desempeño, quienes desde su experiencia transmiten conocimientos, fortalecen habilidades de los estudiantes, los mentorados, que serán todos aquellos participantes que se encuentren en sus últimos dos años de carrera. El Programa cuenta actualmente con más de 150 mentores y con la participación en sus dos versiones de más de 300 estudiantes.

2. Metodología de trabajo entre mentor y mentorado

Una vez realizada la vinculación entre mentor y mentorado a través de un proceso de acompañamiento desde la Coordinación de Vinculación con Titulados y Empleabilidad, se inicia el proceso de mentoría. Dicho proceso se divide en 4 etapas, que busca de manera exploratoria que los estudiantes se informen, visualicen sus metas e intereses y elaboren un plan que les permita tomar decisiones y acercarse a este propósito una vez finalizados sus estudios. Desde la unidad coordinadora se promueve que se realice al menos una reunión por cada ámbito, a las cuales se realiza seguimiento a través de un módulo en el campus virtual de la institución creado para esta instancia. La hoja de ruta de la mentoría desarrollada incluye una herramienta mensual entregada por la coordinación y disponible de manera online, que permite establecer, en cada reunión de mentor-mentorado, un plan de mentoría individual basada en el autoconocimiento y la identificación de necesidades y metas profesionales, con el fin de tomar acciones en este ámbito. A continuación, se describe cada una de estas etapas.

Figura 2: Etapas Plan de Mentoría.



- **Conectarse:** Esta primera etapa tiene por objetivo el conocerse como Mentor - Mentorado, identificar puntos en común, áreas de interés para el desempeño profesional, experiencias vividas, pasatiempos y actividades que puedan contribuir a formar y fortalecer la relación. Junto con lo anterior, se comunican las expectativas que tiene cada uno frente al proceso que comienza, se establecen los objetivos y logros esperados y se fijan las reglas de comunicación, donde podrán llegar a acuerdos sobre los medios de contacto, la regularidad y todos los

detalles sobre cómo será su proceso de mentoría. Se sugiere mantener al menos una reunión mensual.

- *Metas e Intereses:* El objetivo en esta etapa es que los estudiantes aprendan un poco más de ellos mismos, cuáles son sus intereses y sus atributos o fortalezas, cuáles son sus metas personales y, de esta forma, descubrirse, conectarse y crear un camino hacia el propósito. Se enfoca también en poder conectar estas características personales con las distintas opciones para el desarrollo de carrera futuro, en donde el trabajo es guiado por quien cumple el rol de mentor, quien puede orientar tanto desde la experiencia personal, como desde la de su entorno y ayudar a descubrir o visibilizar opciones que los estudiantes pueden no conocer aún o no identificar como futuros posibles.
- *Acercarse al propósito:* El objetivo de esta etapa es encontrar el camino de acercamiento de los estudiantes a su propósito fijado para el largo plazo, al distinguir cualidades que harían más fácil el camino y en dónde podrían adquirirlas o perfeccionarlas, tener claridad de las experiencias vividas en la universidad, como también fuera de ella y reconocer que muchas de las herramientas que necesitarán las podrán encontrar en diversos espacios, no tan solo de educación formal, sino que también de recreación y extracurriculares. El foco está puesto en que los estudiantes puedan encontrar una ruta que haga posible y alcanzable su propósito o meta y aprovechar las distintas instancias que le entregan herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo del trabajo y en los puestos que, como profesional, desea desempeñarse.
- *Inserción y Trayectoria:* Como última etapa del proceso, los estudiantes buscarán reconocer sus redes de contacto y plataformas o espacios para la búsqueda de su primer empleo, en consideración de las distintas alternativas que aún tienen para ampliar sus redes y enfocar su búsqueda. Junto con esto, generarán distintas alternativas para adaptar su trayectoria sin perder la vista en el propósito. Será también el espacio en donde resuman todo lo aprendido y generen un proceso de metacognición que les permita darse cuenta de que ya han avanzado su camino, que aún hay opciones para adquirir herramientas que serán útiles en un futuro y que todo el trabajo que han realizado en su vida universitaria les entregó distintos aprendizajes y contactos que les serán de mucha utilidad en un futuro cercano. Por último, es la instancia para agradecer el acompañamiento realizado por los titulados que cumplen el rol de mentor(a) y cerrar el proceso de trabajo.

Los mentores, en el transcurso del semestre, tienen el desafío de acompañar al mentorado durante el proceso, orientar en relación con su propia experiencia y proporcionar consejos, ser un soporte en el cumplimiento de sus objetivos, motivar y desafiar constantemente al estudiante. En este proceso es importante señalar que uno de los valiosos resultados de este y los Programas de Mentorías es la oportunidad de los estudiantes de construir redes de contacto a través del vínculo que se genera con el mentor y sus propias redes (Hezlett y Gibson, 2007).

Durante la mentoría, se realizan dos evaluaciones; una intermedia, que busca identificar a las duplas mentor-mentorado que no han podido avanzar y aquellas que han tenido alguna dificultad, junto con retroalimentar el proceso de mentoría y poder realizar ajustes; y una encuesta final, que evalúa todo el programa y entrega una mirada final sobre el

nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos, tanto por el programa, como de los propios desafíos de trabajo fijados en la primera reunión. El Programa aún no cuenta con una evaluación de impacto debido a que se encuentra en sus primeras versiones.

3. Comentarios finales

El Programa se está ejecutando en su segunda versión, que ha entregado una gran posibilidad para que los estudiantes construyan redes a partir de la vinculación con los distintos profesionales que conforman la red de mentores y los estudiantes participantes de las distintas carreras de la Universidad.

Además del proceso de mentoría formal, se han generado instancias donde titulados y tituladas que conforman la Red de Mentores puedan aportar desde sus áreas de trabajo o desarrollo profesional en talleres, conversatorios o charlas abiertas a toda la comunidad universitaria, que se realizaron durante los meses de junio y julio del año 2020 en el primer ciclo de trabajo con la Red de Mentores. Se trabajó una amplia gama de temáticas que van desde el cuidado del medioambiente, la inteligencia emocional y la salud mental de los y las estudiantes, siendo esta instancia una forma de hacer *fundraising* de talento y tiempo, así como una nueva forma de relacionarnos con los titulados de la Universidad que se acercan al quehacer universitario. De esta forma titulados y tituladas siguen conectados con su alma máter como parte y a partir de su trayectoria, y contribuyen con su experiencia a la formación y desarrollo de futuros profesionales UFRO.

El Programa de Mentorías ha permitido visibilizar el interés que tienen los titulados de la universidad en volver a contribuir a la institución que les entregó su formación inicial. Esto trajo consigo un creciente desarrollo de iniciativas para canalizar estos intereses, al desarrollar actividades extraordinarias, tanto formativas (talleres, charlas y conversatorios), como recreativas (“Titulados sin fronteras” por *Instagram live*), lo que genera un canal de comunicación fluido con los participantes, así como también con quienes interactúan con la unidad de vinculación con titulados y empleabilidad, y que atrae a nuevos titulados que quieren reconectarse a través de las iniciativas creadas.

Referencias

- Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2007). Linking Mentoring and Social Capital: Implications for Career and Organization Development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(3), 384–411.
- Redmond, S. P. (1990). Mentoring and cultural diversity in academic settings. *American Behavioral Scientist*, 34, 188-200.
- Tecnológico de Monterrey. (2017). Mentoring. *EduTrends*, May(1), 1–25.
- Theobald, K., Nancarrow, E., & Mccowan, C. (1999). Career Mentoring, a career development-enhancing strategy for university students in transition to employment. *Australian Journal of Career Development*, 8(2), 3–7.
- Universidad de La Frontera (2020). Nuestra filosofía. <http://www.ufro.cl>

Capítulo 9

Vacante abierta: una preparación experiencial para la vida laboral

Luz Adriana Salcedo & Andrea Farah²²

Resumen

La etapa universitaria es una constante preparación para el mundo del trabajo y para la vida. Los múltiples requerimientos del sector laboral en la actualidad demandan que la universidad se convierta en un escenario de prácticas innovadoras; donde futuros profesionales se preparen activamente para su rol profesional en la sociedad. El siguiente trabajo reúne una práctica de aprendizaje experiencial, a través de una estrategia titulada Vacante Abierta, la cual forma parte de una de las estrategias del *Programa de Preparación para la Vida Profesional* adscrito a Bienestar Universitario de la Universidad del Norte, situada en Barranquilla, Colombia. El objetivo de esta práctica se basa en brindar al estudiante próximo a adentrarse a la vida laboral un escenario educativo donde hacer un análisis tanto de sus fortalezas, así como de sus áreas de mejora. Así pues, esta práctica es una oportunidad de autoconocimiento donde el estudiante logra reconocerse como un individuo con habilidades para la vida. Dicho objetivo se pone en marcha a partir de una experiencia de simulación de un proceso de selección de personal, en el cual el estudiante participa como aspirante al proceso y conoce cada una de las etapas que este implica (promoción y divulgación, reclutamiento, aplicación de pruebas, entrevistas y selección). El proceso culmina con una devolución de resultados realizada por un experto en reclutamiento y con experiencia en consejería estudiantil. Los resultados le permiten al estudiante establecer acciones de mejoras y así, prepararse óptimamente para afrontar sus futuros retos en procesos de selección. Dichas acciones son construidas junto con este experto que llamamos “consejero de vida y carrera” y plasmadas en un plan de carrera que le permite al estudiante reforzar las habilidades que requiera, mediante los distintos escenarios y servicios educativos que ofrece la Universidad del Norte.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, proceso de selección, plan de carrera, competencias, simulación.

²² Bienestar Universitario, Universidad del Norte, Colombia.

Introducción

En el presente trabajo se expone la experiencia empírica y el impacto de la estrategia titulada Vacante Abierta. Dicha experiencia fue implementada bajo una metodología de aprendizaje experiencial con la participación de 766 estudiantes de los distintos programas de pregrado de la Universidad del Norte de 4to y 5to año próximos a insertarse en la vida laboral. El mercado laboral es un mercado muy cambiante y, sobre todo, este cambio se ha dado con mucha rapidez en los últimos años, lo que ha conllevado a que hoy en día se exija cada vez más que los nuevos profesionales cuenten con un alto desarrollo de habilidades y competencias para la vida y el trabajo; profesionales cuyos conocimientos se reflejen a través de su capacidad para desenvolverse rápidamente en el área laboral y atender a las exigencias de este.

El nuevo mercado laboral, que tiene lugar a raíz de la 4ta revolución industrial, requiere que el sistema educativo se enfoque en el desarrollo de competencias (*World Economic Forum*, 2018). Es por esto, que los distintos servicios de carrera que ofrecen las instituciones educativas deben proporcionar u ofrecer escenarios de aprendizaje experiencial donde el estudiante logre tener experiencias relacionadas con su carrera profesional y hacer una reflexión sobre cómo ha sido su propio desarrollo en la misma (NACE, 2016).

Como vemos, las exigencias laborales de la actualidad precisan que los futuros egresados y profesionales logren prepararse para ello a partir de espacios educativos donde reconozcan sus capacidades, fortalezas, debilidades y así mismo, los recursos con los que cuentan para afrontar los próximos retos que el mundo del trabajo actualmente exige. Es por esto que nace Vacante Abierta; una empresa simulada de reclutamiento y selección de personal creada por la Universidad del Norte, con el fin de que el estudiante logre adentrarse en los procesos de selección de personal y conocer cada una de las etapas de este (promoción y divulgación, reclutamiento, aplicación de pruebas, entrevistas y selección). En Vacante Abierta se implementan todos los nuevos métodos de reclutamiento actuales para que el estudiante logre familiarizarse con los mismos y se prepare óptimamente en sus distintas etapas. A su vez, Vacante Abierta es un escenario educativo para auto conocerse; para que, a partir del conocimiento de sus fortalezas y debilidades, puedan reconocerse como individuos con capacidades, aptitudes y talentos.

1. Marco teórico

Las nuevas demandas laborales enfocadas en el desarrollo de competencias hacen que el aprendizaje experiencial se convierta en una práctica educativa con gran relevancia al momento de querer preparar a los futuros egresados en las habilidades y competencias que deben tener para ser profesionales competentes en el mercado laboral. David Kolb (2014), como un gran referente del aprendizaje experiencial, plantea el mismo como un aprendizaje práctico en el cual, a través de la experiencia, se logran conocimientos. La teoría del aprendizaje experiencial nace con el fin de desarrollar una teoría holística, la cual ha sido construida a partir de seis proposiciones (Kolb y Kolb, 2005).

La primera proposición es que cuando se trata de aprendizaje en educación superior, los procesos de aprendizaje deben ir acompañados de una retroalimentación muy efectiva que haga que el estudiante pueda reconstruir su aprendizaje, y que mejore el mismo. La segunda proposición es que todo aprendizaje es un re-aprendizaje, donde las ideas y

conocimientos que se tienen se puedan ir reconstruyendo a partir de información nueva. La tercera proposición es que el aprendizaje requiere resolución de conflictos, poder adaptarse al mundo y sus constantes procesos. La cuarta proposición menciona que el aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo, donde los estudiantes logran pensar, sentir, percibir y comportarse (citado en González, 2012). Como quinta proposición, el aprendizaje es el resultado de transacciones sinérgicas entre la persona y el medio ambiente que lo rodea. Y finalmente, la sexta proposición, hace referencia a que el aprendizaje es el proceso de crear conocimiento (Kolb y Kolb, 2005).

Así pues, a partir de estas proposiciones, Vacante Abierta no solo nace como una simulación cuyo fin es la evaluación y el cumplimiento de un requisito académico. La finalidad de este proceso es también que los estudiantes puedan identificar todas sus posibles áreas de mejora y ser guiados por un psicólogo experto en la temática, y a su vez, con experiencia en la consejería estudiantil. Este acompañamiento permite que el estudiante pueda complementar el conocimiento y manejo que ya tiene de sus competencias y así se cumpla la segunda proposición de re-aprendizaje.

En este caso, el aprendizaje que buscamos promover y resaltar, a partir de la experiencia de Vacante Abierta, es el de la educación por competencias. Las competencias son ese conjunto de fortalezas, habilidades, conocimientos, actitudes y saberes que permiten la toma de decisiones y las acciones que estas suponen (Coronado, 2019). Así pues, las competencias de los estudiantes no solo son puestas en práctica en la simulación de un proceso de selección, sino que esta experiencia educativa también se convierte en un escenario donde se precisa el desarrollo de esas competencias, con la finalidad de que, en una próxima ocasión, tengan un mayor dominio de estas.

Para cada alumno, el desarrollo de sus competencias supone poder dar un uso de recursos internos y externos. Los primeros hacen referencia a aquellas competencias intelectuales, emocionales y cognitivas, mientras que los segundos son todo ese manejo de competencias tecnológicas, recursos físicos y materiales que le permitan potenciar al máximo su dimensión humana; siendo capaces de conocer, interpretar y transformar la realidad (García, 2011).

Lo anterior nos conecta con la tercera proposición, ya que el desarrollo de competencias permite que el estudiante estimule aspectos como la creatividad o el pensamiento crítico, para poder resolver problemas, no solo en el ámbito laboral, sino también en su día a día. Así pues, a partir de este enfoque holístico —donde a nivel educativo se promueve el uso de las competencias no solo al servicio del área académica o laboral de la vida, sino en todas y cada una de ellas— podemos conectar con la cuarta proposición que Kolb menciona, pues son las mismas competencias y su desarrollo las que permiten que el estudiante se adapte al mundo y a los constantes cambios de este, a través de la interacción constante que se plantea en la quinta proposición. Así pues, poner en realce el desarrollo de competencias para la vida permite formar personas íntegras comprometidas consigo mismas y con los otros, y así, trascender en el hacer y quehacer de sus futuras labores profesionales con acciones puntuales que promuevan su desarrollo y bienestar; no solo personal, pero colectivo (Fitch y otros 2015).

Finalmente, Vacante Abierta es una experiencia de aprender haciendo, lo que permite, en consecuencia, crear conocimiento, tal como la sexta proposición de Kolb lo expone. Aprender a hacer permite la adaptación a contextos cambiantes, como lo es el contexto

laboral. Actualmente no basta con solo ser un profesional que sabe ejecutar tareas específicas en el presente contexto laboral, sino que se requiere mayor conocimiento en competencias tales como la comunicación, la planificación y las relaciones interpersonales (López, 2009).

Ahora bien, para poder preparar a los estudiantes no solo para el afrontamiento de los procesos de selección, sino también para prepararse para su futura carrera profesional en términos generales, es necesario conocer cuáles son las competencias más requeridas en la actualidad. El Foro Económico Mundial en su reporte *Future of Jobs* (2018), establece que las 10 competencias del presente año son: la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la gestión de personas, coordinar con otros, la inteligencia emocional, el juicio y la toma de decisiones, la orientación al servicio, la negociación y la flexibilidad cognitiva.

Por otro lado, la *National Association of Colleges and Employers* (NACE) define 7 competencias básicas que forman la preparación profesional: el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación oral y escrita, la colaboración y el trabajo en equipo, el manejo y aplicación de información tecnológica, el liderazgo, la ética profesional y, por último, la conciencia en sí mismo y su gestión profesional. Encontramos también que, para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2019), las competencias más requeridas son: la creatividad e innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones, el aprender a aprender; la metacognición, la comunicación, la colaboración y el trabajo en equipo, la alfabetización informal, la alfabetización digital, la ciudadanía local y global, la vida y carrera, y la responsabilidad personal y social.

A su vez, el *Council for the Advancement of Standards in Higher Education* (CAS) menciona 6 dominios de resultados de aprendizajes y desarrollo de los estudiantes en educación superior, los cuales son: conectar el conocimiento con experiencias que permitan saber aplicar ideas en la vida diaria, el pensamiento crítico y reflexivo, el desarrollo intrapersonal, las competencias interpersonales como la colaboración y el liderazgo, la responsabilidad social y el compromiso cívico, y finalmente, contar con competencias prácticas; aquellas que permitan vivir una vida satisfactoria y con propósito.

Como podemos ver, las competencias como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad se convierten en las competencias por excelencia, requeridas en el sector laboral independientemente de la formación profesional o las características de la vacante.

Debido a lo anterior, y como lo menciona Driver (2001), es necesario exponer a los estudiantes a ambientes educativos creativos donde se pueda poner en práctica la toma de riesgos, la cooperación y el pensamiento crítico. Para cumplir lo anterior, en el proceso de Vacante Abierta, aplicamos métodos como un *Assessment Center* o bien, una entrevista de evaluación situacional. Este método, es una actividad de desarrollo que permite a los alumnos esa oportunidad para reflexionar sobre su práctica y su aprendizaje y que provee así mismo ese aprendizaje experiencial (Patterson, 2007).

A su vez, el proceso incluye también la aplicación de una evaluación por competencias, cuya finalidad es la medición de 29 competencias y sus niveles de dominio; poder conocer

cuáles son aquellas competencias destacadas con las que el estudiante cuenta y que debe aprovechar, cuáles son las que debe reforzar y fortalecer mediante acciones específicas y también, aquellas que debe desarrollar; esas que son áreas de mejora en las que debe trabajar con mayor propiedad para aumentarlas.

En definitiva, y como lo hemos mencionado anteriormente, la finalidad de Vacante Abierta va más allá de una evaluación e identificación de aspectos a mejorar. Vacante Abierta es una de las estrategias permanentes y continuas del *Programa de Preparación para la Vida Profesional* y que permite también la construcción del proyecto de vida y carrera del estudiante. Así también, es una estrategia donde prima la autoeficacia y la motivación. Por un lado, la autoeficacia, desde la Teoría Cognitiva Social (Bandura); entendida como aquellos pensamientos y acciones de una persona que conlleven a una capacidad para organizar y ejecutar los trazados de acción necesarios para conseguir determinados logros, o en este caso, lo que supondría cumplimentar exitosamente una tarea académica como lo es, en este caso, la simulación de un proceso de selección (Bandura, 1997). A su vez, desde esta teoría, los seres humanos están en búsqueda de su desarrollo personal y aquellos con un alto sentido de eficacia tenderán a cumplimentar los retos educativos, al persistir más ante dificultades con las que se puedan encontrar y, asimismo, trabajar con mayor intensidad y participación (Ruiz Dodobara, 2005).

Por su parte, la motivación, y más específicamente la motivación de logro, son fundamentales en este proceso, pues este constructo es el que orienta al estudiante a un comportamiento basado en la responsabilidad y la autonomía (Reeve, 2010). La meta, finalmente, es que el estudiante, a partir de su disposición, tenga una conducta que lo lleve a conseguir un resultado exitoso en este proceso que evalúa sus competencias, pero también, promover en sí mismo una actitud de compromiso con su persona, ya que la experiencia le permitirá desarrollarse para futuros retos que supondrán un aspecto muy importante para su formación profesional y su vida, en términos generales.

2. Etapas del Proceso

Tabla 1. Etapas del proceso - Vacante Abierta



Como vemos en la tabla 1, la primera etapa de este proceso fue la etapa de **promoción y divulgación**; en esta etapa se abrió la convocatoria a todos los estudiantes de los distintos programas de pregrado de la Universidad del Norte de 4to y 5to año próximos a insertarse a la vida laboral. La misma se realizó por distintos canales de comunicación como: medios institucionales, redes sociales institucionales, correo electrónico, mensajes de texto y gestión de llamadas.

La segunda etapa del proceso fue la de **reclutamiento**, en la cual los estudiantes se postularon a las distintas vacantes ofertadas. Se definieron 13 áreas macro como Finanzas, Comunicación, Jurídica, Mantenimiento, Recursos Humanos, Compras y Logísticas, entre otras, las cuales agrupaban las diferentes vacantes a las que se postularon los estudiantes. Así pues, los estudiantes postularon a su vacante de interés e hicieron envío de su hoja de vida; la cual era el primer requisito para poder entrar en el proceso. Así mismo, a partir de la recepción y revisión de la hoja de vida, se hizo un proceso de preselección. Sin embargo, al ser una estrategia educativa y con fines de aprendizaje, aun cuando la hoja de vida recibida no cumpliera con los requisitos de la vacante, esta se tuvo en cuenta, ya que en la etapa final de *capacitación y seguimiento* (que veremos más adelante), se pueden reforzar los aspectos a mejorar en la hoja de vida.

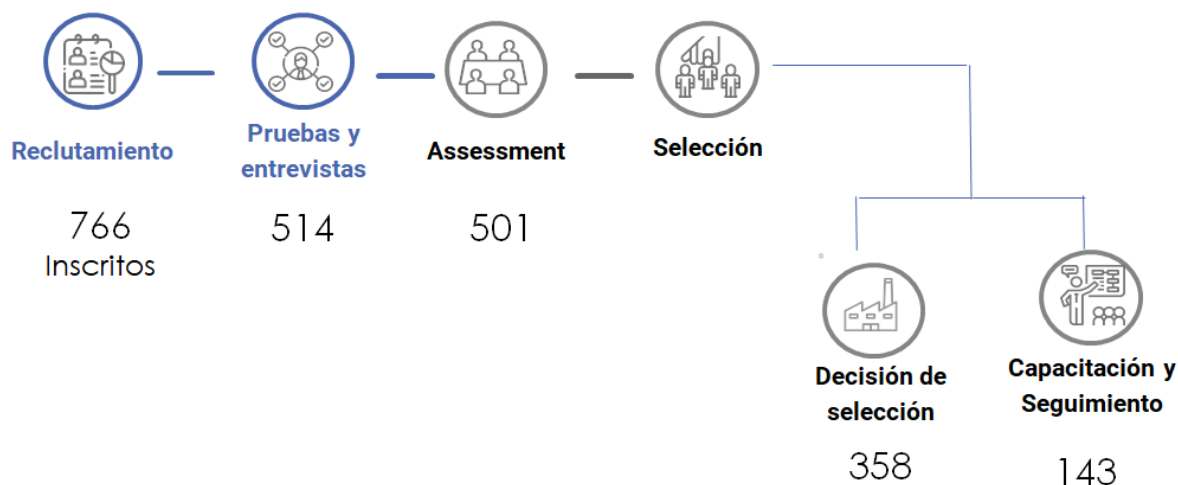
La tercera etapa fue la etapa de pruebas, que como mencionamos anteriormente tuvo dos momentos: un primer momento con una prueba de medición de competencias (individual) y un segundo momento, correspondiente a la puesta en marcha del *Assessment Center* (en grupos, según la vacante). Dependiendo de las áreas de trabajo, los estudiantes fueron agrupados en salas especiales que contaban con *Assessments* según las habilidades requeridas para el cargo. Para este proceso participaron 9 psicólogos expertos en selección de personal y una firma especializada en cazatalentos.

La cuarta etapa fue la etapa de **entrevistas**, las cuales fueron realizadas en dos modalidades; presencial y virtual. Para la modalidad presencial, se contó nuevamente con la participación de psicólogos expertos. Para la modalidad virtual, se utilizó una plataforma para que los estudiantes realizaran una *autoentrevista*, la cual consistía en ir dando respuesta a las preguntas que aparecían en pantalla y grabar el proceso.

Una vez cumplimentadas todas las etapas anteriores, llega la etapa 5 de **selección**. En esta etapa, luego de hacer una revisión y evaluación del proceso y desarrollo del estudiante en cada una de las fases anteriores, se informa al estudiante la decisión de selección y las próximas rutas a seguir. En este punto del proceso, todos los estudiantes reciben una retroalimentación con un psicólogo experto; el consejero de vida y carrera. Junto con su consejero, los estudiantes tienen la oportunidad de formular un plan de carrera que les permita reforzar habilidades mediante las estrategias y espacios educativos que ofrece la Universidad del Norte para ello. A su vez, a aquellos estudiantes que cumplieron con todas las etapas del proceso con muy buenos resultados y cumplieron con todos los requisitos de la vacante a la que se postularon, se les da la oportunidad de participar en procesos de simulación con empresas líderes del sector y que tienen convenios con la Universidad del Norte.

3. Resultados

Tabla 2. Resultados - Vacante Abierta



Como podemos ver, 766 estudiantes se inscribieron en el proceso en el año 2019 e hicieron envío de sus hojas de vida. Al momento de convocar la segunda etapa correspondiente a la realización de la prueba de competencias y la entrevista, 514 estudiantes cumplimentaron satisfactoriamente esta etapa. Seguido a esto, 501 estudiantes se presentaron al *Assessment Center* y tuvieron la oportunidad de participar en un proceso de capacitación y seguimiento con un consejero de vida y carrera. Finalmente, 358 tuvieron la oportunidad de participar en simulaciones hechas por empresas del sector debido a sus buenos resultados en el proceso.

4. Ejemplo de Caso

Tabla 3. Fortalezas y aspectos a mejorar generales identificados en el proceso

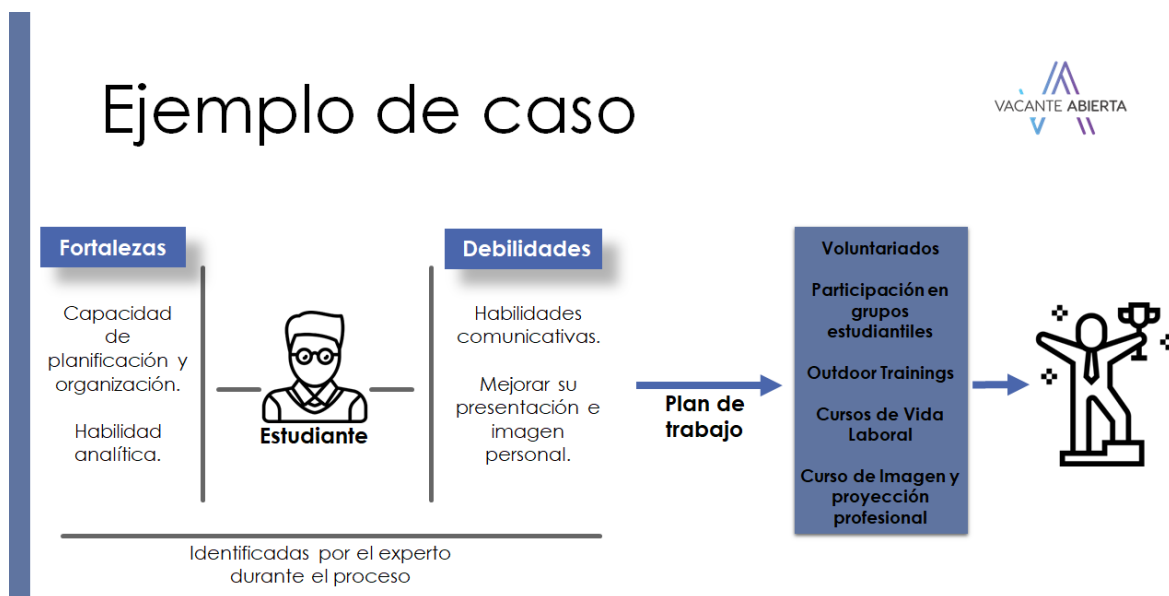
Fortalezas	Aspectos a mejorar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Análisis de problemas 3. Creatividad — ideas 4. Seguimiento de instrucciones 5. Rigurosidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación oral 2. Seguridad de sí mismos 3. Presentación personal 4. Liderazgo 5. Toma de decisiones



La tabla anterior muestra las fortalezas y aspectos a mejorar más notables en el proceso, en términos generales. Por un lado, aspectos como el trabajo en equipo, la capacidad de análisis, la creatividad, el seguimiento de instrucciones y la rigurosidad, fueron las competencias más destacadas y evidenciadas en el proceso por los estudiantes de la universidad. Por otro lado, con respecto a las competencias donde más se evidencia

oportunidades de mejora, están: la comunicación oral, la seguridad en sí mismos, la presentación personal, el liderazgo y la toma de decisiones. A continuación, se presenta un ejemplo de estudio de caso donde se explica el abordaje de los resultados y las rutas a seguir para el desarrollo de un plan de carrera que incluya el desarrollo de los mencionamos aspectos a mejorar.

Tabla 4. Ejemplo de Caso – Vacante Abierta



El anterior es un ejemplo de estudio de caso de uno de los estudiantes participantes del proceso. Dentro de las fortalezas más destacadas del estudiante (identificadas por el psicólogo experto) encontramos la capacidad de planificación y organización, así como la habilidad analítica. Por otro lado, las habilidades comunicativas y la presentación personal son los aspectos o competencias identificados como aquellos en los que no se tiene evidencia o un alto dominio. Luego de identificar las competencias a partir de un análisis de estas, donde se reflejan ya sea como fortalezas o aspectos a mejorar, se establece esto como un punto de partida para que entre el estudiante y el consejero puedan crear un plan de trabajo o bien, un plan de acción.

Este plan de trabajo consiste en que, inicialmente, el estudiante identifique en qué punto se encuentra con respecto al dominio de sus habilidades; que logre identificar sus fortalezas con esas competencias sobre las que tiene un alto dominio y de las cuales se puede servir para poder reforzar o desarrollar otras. Asimismo, identificar en qué punto se encuentra con respecto a sus debilidades o aspectos a mejorar y así, poder establecer una meta a alcanzar (¿dónde quiere estar?). Para ello, el estudiante junto con su consejero establecen objetivos específicos, los cuales van acompañados de acciones puntuales como, por ejemplo, participar en distintos espacios como lo son contribuir activamente en grupos estudiantiles, tener experiencias de voluntariado, participar en estrategias de *Outdoor Training* o bien, participar en un curso de preparación para la vida laboral y en un curso de imagen y proyección personal. Así pues, este plan de trabajo conlleva a que el estudiante no solo identifique el momento en el que se encuentra, sino que también logre establecer dónde quiere estar y cuáles son las rutas para poder poner en marcha sus objetivos y, en consecuencia, alcanzar las metas que pretende.

5. Conclusión

Finalmente, desde su primera aplicación en el año 2019 y hasta la actualidad, Vacante Abierta se constituye como una de las experiencias de gestión innovadora y buenas prácticas de la Universidad del Norte, en lo que se refiere al programa de preparación para la vida profesional, ya que se funda como una práctica de aprendizaje experiencial que se centra en enseñar de forma creativa, donde los estudiantes son capaces de reflexionar sobre su proceso y que desde momentos tempranos de su experiencia universitaria tengan experiencias educativas adaptadas a las demandas del contexto laboral en la actualidad; experiencias donde puedan poner en práctica las competencias que han desarrollado a lo largo de su proceso universitario, así como experiencias que les permitan identificar sus fortalezas y debilidades, con el fin de identificar las rutas de acción para poder desarrollar todas las oportunidades de mejora que identifiquen de sí mismos.

Como bien lo planteamos anteriormente, la Vacante Abierta es una práctica educativa a través de la cual se pretende orientar al estudiante hacia una educación basada en la experiencia y en la que aspectos como sus fortalezas y debilidades se puedan poner en realce; ser reconocidos e identificados. Esto ha permitido que muchos estudiantes identifiquen aspectos relevantes para su desarrollo, no solo a nivel profesional, sino también en términos generales en su desarrollo para la vida.

Uno de los pilares fundamentales de este proceso, como lo planteamos en apartados anteriores, es la construcción de su plan de vida y carrera; el cual en compañía del consejero de vida y carrera, así como el apoyo en recursos y herramientas institucionales, los estudiantes logran adaptar sus fortalezas y oportunidades de crecimiento con sus expectativas a nivel personal y profesional, lo que conlleva a que el estudiante trabaje en la construcción de su plan de vida y carrera o bien, proyecto de vida; plasmar las acciones puntuales que lo llevarán no solo al desarrollo de habilidades o competencias para afrontar los retos que trae consigo la participación en procesos de selección, sino también, los resultados de este proceso que suponen para los estudiantes un nivel de realización propio como referente de sus competencias personales o bien, servir para reforzar sus áreas de conocimiento y competencias evaluadas.

Finalmente, Vacante Abierta se convierte en uno de los muchos escenarios educativos que permite que los estudiantes establezcan las disposiciones que empujan su conducta a conseguir resultados exitosos en todas las áreas de sus vidas. En este caso, a partir de la realización de este proceso, logran identificar aspectos importantes para ellos y para su desarrollo como profesionales e individuos integrales. Para nadie es un secreto que la etapa universitaria es una constante búsqueda del desarrollo personal y el mayor logro en la misma es crear una conciencia de alto sentido de eficacia para que los estudiantes se sientan capaces de cumplimentar exitosamente todos sus retos académicos y que estos sean la preparación para sus retos laborales.

En el año 2019, contamos con la participación de 2847 estudiantes en las distintas estrategias del Programa de Preparación para la Vida Profesional, que, al igual que Vacante Abierta, se basa en un enfoque práctico y de aprendizaje experiencial como metodología principal. Lo anterior, conlleva a que la formación del estudiante vaya más allá de su formación disciplinar, académica u profesional, para lograr así una formación integral, que junto con la calidad de vida y la construcción de comunidad son el conjunto

de condiciones que realzan nuestra misión institucional y en consecuencia, contribuyen al bienestar del estudiante, permitiéndole el desarrollo de habilidades para la vida; siendo agentes de cambio en sus entornos particulares, a partir de su transformación personal y que influyen de forma positiva en sus ambientes colectivos y transforman la realidad.

Agradecimientos

Los autores de este artículo quieren agradecer muy especialmente la participación de Stephanie Pinedo De Oro y Ana Elvira Navarro Rodríguez, por brindar aportes importantes para el diseño y ejecución de la estrategia Vacante Abierta.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman
- Banco Interamericano de Desarrollo (2019). BID impulsa coalición para promover habilidades transversales en el siglo 21. <https://www.iadb.org/es/noticias/bid-impulsa-coalicion-para-promover-habilidades-transversales-en-el-siglo-21>
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc
- Driver, M. (2001). Fostering creativity in business education: developing creative classroom environments to provide students with critical workplace competencies. *Journal of Education for Business*, 77(1); 28(6).
- Durán, J. D. D. L. (2009). [Reseña del libro Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad, de C. López Alonso y M. Matesanz del Barrio]. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, (11), 155-158. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/review-Lopez.pdf
- Fitch, R. I. G., Parga, R. E., Sánchez, M. D. C. R., & Barrios, J. E. R. (2015). Modelo de Educación Holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 462-486.
- García Retana, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- González, C. G. (2012). Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <http://www.jstor.org/stable/40214287>
- National Association of Colleges and Employers (2016). Professional Standards for college and university career services. <https://www.cccs.edu/wp-content/uploads/documents/2016-nace-professional-standards-for-college-and-university-career-services.pdf>
- Patterson, F., & Lane, P. (2007). Assessment for recruitment. *Assessment in medical education and training*. Oxford: Radcliffe Publishing, pp. 62-73.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGrawHill
- Ruiz Dodobara, Fernando (2005). *Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis*. Perú: Pearson.
- Terri Williams. 7 Core Competencies Shape Career Readiness for College Graduates. National Association of Colleges and Employers (NACE). <https://www.goodcall.com/news/7-core-competencies-shape-career-readiness-for-college-graduates-03909/>
- The Council for the Advancement of Standards in Higher Education. Learning and Development

Outcomes. <https://www.cas.edu/learningoutcomes>
World Economic Forum. (2018). The Future of Jobs Report.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Capítulo 10

LATWORK: fortalecimiento de las capacidades de investigación en economía y empleo informal desde la cooperación internacional

Meritxell Calbet & Sophie Butler²³

Resumen

La informalidad laboral es un tema altamente estudiado y muy relevante en el momento actual de pandemia mundial por el impacto que tiene sobre la economía y la sociedad. A lo largo de los años, se ha experimentado una evolución en su propia definición y se han establecido diferentes estrategias de formalización en América Latina. El proyecto de cooperación internacional Erasmus+ LATWORK, coordinado por la Universidad Viña del Mar en Chile, tiene como propósito investigar en torno a la economía y el empleo informal, con una mirada interdisciplinar de la temática y con un carácter internacional, para crear estructuras de investigación en nueve universidades socias de Brasil, Argentina y Chile, y con la colaboración de universidades en España, Portugal y Reino Unido. A partir de esta unión, se crea la Red Internacional LATinWORK, con la posibilidad de expandirse y adherir socios de otros países de la región latinoamericana. En el desarrollo del proyecto, se han ofrecido actividades formativas en diferentes formatos sobre informalidad para transferir el conocimiento a la sociedad y contribuir, en primer lugar, a mejorar las capacidades de investigación en esta materia, y, en segundo lugar, al desarrollo de la región de América Latina, con el cofinanciamiento de la iniciativa por parte de la Comisión Europea.

Palabras clave: trabajo informal, economía informal, américa latina, cooperación internacional, educación superior.

²³ Dirección de Cooperación Internacional, Universidad Viña del Mar, Chile

Introducción

La informalidad laboral en América Latina experimentó un período de formalización entre 2003 y 2014. Sin embargo, desde ese año, en el último quinquenio, ha habido un retroceso importante en los avances logrados en relación a la calidad de los puestos de trabajo generados en la región. La informalidad ha venido incrementándose sistemáticamente y ha pasado de “representar un 49,5% de los ocupados en 2014 a concentrar el 50,6% en 2018 y el 51% en 2019 (promedio para 16 países)” (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2020a, p.2). Por ejemplo, en el trimestre octubre-diciembre de 2019 en Chile, la tasa de ocupación informal fue 30,4%, lo que registra su valor más alto desde que se inició la medición de informalidad laboral en el trimestre julio-septiembre de 2017, según datos del Instituto Nacional de Estadística de Chile (INE, 2020). En este contexto, se hace relevante el estudio de la informalidad y poder tener claridad de las características que implica el fenómeno para que se pueda tener en cuenta en las políticas de los gobiernos latinoamericanos (Salazar-Xirinachs y Chacaltana, 2018).

En este contexto, deviene relevante el liderazgo de las Instituciones de Educación Superior (IES) y centros de investigación en Latinoamérica como productores de conocimiento científico en este ámbito, lo que preserva las garantías científicas del mismo. Para poder consolidar este liderazgo, se considera importante que las instituciones de investigación desarrollen sus capacidades de análisis del empleo informal a través de la modernización y creación de estructuras de investigación y trabajo en red, tanto a nivel nacional como internacional. Es en este contexto que nueve universidades de Chile, Argentina y Brasil, y tres universidades de España, Portugal y Reino Unido, cooperan internacionalmente desde 2018 para desarrollar estructuras de investigación y metodologías innovadoras para satisfacer las necesidades científicas de creación de conocimiento en el ámbito de la economía y el empleo informal.

1. Proyecto LATWORK

Esta cooperación se concreta a través del Proyecto Erasmus+ LATWORK, que es un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea a través del Programa Erasmus+, Acción Clave 2, Desarrollo de capacidades en el ámbito de la Educación Superior. Este proyecto inició su periodo de ejecución en enero de 2019 y tiene una duración inicial de tres años, que contempla distintas acciones de cooperación internacional y desarrollo de capacidades entre las Instituciones de Educación Superior en Europa y América Latina para alcanzar sus objetivos. Las instituciones socias del Proyecto LATWORK son: en Chile, la Universidad de Viña del Mar, que es la institución coordinadora del proyecto, la Universidad San Sebastián y la Universidad de Magallanes; en Brasil: la Universidade Federal da Paraíba, la Universidade Federal de Campina Grande y la Universidade Estadual de Campinas; en Argentina, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad de Buenos Aires; y por último, la Universidad de Alicante en España, la Universidade de Coímbra en Portugal y The University of Aberdeen en Reino Unido.

Como punto de partida del trabajo en cooperación, se desarrolló, entre otras actividades, un mapeo de la situación actual en las IES Latinoamericanas en la producción de resultados de investigación en trabajo informal. En base a los resultados de este primer análisis de necesidades, se diseñó el plan de formación de formadores, con el objetivo de

aumentar las capacidades del personal investigador vinculado a áreas afines, que potencia las herramientas para mejorar en términos de investigación e innovación en este ámbito. Asimismo, en paralelo se creó una plataforma para estandarizar la aplicabilidad de los resultados de investigación y garantizar la transferencia de conocimiento. De esta forma, se pretende aumentar el nivel de competencias de las IES, tanto de personal investigador como graduados y estudiantes de doctorado, para producir y utilizar resultados de investigación de calidad sobre el mercado laboral informal.

2. Pertinencia social de la temática

En este contexto y después de aproximadamente un año de ejecución del Proyecto LATWORK, luego de haber podido finalizar la fase de preparación y análisis de encuestas preliminares, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) concluyó que el COVID-19 puede considerarse como una pandemia a nivel mundial. La declaración de esta alerta sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 ha generado un doble impacto en términos de ejecución del plan de trabajo. En un primer lugar, la relevancia de la temática, pertinencia y responsabilidad desde la academia para abordar un tema que evidencia toda la problemática en época de crisis. En segundo lugar, la necesidad en términos de gestión de adaptarse a las nuevas necesidades de la región en un momento de incertidumbre y cambio de los mercados y contextos sobre los que se pueden implementar este tipo de iniciativas. Adicionalmente, como consecuencia de lo anterior, cada país e institución social ha decretado distintas medidas de confinamiento y restricciones de movimiento, tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, la que inició como una crisis sanitaria ha evolucionado en una crisis económica y social, y la afectación sobre el mercado laboral no deja fuera el trabajo informal. Según la OIT (2020b): “se estima que el primer mes de la crisis dio lugar a una disminución del 60% de los ingresos de trabajadores informales a nivel mundial. Por región, la disminución prevista es mayor en África y América Latina, del 81%” (p. 2). En este contexto, la implementación del Proyecto Erasmus+ LATWORK puede devenir aún más relevante por el interés mediático y político que se ha generado en torno a la informalidad laboral y la necesidad de generar conocimiento sobre este fenómeno y el desafío que supone desde las políticas públicas de los países en América Latina.

3. Desafíos y oportunidades

La experiencia en la implementación del Proyecto Erasmus+ LATWORK desde la perspectiva de la institución coordinadora, la Universidad Viña del Mar, en esta nueva realidad, presenta grandes desafíos y oportunidades de desarrollo del proyecto en un contexto en que la pandemia del COVID-19 está presente y aún existen más preguntas que respuestas. El punto más relevante en este escenario es que proyectos como el de referencia persiguen finalmente la contribución al desarrollo regional a través de la cooperación internacional y siempre con la participación de socios en Europa. Este programa tiene la particularidad de que, con el cofinanciamiento por parte de la Comisión Europea, se extiende la posibilidad a los terceros países a coordinar las iniciativas. Esto último, lamentablemente, no es tan habitual por la falta de capacidades de gestión de proyectos con fondos internacionales y/o desconocimiento aún generalizado de la oportunidad que representa. En el caso en concreto del proyecto LATWORK, contar con la coordinación desde la Universidad Viña del Mar ha permitido tener una visión mucho más regional del impacto de la pandemia en la región América Latina y replanificar las actividades y temporización de estas en función de la evolución de la crisis en la región

y necesidades que se han ido generando consecuencia de las decisiones que han tomado los diferentes gobiernos. En concreto, el tener que suspender las actividades presenciales de formación de formadores durante el año 2020, ha permitido la organización de actividades online. Estas han sido abiertas, masivas y con la participación de personal experto en la materia, muchas veces a cargo de temas de informalidad laboral en organismos internacionales como la CEPAL o la OIT y que en un formato presencial hubiera sido muy difícil contar con su participación, tanto por disponibilidad de los expositores como por cuestiones presupuestarias. Esta apertura del proyecto durante el periodo de crisis, y la flexibilidad para adaptar los objetivos a las posibilidades del momento, obligará a redefinir las actividades de formación en base a un nuevo análisis de necesidades, asociado a la situación posterior a la pandemia. En este sentido las nuevas tendencias del futuro del trabajo, que traen al mismo tiempo nuevas formas de informalidad y nuevas formas de formalidad (Salazar-Xirinachs y Chacaltana, 2018), se verán afectadas por esta nueva realidad.

En relación con el desarrollo del proyecto LATWORK, este se implementa a través de cuatro ejes de desarrollo que están interrelacionados. En primer lugar y como hemos mencionado anteriormente, hay una fase de análisis de necesidades (*Need Analysis*) que consiste en un mapeo de la situación actual en las IES Latinoamericanas en la producción de resultados de investigación en trabajo informal. Este mapeo se llevó a cabo a través de visitas de observación a algunas universidades en Europa, análisis cuantitativo y cualitativo de necesidades que han resultado en un informe (el cual está disponible en la página web del proyecto²⁴), y una recopilación de buenas prácticas, también publicada y abierta a todo el público.

El segundo aspecto relevante es el desarrollo de capacidades en investigación e innovación para el análisis de la informalidad laboral. En este ámbito, se pretenden desarrollar instancias de formación, a través de la metodología de formación de los formadores clave en las instituciones socias, para que las mismas sean replicadas posteriormente por cada socio de Chile, Argentina y Brasil, y aplicada en distintos contextos. Durante el año 2019 se pudo realizar en formato presencial la primera formación en Brasil, bajo la temática “Categorías y Metodologías para el análisis del empleo informal”. Por la contingencia, la réplica de estos contenidos por cada institución se tuvo que realizar en formato online, lo que permitió organizar de forma complementaria las actividades por las diferentes universidades socias de un mismo país. Esto significó que el impacto esperado a nivel institucional derivó en un impacto a nivel nacional, con participación en la mayoría de las actividades de expertos externos que contribuyeron al diálogo, profundización de la reflexión y adaptación al contexto actual. Además, estas actividades permanecen disponibles en el canal de YouTube del proyecto²⁵, lo que aporta de esta forma al debate y toma de decisiones entorno la materia. Un tercer eje de trabajo del Proyecto LATWORK considera la creación de estructuras de investigación. Este punto, junto con la formación, es la garantía de continuidad de la red de trabajo una vez terminada la fase de ejecución del proyecto, con la creación o fortalecimiento de centros de investigación u observatorios para el análisis de la economía y el empleo informal en las nueve universidades socias del proyecto en Latinoamérica. Estas estructuras de investigación que se están creando o redefiniendo al momento de escribir esta publicación, contarán con estructuras modernas y sostenibles con nueva

²⁴ Véase: Página web Proyecto Erasmus+ LATWORK <http://www.latwork-project.eu/>.

²⁵ Véase: Canal de YouTube del Proyecto Erasmus+ LATWORK <https://youtu.be/63gnDLeuzas>.

tecnología para poder generar investigación de alto impacto en el ámbito de las ciencias sociales. Para la coordinación de estos centros y para generar más impacto a nivel internacional, con foco en la región de América Latina, se define el cuarto eje, referente a la constitución de una red de investigación internacional nombrada “LATinWORK”, que agrupará en una primera fase las estructuras creadas en las universidades socias del proyecto, y en su fase de expansión durante el segundo semestre del año 2021 se abrirá a cualquier otra institución o centro de investigación afin a la temática que esté interesado en adherirse. La red también contará con un espacio de difusión de resultados en la página web, que consistirá en una plataforma de resultados de investigación, para el fomento de la capacitación online y *networking*.

La ejecución de un proyecto de estas características es sin duda complejo, y más en un contexto marcado en el caso de Chile, en un inicio por el estallido social a partir de octubre de 2019 y posteriormente por la propagación del COVID-19 que nos ha afectado a nivel mundial. Esto ha implicado que todas las universidades socias trabajaran remotamente y la imposibilidad de llevar a cabo las actividades presenciales programadas para el año 2020. Toda la definición presencial para lograr los objetivos tuvo que adaptarse al trabajo virtual, requiriendo del esfuerzo en conjunto para lograr los objetivos. En relación con la temática y como mencionábamos anteriormente, el impacto de la pandemia es grande en el mercado de trabajo, y especialmente en el mercado laboral informal. Como menciona la OIT (2020c), muchas personas que se encuentran en la economía informal ingresan lo suficiente para alimentar la familia a diario y la mayoría no pueden sobrevivir de ahorros o ayudas. La restricción de quedarse en casa pone a muchos(as) trabajadores(as) informales frente al dilema “morir de hambre o del virus” (p.1).

En este contexto, la OIT (2020c) reafirma la importancia del diseño e implementación de políticas que incluyan y aseguren el respeto a los derechos humanos, igualdad de oportunidades y no discriminación en todos los aspectos de empleo y ocupación. Ante la crisis actual, este hecho deviene especialmente relevante para la economía informal que incluye a muchos(as) trabajadores(as) desaventajados que en circunstancias normales sufren violaciones de derechos y discriminación. Para el caso específico de Latinoamérica, la OIT estima que el 90% de los trabajadores informales están siendo severamente impactados por los efectos de las medidas destinadas a enfrentar la emergencia sanitaria. Según el Director de la OIT para América Latina y el Caribe, Vinícius Pinheiro “La crisis COVID-19 puso al descubierto de forma dramática los problemas asociados a la informalidad en esta región, la emergencia sanitaria, el confinamiento y la crisis económica están teniendo un impacto social sin precedentes” (OIT, 2020d).

Es en este contexto que abordar la informalidad y todas sus aristas y complejidades es muy importante, especialmente en la región de América Latina, en la que tiene el foco el Proyecto Erasmus+ LATWORK. Por lo anterior, la implementación de las actividades planificadas adquiere un carácter aún más relevante y, en este sentido, se implementan algunas estrategias y actividades que permiten enfatizar el rol de las instituciones de Educación Superior como generadoras de conocimiento en este ámbito. Una de las actividades que estaban programadas para el primer semestre 2020, especialmente para el inicio de año, eran los *Local Replication Seminars* que como hemos anticipado en este texto, pretendían, como indica su nombre, replicar en cada universidad latinoamericana la formación recibida en la primera instancia de formación presencial.

4. El valor de la cooperación internacional

En un contexto de pandemia y en consideración de la relevancia de la temática, la estrategia optada por el consorcio del proyecto fue vincularse con el medio a nivel internacional y enfatizar en el carácter de cooperación dentro de la región que persiguen los fondos de la Comisión Europea que cofinancian este tipo de proyectos. Organizar las réplicas de los seminarios en formato *webinar*, abierto y gratuito al público en general, con la participación de personas expertas de distintas instituciones y países, logró que el conocimiento generado en estas instancias de formación traspasara las paredes de las instituciones y los países, y se pudieran implicar un mayor número de participantes para generar un intercambio de conocimiento enriquecedor, transversal y multidisciplinar. Además, los formatos de las réplicas también variaron y se adaptaron al contexto, tanto en forma como en fondo. Algunas se convirtieron en ciclos de 5 *webinars* en un mes, y abordaron distintas temáticas en el marco de categorías y metodologías para el análisis de la informalidad, en su sentido más amplio, y con la libertad de ajustarlo a distintas realidades y enfoques, desde ópticas más generales a otras más específicas²⁶. En este sentido, a través de estas actividades, se pudo hacer una revisión a la literatura y evolución de los conceptos sobre informalidad, tanto a nivel mundial como desde esta óptica mucho más regional y acotada a América Latina. Nuevamente, la coordinación de estos proyectos de cooperación internacional desde los países donde se pretende lograr el impacto, como en el caso de LATWORK desde la Universidad Viña del Mar en Chile, permite entender las necesidades reales de las instituciones por el hecho de percibir los beneficios de forma directa, en la búsqueda de siempre obtener el máximo impacto y optimización de los recursos disponibles.

Por otro lado, y enmarcados en este contexto de la virtualidad, en muchos de los foros actuales que se discute sobre el futuro de la Educación Superior y la internacionalización, concuerdan que es un elemento que se ha incorporado en un momento de crisis para poder continuar desarrollando actividades académicas, económicas e incluso sociales, no para sustituir las actividades presenciales a futuro, pero sí en muchos aspectos llegó para quedarse de forma complementaria a lo que tradicionalmente se desarrollaba en formato presencial. Al adaptar nuevamente las posibilidades de actuar que nos ha generado el proyecto, y al sentir la obligación de aportar desde la ciencia a la generación de debates, transferencia de conocimiento e incorporación de la temática a la discusión política, se optó como estrategia poner el foco durante 2020 en uno de los resultados esperados del proyecto LATWORK más a largo plazo, concebido inicialmente como una plataforma de difusión de resultados y de capacitación, así como de *networking* para la investigación en empleo y economía informal. En este sentido, se diseñó con la participación de todos los socios en Latinoamérica y de la Universidad de Alicante, España, un curso virtual, masivo, abierto y gratuito, de la tipología MOOC, impartido por personal investigador experto del proyecto LATWORK, que en su primera edición se desarrolla desde julio hasta octubre de 2020. Este curso pretende abordar la “Informalidad y sus múltiples dimensiones”, pues este es su título y está conformado por cuatro módulos que contemplan, en primer lugar, las concepciones y teorías de la informalidad desde una perspectiva histórica. En el segundo módulo, se desarrolla el trabajo informal en América Latina. Posteriormente, el tercer tema aborda el género y raza en la informalidad laboral y, por último, el cuarto módulo se centra en las metodologías para medir la informalidad. En su mayor parte, el curso es asincrónico, en el que los y las participantes administran

²⁶ En las referencias pueden encontrar más información y enlaces a la grabación de las mismas réplicas.

los contenidos. Sin embargo, al final de cada módulo se celebra una conferencia magistral online sincrónica, con algún experto(a) en la temática específica en el módulo. Como ejemplo de lo que mencionábamos anteriormente, de la relevancia que ha adquirido y tiene este tema y la necesidad de su análisis des de las IES, es el interés generado por el curso al cual se han inscrito aproximadamente 700 personas de 17 países, mayormente de Latinoamérica, evidentemente de los tres países latinoamericanos representados en el proyecto, Argentina, Chile y Brasil, pero también Colombia, Bolivia, Costa Rica, Venezuela, Guatemala, Nicaragua, entre otros.

En relación con el rol de cada institución y al centrar este punto en la experiencia de la Universidad Viña del Mar, es importante resaltar el apoyo que proyectos como el de referencia hacen al desarrollo institucional. Ser parte de una iniciativa de estas características acelera el diálogo interno, en primer lugar, y posiciona las temáticas de interés de la sociedad como foco de investigación y atención por parte de la academia. En nuestro caso, dos de los focos estratégicos establecidos en el Plan de Desarrollo Estratégico 2016-2020 son la inclusión y la internalización para la formación. LATWORK, en su implementación, ha logrado convocar en el marco del desarrollo de estos ejes, personal académico e investigador de diferentes disciplinas para la creación del Observatorio en Economía y Empleo Informal UVM.

El trabajo colaborativo de diferentes personas de las Escuelas de Ingeniería y Negocios y de Ciencias Jurídicas y Sociales, ha permitido definir las cuatro líneas de investigación que serán la base del trabajo que se desarrollará en los próximos años. Los temas sobre los que investigará el equipo de la UVM se engloban en las siguientes cuatro líneas:

- economía;
- género;
- Estado, e
- inclusión.

La principal característica es la interdisciplinariedad sobre las que se abordará cada temática, y que abre la posibilidad a que otros académicos(as) interesados(as) en la temática, independientemente de su ámbito disciplinar, puedan adherirse al grupo de investigación. Así mismo, se considera relevante poder alinear estos objetivos a los programas de pregrado y postgrado afines a la materia, para involucrar a estudiantes de diferentes niveles al desarrollo de la investigación. También, se ha establecido un plan de trabajo bienal para acercarse a diferentes entes de gobierno, tanto a nivel regional como municipal, para conocer las prioridades en relación con informalidad para los próximos años y trabajar de forma complementaria y aportar en aspectos de capacitación en función de las necesidades del territorio. Por otra parte, y en función de la regularización o no de algunos sectores donde tradicionalmente se concentra un porcentaje importante de la informalidad laboral, se espera poder estar presentes en las mesas de vinculación con el medio o empresariales ya existentes, para posicionar al Observatorio como una estructura capaz de generar contenidos científicos de apoyo al desarrollo regional. Algo que de todas formas fortalece esta estructura desde su creación, es la pertenencia a la Red Internacional LATInWORK, ya que permitirá el trabajo permanente a nivel internacional, estudios comparados e incorporación de buenas prácticas. En este sentido, es importante tener presente a la hora de planificar y resaltar lo que plantea la publicación de la OIT sobre formalización (Salazar-Xirinachs y Chacaltana, 2018), al indicar que:

“El primer desafío para los países de la región es contar con enfoques integrados sostenidos en el tiempo, en vez de realizar esfuerzos aislados que resultan pequeños y de corta duración. En segundo lugar, considera esencial ir más allá del mercado de trabajo para apuntar hacia el logro de un crecimiento más robusto, y sugiere que las políticas de desarrollo productivo constituyen un mecanismo para apuntar hacia un crecimiento más alto, sostenido, inclusivo y además más efectivo en la generación de empleos formales. En tercer lugar, hay que encontrar mecanismos para abordar las nuevas formas de producción y de empleo, lo cual incluye actuar contra las nuevas formas de informalidad que se pueden detectar en los mercados laborales”.

5. Conclusión

Consideramos relevante destacar la importancia de la asociatividad entre el mundo público y privado, así como de la academia con el gobierno, sector empresarial y organizaciones sociales. La cooperación internacional nos acerca la realidad de otros países a un contexto local, al acelerar políticas que permitan el desarrollo de una forma constante y sostenida en el tiempo, pero sin este trabajo en equipo y con carácter multisectorial, la visión de la realidad queda limitada y sesgada, por lo que hace difícil que los proyectos puedan implementarse adecuadamente y lograr objetivos sostenibles y a largo plazo, con impacto en el territorio.

La planificación estratégica adecuada al entorno es otro factor clave para el éxito. La pertenencia a un grupo internacional implica establecer propósitos comunes que deben cumplirse. No obstante, es importante plantearse, a nivel institucional, cuáles son las fortalezas o debilidades que nos caracterizan y cómo queremos que el proyecto impacte a largo plazo en el desarrollo de nuestro propio quehacer institucional. Finalmente, es imprescindible que la temática sea pertinente y alineada con los objetivos establecidos a nivel nacional, regional, local e institucional y, como en el caso del proyecto LATWORK, liderar debates como la economía y empleo informal en tiempos de crisis, para proponer soluciones con fundamento teórico y resultados de investigación sólidos que contribuyan finalmente a mejorar la calidad de vida de las personas y la construcción de un mundo más sostenible.

Referencias

- Organización Internacional del Trabajo (2020a). *Observatorio de la OIT: El COVID-19 y el mundo del trabajo*. 3a edición. (2020). https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/WCMS_743154/lang--es/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo (2020b). Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19: Impactos en el mercado de trabajo y los ingresos en América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_749659.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2020c). La crisis de COVID-19 y la economía informal. Respuestas inmediatas y desafíos de política. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/briefingnote/wcms_745450.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2020d, mayo 8). *Masiva pérdida de ingresos impacta a 90% de los trabajadores informales en América Latina y el Caribe*. [Noticia]. http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_744298/lang--es/index.htm
- Salazar-Xirinachs, J. M., & Chacaltana, J. (Eds.). (2018). *Políticas de formalización en América*

Latina. Avances y desafíos (Primera edición). OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, FORLAC. https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_645159/lang-es/index.htm

Capítulo 11

Trabajo en red de unidades de egresados, graduados y titulados²⁷ en universidades del estado de Chile - REGRAT

Gianina Salgado²⁸, Andrea Bravo²⁹, William Ramírez³⁰,
Daisy González³¹ & Mario Lagomarsino³²

Resumen

Se exponen resultados de una exploración retrospectiva de acciones desarrolladas por la Red de Unidades de Egresados, Graduados y Titulados de las Universidades pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado de Chile, desde su creación en 2014; diagnóstico de su situación actual y proyecciones. Contiene resultados sobre tres líneas de trabajo: 1) consulta a las Unidades de Egresados, representantes de Universidades Estatales sobre problemas y desafíos iniciales del trabajo en red en cada institución; mejoras con la incorporación a la Red; respuestas institucionales, implicancias, alcances o cambios en la estructura institucional o protocolos internos de cada Unidad de Egresados; principales aportes colaborativos para la Red y beneficios obtenidos del trabajo cooperativo. 2) Análisis de documentos generados por la Red, o compartidos con ella, que permitió un ordenamiento retrospectivo de reuniones, encuentros claves, aportes y productos de la colaboración, que, al mismo tiempo, muestran el itinerario de acciones sobre el interés permanente de la Red, asociados con los siguientes Ejes de trabajo colaborativo: “Estudios de Seguimiento y Datos”, “Empleo y Empleabilidad”, “Fidelización y Vinculación con Egresados” y “Vinculación con Empleadores y Organizaciones”. 3) Examinar pertinencia de algunas proyecciones del servicio de la Red, dado el contexto de crisis sanitaria global y local.

Palabras Clave: universidades del estado, egresados, titulados, graduados, REGRAT.

²⁷ El presente artículo utiliza de manera inclusiva el término “egresado”, “graduado” y “titulado” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes) para referirse a hombres y mujeres, a fin de facilitar su lectura.

²⁸ Oficina de Ex-alumnos e Inserción Laboral, Universidad del Bío-Bío.

²⁹ *Alumni*, Universidad de Tarapacá.

³⁰ Unidad de Seguimiento de Egresados y Titulados, Universidad de Chile.

³¹ Unidad Egresados, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

³² Oficina de Egresados, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

1. Introducción

En 2014, representantes de las Unidades de Egresados, Graduados y Titulados³³ de las Universidades Estatales de Chile iniciaron, de manera autónoma un proceso tendiente a conformar una red de colaboración y cooperación voluntaria de sus representantes. A esa fecha, las Unidades de ese tipo presentaban una antigüedad no mayor a tres años, la mayoría había sido creada como respuestas institucionales a las debilidades observadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en procesos de acreditación institucional. Puntualmente, respecto de lo que sería una falta de vinculación y/o seguimiento de egresados³⁴ por parte de las universidades. La iniciativa se formalizó en 2015 con la figura de Red de Unidades de Egresados, Graduados y Titulados (REGRAT).

El propósito principal de REGRAT es intercambiar experiencias y conocimientos del quehacer en las Unidades que tienen a cargo la vinculación y/o el seguimiento de egresados y empleadores en las diversas casas de estudios. En este contexto, se han desarrollado encuentros, seminarios, reuniones ampliadas y por ejes, elaboración de documentos y productos de gestión, entre otras actividades, que han permitido la articulación progresiva, pertinente y sistemática como aporte al desempeño de las Unidades de Egresados de cada universidad. El mismo año, este tipo de iniciativas fue declarada como necesaria por el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) en los siguientes términos:

“El modelo de educación superior creado en 1981 ha producido el contrasentido que las universidades estatales compitan entre sí, lo que ha atentado en contra de la formación de las redes en instituciones de la misma naturaleza y misión [...]. El Consorcio de Universidades del Estado, comprende y valora la necesidad de red integrada por las 18 casas de estudio universitarias [...] El sistema de educación superior estatal permitirá que estas instituciones puedan fortalecerse mediante un mecanismo de transferencia de experiencia y conocimientos. En este sentido, consideramos que es más eficiente colaborar y complementarse en red con un fin de lograr en todo el territorio nacional una educación superior estatal de calidad que otorgue efectiva igualdad de oportunidades en los distintos territorios del país, y que potencie la investigación, la creación, y la innovación [...]” (CUECH, 2015).

La perspectiva de cooperación interinstitucional ha permitido hasta ahora compartir experiencias y buenas prácticas, visualizar aciertos y desaciertos para articular y potenciar áreas y ejes de trabajo en torno a:

- seguimiento y vinculación con empleadores y egresados,
- inserción en el mundo laboral y su relación interna con las unidades; además del
- fortalecimiento de lazos de trabajo y actualización de conocimientos con organizaciones nacionales e internacionales asociadas al quehacer de la Red.

Otras funciones importantes que destacar de las Unidades de Egresados son sus servicios para los procesos de autoevaluación para acreditación institucional y de carreras de pregrado, postgrado, formación técnica, entre otras³⁵. Asimismo, se proporciona apoyo

³³ En adelante, serán referidas como “unidades de egresados” o simplemente “unidades”.

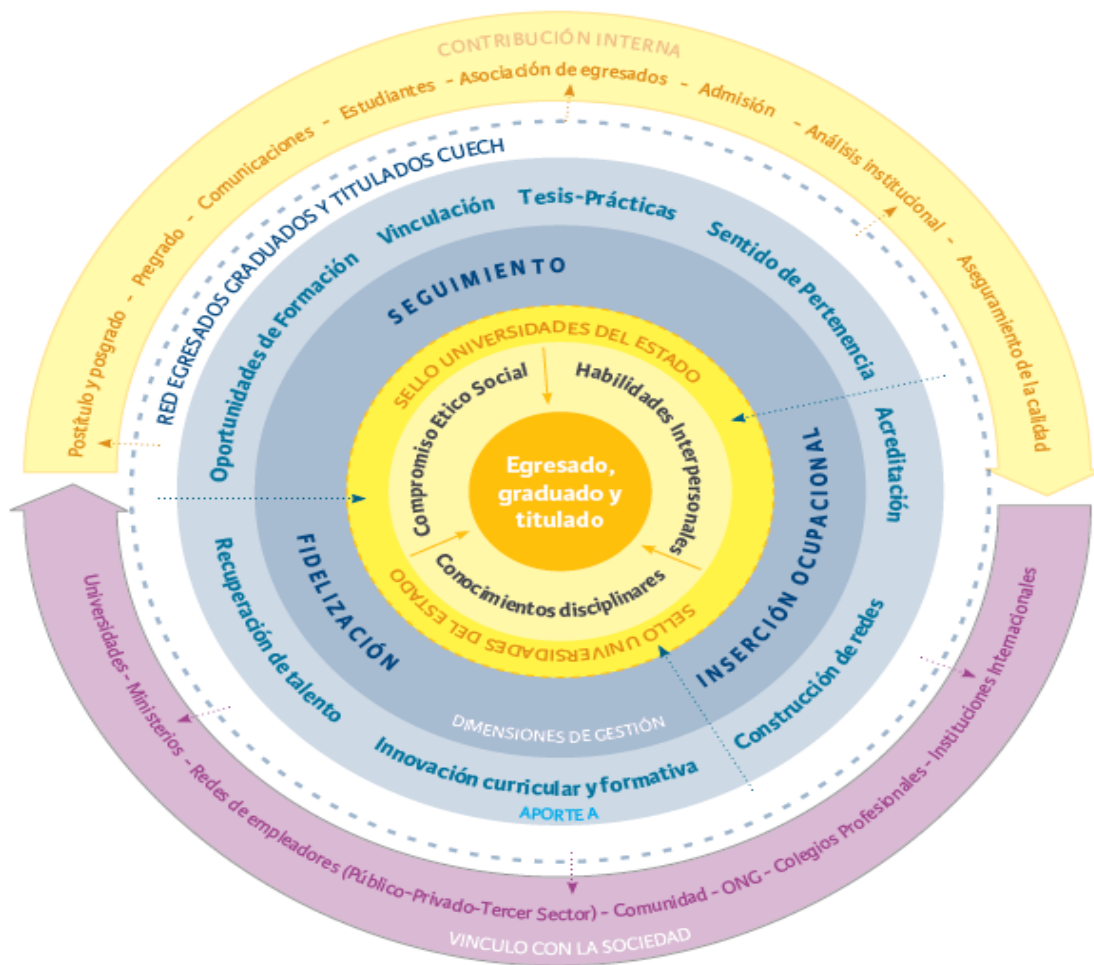
³⁴ Al indicar “egresados” nos referimos indistintamente a egresados, titulados y graduados

³⁵ Es tema de proyecciones avanzar en el servicio a carreras de postgrado.

para la gestión universitaria y toma de decisiones en base a informes periódicos sobre la opinión y necesidades de egresados, y desde requerimientos de empleadores; también se proveen datos para tesis y seminarios de título con la debida autorización de la universidad y aplicando los protocolos legales correspondientes.³⁶

El siguiente diagrama³⁷ presenta una síntesis simplificada que ilustra un modelo de trabajo que se desarrolla con egresados y las implicancias o contribuciones que se ofrecen a la comunidad universitaria, a la sociedad y al Estado. Representa las funciones que se articulan a través de los encuentros semestrales y reuniones periódicas realizadas como Red, incluyendo el trabajo permanente en los distintos Ejes del trabajo temáticos.

Diagrama: Modelo de temáticas y funciones para la articulación de REGRAT³⁸



³⁶ Según la Ley N° 19.628 “Sobre La Protección De La Vida Privada” y la Ley 21.096 “Derecho a Protección de Datos Personales”.

³⁷ Este Diagrama, vigente, fue presentado y comenzó a operar desde la Reunión del Comité Ejecutivo de REGRAT, en UMCE, noviembre 2015.

³⁸ Elaboración propia REGRAT, 2016.

Desarrollo metodológico

1.1. Objetivo y líneas de trabajo:

El objetivo del presente estudio fue determinar y sistematizar el desarrollo de REGRAT hasta hoy. Se trabajó en tres líneas: A) Análisis de documentos, B) Consulta en línea a representantes de Unidades, y C) Pertinencia de algunas proyecciones del servicio de la Red, dado el contexto de crisis sanitaria global y local (ver este ítem en Conclusiones y Proyecciones).

- A. Análisis de distintos tipos de documentos generados por la Red, o compartidos con ella, para el ordenamiento de datos y contenidos sobre reuniones, encuentros claves, aportes y productos de la colaboración, que, al mismo tiempo, muestran el itinerario de acciones sobre el interés permanente de la Red que han determinado el funcionamiento progresivo de los siguientes Ejes: “Estudios de Seguimiento y Datos”, “Empleo y Empleabilidad”, “Fidelización y Vinculación con Egresados” y “Vinculación con Empleadores y otras Organizaciones”.
- B. Consulta a las dieciséis³⁹ Unidades de Egresados existentes sobre: problemas y desafíos iniciales del trabajo en red en cada institución; eventuales mejoras con la incorporación a la Red; respuestas institucionales, implicancias, alcances o cambios en estructura institucional o protocolos internos de cada Unidad; principales aportes colaborativos para la Red y beneficios obtenidos del trabajo cooperativo. La consulta se hizo en junio 2020 mediante un cuestionario en línea para ser respondido por representantes de cada unidad. El instrumento fue elaborado, consensuado con los representantes y aplicado a través de un formulario de Google, que contempló las siguientes siete preguntas con respuestas de desarrollo:
- ¿Cuál fue el problema, o desafío, que llevó a su unidad a conformar u organizar un trabajo en red?
 - ¿Se logró obtener mejoras para resolver los distintos desafíos y problemas de su institución con la incorporación a la REGRAT?
 - ¿De qué manera se estudió y abordó el problema en las sesiones de REGRAT?
 - ¿Qué cambios se han realizado en su estructura institucional o en sus protocolos internos de la Unidad de Egresados/ Graduados/ Titulados en vista de las respuestas obtenidas en los encuentros?
 - ¿Cuáles son las implicancias y/o alcances que han tenido estas respuestas dentro de su institución?
 - ¿Cuál cree usted que ha sido el principal aporte que su unidad ha entregado a la REGRAT?
 - ¿Qué otras utilidades y/o beneficios han obtenido por ser parte de la REGRAT y sus actividades?

De las dieciséis universidades estatales con participación regular en la Red⁴⁰, respondieron once representantes. Las cinco restantes no entregaron respuestas en esta oportunidad, debido a la reorganización de sus Unidades de Egresados, entre otras

³⁹ De las dieciocho Universidades del Estado, dos de ellas fueron creadas el 2015, las de O'Higgins y de Aysén, que operan con estudiantes recién desde 2017. Aún no tienen representantes en la Red.

⁴⁰ Ver en Anexos el “Listado de Universidades y representantes de Unidades de Egresados”.

razones oportunamente informadas.

1.2. Sistematización de respuestas de representantes de Unidades de Egresados

1.2.1. Sobre problemas y desafíos iniciales para asumir el trabajo en red

Los encuestados declararon que las mejoras logradas se relacionan con los siguientes desafíos: implementación de nuevas estrategias para desarrollar un mejor vínculo entre egresados, además del fortalecimiento de indicadores, terminologías pertinentes y relevantes a los procesos con los diversos agentes involucrados en la Unidad de Egresados; cooperación para compartir productos, contactos y formas de realizar las actividades. Algunas de las mejoras han tenido relación con procesos de comunicación e interacción con las universidades de la Red, junto con la mejora de diseños e instrumentos de medición, tales como encuestas y entrevistas para producir la información apropiada sobre las distintas temáticas a desarrollar solicitadas a la Unidad.

1.2.2. Sobre desafíos y problemas que han tenido mejoras sustanciales

Las principales respuestas señalan, desde distintos enfoques, que la participación con REGRAT abrió un camino para resolver problemas y desafíos sobre la comunicación formal con egresados y empleadores(as). Tarea que estaba pendiente en algunos casos. Trabajar de manera colaborativa y cooperativa ha favorecido la retroalimentación con nuevos conocimientos y experiencias de prácticas exitosas o no exitosas de vinculación. De igual forma, la socialización de problemáticas ha permitido definir e identificar áreas y problemas de interés común y la provisión de referencias para desarrollar con mayor pertinencia el tratamiento de distintos asuntos académicos, administrativos y económicos en la relación y actividades con egresados.

1.2.3. Sobre formas de tratamiento, estudio de problemas y desafíos trabajados en eventos de REGRAT

El trabajo en red implicó descubrir —en conjunto— una forma de reconocer y tratar las temáticas y áreas de trabajo que se realizan en los principales ámbitos de la vinculación, seguimiento y fidelización con egresados y empleadores. Si bien no todas estas áreas que se abordan en REGRAT corresponden a los objetivos institucionales que tienen todas las Unidades de Egresados en distintos momentos, su identificación permitió funcionar para propiciar la colaboración en Red y en mesas (Ejes) de trabajo por temática. Esta estructura permitió dar cuenta de manera focalizada del trabajo en productos concretos y de interés general, para que cada universidad pudiera participar de la(s) mesas de trabajo (Ejes) de interés para aportar desde cada experiencia propia o institucional. Voluntad, disponibilidad y trabajo que se observa también en las reuniones ampliadas de la Red, donde todos pueden compartir sus experiencias y buenas prácticas, y con ello enriquecer el trabajo con visiones y resultados distintos.

1.2.4. Sobre cambios realizados dentro de las Unidades de Egresados

La síntesis de lo expresado por los representantes consultados de las Unidades expresa que: los cambios realizados, con distintos niveles de desarrollo en las universidades, a través del intercambio de experiencias sistemáticas y de manera individual, que incluye visitas en red o entre unidades, han permitido su propio fortalecimiento en consideración

del posicionamiento de los egresados y temáticas asociadas en cada una de las instituciones; la vinculación con egresados y empleadores, servicios a carreras, generación de datos para procesos de innovación curricular y autoevaluación para responder a nuevas exigencias de la CNA. En lo particular, en algunos casos las Unidades han implementado, indistintamente, la aplicación de instrumentos (elaborados por REGRAT) como el Manual de Indicadores, el Protocolo para compartir actividades de vinculación y el Glosario. Este último instrumento proporciona definiciones comunes a conceptos claves como: egresados, titulados, empleabilidad, ocupación, fidelización, entre otros. Dichos aportes han influido en acciones y lineamientos institucionales como proyectos, normativas asociadas al relacionamiento con los egresados y, en algunos casos, al Plan General de Desarrollo Universitario (PGDU).

1.2.5. Sobre implicancias dentro de cada Universidad

Sobre las implicancias que ha tenido este trabajo en red en cada una de las instituciones, los encuestados confirmaron, con distintos enfoques, que ha contribuido al trabajo dentro de su Unidad y su reposicionamiento en las actividades relevantes en la Universidad, tales como en los procesos de acreditación institucionales y de carreras. Asimismo, reafirmaron que, al compartir y socializar experiencias cotidianas de relacionamiento con egresados, se aprecia que existen dos tendencias de adscripción institucional (unas adscritas a Vinculación con el Medio y otras a Docencia). Sin embargo, se atribuyó un progresivo aumento en la participación de las Unidades en las convocatorias a las distintas actividades de la RED, durante el año 2020 debido a la virtualización de las sesiones correspondientes.

1.2.6. Sobre aportes de distintas Unidades a REGRAT

Desde estas unidades se destacan algunos aportes propios, entre los cuales se pueden distinguir:

- Talleres externos con titulados.
- Asesoría personalizada de apresto laboral.
- Portales de empleo y ferias laborales (presencial y virtual).
- Actividades deportivas.
- Consejo Asesor Consultivo de Empleadores.
- Trabajo en talleres de competencias transversales.
- Cursos de capacitación para egresados y estudiantes de últimos años.
- Estrategias de identificación de competencias.
- Reunión de vinculación de titulados con el rector.
- Sistemas de registro de datos.
- Sistema de reportería.
- Envío de correos masivo para difusión.
- Tarjeta de beneficios para egresados.
- Mecanismos de Vinculación con empleadores.
- Retroalimentación con empleadores y egresados.
- Construcción de una política de Vinculación.
- Cápsulas y testimonios de egresados destacados.
- Cápsulas de inserción laboral (iniciación de actividades, CV efectivo, entre otros).
- Consejo asesor por carrera.

- Prácticas extendidas por proyectos.
- Formato de currículum vitae, para egresados de universidades estatales.
- Encuestas de salida de titulados.
- Encuestas de seguimiento de titulados.
- Formato de carta de presentación REGRAT.
- SIMEDPRO, Sistema de Monitoreo y Evaluación del Desempeño Profesional.
- Actividades culturales y de comunidades de egresados.
- Observatorio Laboral Nacional.
- Formatos de difusión a egresados: Boletines electrónicos, revistas, folletos, etc.
- Consejo asesor por carrera.
- Prácticas por proyectos.

1.2.7. Sobre otros beneficios por participar en Red

A partir del desarrollo de este tipo de cooperación y la propuesta de denominación de “Titulado de la Red de Universidades del Estado”, se han abierto posibilidades para hacer partícipes a los egresados en actividades de vinculación y seguimiento en cualquier institución perteneciente a la Red, independiente de su universidad de origen. Asimismo, otros beneficios mencionados son el acceso a información relevante de las estrategias desarrolladas en cada una de las universidades, para unificar criterios ante las acciones claves y resolver en conjunto temáticas de financiamiento de actividades de relacionamiento con egresados.

2. Itinerario temporal y temático de REGRAT 2014-2020

La siguiente línea de tiempo muestra el itinerario de eventos, hitos y objetivos más relevantes, en orden cronológico e instituciones participantes.

Cuadro 1: Actividades e hitos del itinerario temporal y temático de REGRAT 2014-2020.

<p>Año 2014 Reunión de coordinación inicial. Organizado por el Centro de Titulados Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, octubre de 2014. Hitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Generación de la “Propuesta de plan de trabajo para la conformación de la red de oficinas de egresados de las universidades del consorcio de universidades del Estado de Chile”.
<p>Año 2015 I Encuentro de Unidades de Egresados. Organizado por el Círculo de Graduados y Titulados Universidad de La Serena. La Serena, agosto de 2015. Hitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de propuesta inicial y constitución de la REGRAT. ● Elección del Comité ejecutivo. ● Definición de mesas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mesa 1: Instrumentos, Levantamiento de Información y Estudios. ○ Mesa 2: Inserción Laboral, Empleabilidad y Redes de Contacto. ○ Mesa 3: Fidelización y <i>Coaching</i>.

Designación de coordinadores de mesa de trabajo.

Año 2016

1ª Reunión: Comité Ejecutivo REGRAT. Organizada por Oficina de Egresados de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (SIMEDPRO) y el Comité Ejecutivo de REGRAT. Santiago, abril de 2016.

Hitos:

- Definición de las estrategias y desarrollo del Plan de Trabajo a seguir ante el Consorcio de Universidades del Estado de Chile.
- Determinación de las áreas de responsabilidad por institución para el trabajo en red.
- Apoyo explícito de seis Rectores a la idea de trabajar en conjunto, expresado por sus representantes, en las tres Mesas de Trabajo.
- Acuerdo de subir toda la información en la plataforma REKO, facilitada por la UTEM.

Año 2016

II Encuentro de la Red de Unidades de Egresados, Graduados y Titulados. Universidad de la Frontera y el Comité Ejecutivo de REGRAT. Temuco, sede Pucón, junio de 2016.

Hitos:

- Conformación de ficha de indicadores clave.
- Creación de Ficha de Indicadores REGRAT CUECH.
- Elaboración de Agenda de Contactos de los participantes de la REGRAT.
- Definición de objetivos, misión, visión y estrategias de desarrollo de las Mesas de Trabajo.
- Implementación de trabajo de la REGRAT por temas.
- Exposición: “Criterios de Acreditación CNA en el marco de la vinculación y seguimiento de titulados”, Agencia Qualitas.

Año 2016

III Encuentro y Seminario “Inserción laboral y empleabilidad de egresados de universidades estatales”. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y el Comité Ejecutivo de REGRAT. Santiago, noviembre de 2016.

Hitos:

- Generación del Protocolo REGRAT.
- Proposición de creación de una Bolsa de Trabajo.
- Proposición de creación de un CV único para los egresados CUECH.
- Exposición “Inserción laboral y empleabilidad”, Presidente del Consejo de la Comisión Nacional de la Productividad. Investigador: Joseph Ramos Quiñones, Universidad de Chile.
- Panel “Transición de la Universidad al Trabajo” con titulados en ejercicio profesional de USACH, ULS, UFRO, UCH y UMCE⁴¹.

Año 2017

Reunión: “Jornada Mesa de Trabajo N°2”. Universidad de Valparaíso y el Comité Ejecutivo de REGRAT, mayo de 2017.

Hitos:

⁴¹ La identificación de las abreviaciones puede consultarla en el anexo “Listado de Universidades y representantes de Unidades de Egresados”.

- Presentación de instrumento de consulta a empleadores y a profesionales.
- Diseño de Marca REGRAT.
 - Logo.
 - Planificación de actividades.
 - Formato de documentos.
- Análisis del documento generado en la Jornada de Trabajo realizado en la Universidad UMCE el año recién pasado.
- Fortalecer el trabajo de la Red; con foco en el sistema de prácticas laborales y portales de empleos, entre otros.
- Revisión y análisis del formato de CV profesional, como insumo a entregar a los futuros egresados y titulados de las Universidades Estatales.

Año 2017

IV Encuentro y Seminario “Rol de los titulados en las universidades: su importancia, acciones y desafíos”. Universidad de Tarapacá. Arica y el Comité Ejecutivo de REGRAT, junio de 2017.

Hitos:

- Exposición “Profesionales del mundo, lo que requiere el siglo XXI”, Dailet Fredes, Universidad de Tarapacá, sede Iquique.
- Exposición “Fidelización, vinculación Universidad - titulado”, Juan Méndez, Universidad de la Frontera.
- Aprobación de carta de presentación y formato del CV Profesional para egresados de universidades estatales.
- Aprobación del Protocolo de Funcionamiento REGRAT.
- Cambio de estructura del Comité Ejecutivo (de mesas a ejes) REGRAT.
- Elección de vocería y de coordinadores de Ejes.
- Aprobación del “Protocolo de Difusión de actividades” a egresados.

Año 2017

V Encuentro “Rol de los titulados en las universidades: su importancia, acciones y desafíos”. Universidad de Chile. Santiago, octubre de 2017.

Hitos:

- Presentación del estado de avances de REGRAT.
- Realización de un taller de políticas y fidelización con egresados.
- Coordinación de ejes de trabajo.
- Realización de un ejercicio de autodiagnóstico de las Unidades de Egresados participantes de la REGRAT.
- Participación en BIESTRA 2017 como REGRAT; Presentación de póster informativo REGRAT.

Año 2018

VI Encuentro “Aprendiendo de las buenas prácticas”. Universidad de Valparaíso, julio de 2018.

Hitos:

- Presentación de avances en los trabajos de REGRAT y de cada Eje.
- Actualización de información relacionada con la vinculación con titulados revisada en BIESTRA 2017.
- Realización de Workshop de Buenas Prácticas⁴², un espacio para presentar y discutir casos de gestión y liderazgo relevantes para profesionales directivos que conducen las unidades de vinculación y seguimiento de titulados y graduados en las universidades CUECH.
 - Workshop Eje 1: Datos.
 - Workshop Eje 2: Empleabilidad.
 - Workshop Eje 3: Vinculación.

Año 2018

VII Encuentro y Seminario “Educación Superior Estatal. Perspectivas en el ámbito de titulados, la importancia para Universidades y Empresas”. Universidad Tecnológica Metropolitana y la Universidad de Los Lagos. Santiago, diciembre de 2018.

Hitos:

- Presentación del Ministerio de Educación, División de Educación.
- Reestructuración de Mesas de trabajo:
 - Eje 1: “Seguimiento y Datos”.
 - Eje 2: “Empleo y Empleabilidad”.
 - Eje 3: “Vinculación con Egresados”.
 - Eje 4: “Empleadores y Empresas”.

Año 2019

1ª Conferencia *online* de REGRAT, junio de 2019.

Hitos:

- Presentación “Relevancia del Enfoque Educativo de Desarrollo de Carrera”⁴³, Dra. Natalia Orellana G., Presidenta Fundación OCIDES.

Año 2019

VIII Encuentro y Seminario “Inserción Laboral, Estudios e Investigación”, “Empleabilidad” y “Fidelización”. Universidad del Bío-Bío, sede Concepción, octubre de 2019.

Hitos:

Suspendido por el contexto del “Estallido Social”.

Año 2020

1ª Reunión Virtual Ampliada REGRAT: “Coordinación Plan de Trabajo en Red 2020”, vía Google Meet. Convoca Universidad de Chile, abril de 2020.

Hitos:

- Realización de un diagnóstico situacional respecto a la crisis sanitaria en torno a las universidades participantes.
- Planificación del trabajo 2020 en contexto de pandemia.
- Acuerdos:

⁴² Ver nota de prensa: <https://pdn.uv.cl/?id=9700>

⁴³ Video: <https://www.youtube.com/watch?v=3DC35Q-gASc&feature=youtu.be>

- Reuniones semanales de toda la Red, en formato de conversatorios virtuales, por temáticas, para compartir experiencias referidas a las diversas áreas de trabajo sobre Titulados, Graduados y Empleadores.
- Reuniones mensuales de los 4 Ejes, con objetivos definidos por integrantes de cada Eje.
- Levantamiento de información para precisar los representantes de cada universidad en los Ejes de su interés.

Año 2020

Reuniones-Talleres. Convoca REGRAT, cada semana a contar de mayo de 2020.

Hitos:

- Presentación y entrega de información (informes) a unidades dentro de las Universidades. Universidad de Chile, Santiago.
- Titulación oportuna. Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Estrategias de vinculación con egresados. Universidad de la Frontera, Temuco.
- Estrategias de vinculación con empleadores. Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago.
- Gestión de datos de egresados. Universidad de Chile, Santiago.
- Métodos de evaluación de talleres de competencias. Universidad de la Serena, La Serena.
- Construcción de la política de egresados. Universidad de Santiago de Chile, Santiago.
- Beneficios para titulados. Universidad Arturo Prat, Iquique.

Año 2020

Reuniones de trabajo por Eje. Convocadas por cada coordinador de Eje REGRAT, cada semana por Eje a contar de mayo de 2020.

Hitos:

- Eje Empleadores y Empresas (14 de mayo):
 - Vinculación con las empresas y empleo.
 - Solicitud de Ficha de Buenas Prácticas en la vinculación con empleadores.
- Eje Empleo y Empleabilidad (19 de mayo):
 - Sistemas de detección de necesidades de capacitación hacia egresados.
 - Solicitud de Ficha definición de competencia.
- Eje Seguimiento y Datos (2 de julio):
 - Planificación de trabajo, revisión de productos previos.
 - Levantamiento de información de instrumentos institucionales para titulados y empleadores.

Año 2020

SEMINARIO (virtual) DE EMPLEABILIDAD REGRAT: Transición al mundo profesional. 9 y 10 de diciembre de 2020

Hitos:

- Participación en línea de representantes de todas las universidades de la Red transmitiendo desde sus Regiones.
- Exposiciones y charlas sobre actividades y posibilidades de actualización de conocimiento, formación continua (becas de postgrados), reconversiones de giro profesional e investigaciones

sobre temas distintos ámbitos de desarrollo profesional: aprestos, competencias y habilidades requeridas para el mundo del trabajo.

Conclusiones y proyecciones

El trabajo en Red entre representantes de Unidades, constituido formalmente a partir del acuerdo en la Universidad de la Serena⁴⁴, ha propiciado dentro de cada universidad la formalización y profesionalización del trabajo realizado para el relacionamiento formal con egresados y empleadores. Los acuerdos en este contexto, junto con la propuesta inicial del modelo orientador de focos temáticos y funciones para la articulación⁴⁵ (como progresión de la estructura autodefinida por REGRAT) ha permitido que, aunque haya rotación de representantes de Unidades por cambios de personal en sus equipos, la Red se ha constituido como referente de apoyo. Aspecto demostrado a través de la consulta realizada y que respalda el presente estudio y el último seminario realizado (ver programa página 12, diciembre de 2020).

Después de seis años de trabajo, el avance del trabajo integrado y voluntario de representantes en la Red se expresa en la progresión sostenida en planificación y ejecución de eventos, reuniones y productos específicos de servicio mutuo, como el glosario elaborado colectivamente con conceptos y definiciones claves, el intercambio y mejoramiento de instrumentos, y/o formatos, de comunicación, de registro, de medición, convenios, estrategias y procedimientos, entre otras acciones formales de seguimiento y vinculación con egresados y también con Empleadores; con el propósito de contribuir cada vez más a una efectiva relación con el medio laboral, empleabilidad y desarrollo de carrera. De esta manera, las Unidades se validan progresivamente como aportes respecto a su pertinencia institucional para obtener retroalimentación, para actualización de demandas y mejoramiento de la formación profesional.

En REGRAT se cuenta con la concurrencia mayoritaria de representantes en los eventos presenciales —ahora virtuales—. Este tipo de participación, si bien implica oportunidades y fortalezas en el compromiso, también implica debilidades, porque a veces los representantes de Unidades no pueden concurrir a los eventos presenciales debido a la falta de formalización de las representaciones con las Resoluciones o Decretos Exentos respectivos en cada Universidad que, a veces, impiden las autorizaciones y horas de disponibilidad, o los respectivos financiamientos para actividades planificadas. Luego, se puede postular que completar el proceso de formalización institucional concretaría el sentido propiciado en la declaración del CUECH de 2015⁴⁶; y se aumentaría el potencial de colaboración y retroalimentación propio de las Universidades Estatales para optimizar las oportunidades de mejora con buenas prácticas de vinculación, fidelización, servicios para egresados y relación con empleadores.

En el contexto específico de este periodo especial⁴⁷, las reuniones y actividades permanentes se han optimizado con reuniones semanales, con participación mayoritaria

⁴⁴ Ver año 2015 del Cuadro: Actividades e hitos del itinerario temporal y temático de REGRAT 2014-2020.

⁴⁵ Ver Diagrama: Página 4.

⁴⁶ Ver en cita en Presentación del artículo y en documento de Referencias Documentales.

⁴⁷ Periodo que se acota desde octubre 2019, hasta la fecha en que la Pandemia esté relativamente controlada para continuar actividades presenciales.

en el desarrollo de actividades por Eje, el trabajo de catastro de evidencias sobre acciones y productos de la Red y, con el presente estudio, la sistematización de las experiencias de cooperación interuniversitaria. Este material y los registros de las principales reuniones y seminarios quedan disponibles en un repositorio virtual en la plataforma llamada “App REGRAT CUECH”, como insumo para las Oficinas actuales o como fundamentos de base para organizar, o reorganizar, nuevas Unidades de Egresados que se constituyan.

El contexto especial del año 2020 ha obligado al uso intensivo de herramientas de comunicación y trabajo en formato virtual para actividades laborales, profesionales y académicas a todo nivel. Es innegable que existe incertidumbre por el futuro de mediano y largo plazo, provocada por la crisis sanitaria por pandemia y la crisis económica y desempleo que afectan y afectarán a las universidades, empleadores y empleos, así como las competencias y habilidades requeridas, hoy y a futuro, para nuevos puestos de trabajo, emprendimientos y reconversiones. Probablemente, esto determinaría otras necesidades de actualización en la formación de profesionales con demandas de nuevas competencias e incluso de nuevas carreras, que configuren desafíos con nuevos focos temáticos para las Universidades.

Desde REGRAT, según este contexto, examinamos algunas proyecciones y se contempla la planificación de nuevos encuentros o seminarios, de acuerdo con lo propuesto en los Ejes y las problemáticas emergentes con relación a egresados y empleadores. La perspectiva es continuar compartiendo buenas prácticas y provisión de nuevos insumos, orientados principalmente a la vinculación, empleabilidad y fidelización. En este sentido, junto con seguir aportando a los procesos de evaluación y actualización de programas de formación y de acreditación desarrollados en cada Universidad, se trabaja en continuar impulsando iniciativas y proyectos sobre:

- Desarrollo de guía para elaboración de una Política de vinculación con egresados.
- Elaboración de un glosario sobre las competencias establecidas por cada universidad.
- Diseño de propuesta de instrumentos de medición sobre competencias.
- Desarrollo de propuesta de modelo y prácticas de vinculación con empleadores.
- Análisis comparativo de indicadores claves entre universidades.
- Creación de un repositorio de talleres/cursos/cápsulas para egresados.
- Elaboración de un plan de comunicación y difusión de actividades para egresados.
- Generación de estrategias de integración y reconocimiento del trabajo de REGRAT.
- Elaboración del proyecto: “Titulados y Graduados de las Universidades Estatales”.
- Capacitación para los representantes de las Unidades en temáticas de vinculación, fidelización y seguimiento.
- Desarrollo de un seminario en temáticas atinentes a egresados.

Finalmente, se concluye que lo desarrollado y expuesto en este artículo deja en evidencia la importancia del trabajo en Red como base sustantiva para el trabajo que realizan las Unidades de Relacionamiento con Egresados y Empleadores. Propósito que ha orientado desde su inicio a REGRAT para contribuir cada vez mejor a una efectiva relación de nuestros egresados con el medio laboral, la empleabilidad, el desarrollo de carrera y el posicionamiento de las Universidades Estatales. Por ello, reconocemos y agradecemos el aporte de cada representante de las Unidades de Egresados que conforman y han formado parte de REGRAT.

Referencias

- Universidad de Playa Ancha. (2014). Acta: “Encuentro de directores y representantes de oficinas de vínculos y seguimiento de egresados del Consorcio de Universidades del Estado de Chile”.
- REGRAT. (2015-2020). Actas de los encuentros de representantes de Oficinas de Vínculos y Seguimiento de Egresados del Consorcio de Universidades del Estado de Chile.
- CUECH, Consorcio de Universidades del Estado de Chile. (2015). Revalorización del sistema de educación superior estatal en el marco de la reforma propuesta por el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. https://www.uchile.cl/documentos/revalorizacion-del-sistema-de-educacion-superior-estatal-en-el-marco-de-la-reforma-propuesta-por-el-gobierno-de-la-presidenta-michelle-bachelet_115022_0_5606.pdf
- Comité Ejecutivo, Ramírez, W., y otros. (2015). Presentación de la Red de Unidades de Egresados, Graduados y Titulados de las universidades pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado de Chile REGRAT-CUECH.
- Comité Ejecutivo, Ramírez, W., y otros. (2017a). Glosario REGRAT.
- Comité Ejecutivo, Ramírez, W., y otros. (2017b). Protocolo de funcionamiento REGRAT.

Anexo

Listado de Universidades y representantes de Unidades de Egresados.
Representantes año 2020, con participación regular en REGRAT.

Universidad	Representante(s)
Universidad de Tarapacá (UTA)	Andrea Bravo Lee.
Universidad Arturo Prat (UNAP)	Carmen Hidalgo Rodríguez, María Ester Lobos Howard.
Universidad de Antofagasta (UA)	Aixá Redunante Federay, Alejandra Elgueta.
Universidad de Atacama (UDA)	Christian Zurita Zumaran, Christian Alfaro Fernández.
Universidad de La Serena (ULS)	Rodrigo Davanzo Matte, Edgard Espinoza Vera, Elba Soto Soto, Maximiliano Jiménez Rojas.
Universidad de Valparaíso (UV)	Rafael Espinoza Ricchioni, Astria Jury Lucero.
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA)	Daisy González Parada.
Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)	Héctor Reyes Chacana, María Teresa Navarro.
Universidad de Chile (UCH)	William Ramírez Godoy.
Universidad de Santiago de Chile (USACH)	Georgina Durán Lorca, Marcelo Loyola Áviles.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	Rosa Nilo Cea, Mario Lagomarsino Barrientos.
Universidad de Talca (UTalca)	Enzo Plaza Núñez.
Universidad de La Frontera (UFRO)	María Francisca Rojas Herrera, Gonzalo Rodríguez Molina, Pablo Suazo Mardones, Juan Méndez Vera.
Universidad del Bío-Bío (UBB)	Gianina Salgado Torres.
Universidad de Los Lagos (ULL)	Waleska Turra Méndez, Natalia Pillancari Coronado, Constanza Vidal Sobarzo.
Universidad de Magallanes (UMAG)	Cristóbal Antiquera Wuth.

Capítulo 12

A 10 años del Encuentro BIESTRA. Una reseña conmemorativa

Natalia Orellana⁴⁸, Eduardo Rivera⁴⁹ & Daniela Paz Olivares⁵⁰

Resumen

Se realiza una revisión de la trayectoria del Proyecto BIESTRA que comprende una década de trabajo colaborativo entre instituciones de educación superior chilenas y otros países de la región. Tiene por propósito presentar sus principales componentes y resultados, mediante el examen de su configuración temática, implicancias, desafíos y proyecciones. Se abordan los principales tópicos de cada versión, con énfasis en los aportes de invitados internacionales. Luego, se señala cómo el evento se ha ido transformando a lo largo de sus versiones, con una incorporación orgánica colaborativa en su forma y fondo que permite desarrollar redes internacionales con los invitados y adquirir un carácter cada vez más desafiante en sus temas. Finalmente, se mencionan los reconocimientos obtenidos, tanto nacionales como internacionales, lo que da paso a los retos futuros y expectativas de Fundación OCIDES en esta materia.

Palabras clave: construcción de capacidades, educación superior, colaboración, educación superior y mundo del trabajo

⁴⁸ Dirección Proyecto BIESTRA, Fundación OCIDES.

⁴⁹ MISTI Program, Massachusetts Institute of Technology.

⁵⁰ Área Eficiencia Energética, INACAP.

Introducción

El Encuentro BIESTRA es un foro de la educación superior latinoamericana de carácter colaborativo, gratuito e interinstitucional, que aborda críticamente la relación entre educación superior y mundo del trabajo. Diseñado por profesionales de Fundación OCIDES, especializados en investigación, gestión y construcción de capacidades en educación superior, para aportar a la calidad de la educación superior desde la promoción del desarrollo integral de estudiantes y graduados. Bajo la premisa de que los desafíos que enfrenta el sector son compartidos y que, por medio del intercambio de conocimiento, evidencia, experiencias y buenas prácticas, es posible aprender en conjunto.

El encuentro está dirigido a autoridades de gobierno y universitarias, investigadores especializados, estudiantes, graduados, diseñadores de políticas públicas y profesionales de áreas de gestión y planificación académico/estudiantil, cuyo quehacer se relacione con el desarrollo académico y profesional de los futuros graduados de la Educación Superior en todas sus modalidades.

Desde su lanzamiento en 2011, se ha transformado en ejemplo de colaboración interinstitucional en educación superior y ha logrado crecer y consolidarse. Su principal aspecto diferenciador es su énfasis en la construcción de capacidades desde una perspectiva integradora de la política pública, la investigación y la gestión, con foco en las inquietudes y los desafíos de las diversas instituciones de educación superior.

Otro rasgo peculiar de BIESTRA se expresa en que, para su implementación, cada dos años, se realiza una convocatoria pública para que instituciones de educación superior asuman los costos y la gestión de operativización del encuentro. Esto está intencionado para que los aprendizajes organizacionales derivados de su planificación, la discusión y definición temática interinstitucional, la selección de ponencias y las instancias de interacción con los expertos principales, puedan ser transferidos en el sistema.

Para cada una de sus versiones, se establece un comité organizador compuesto por representantes de la institución anfitriona, de las instituciones colaboradoras y de la anfitriona del encuentro previo. De manera conjunta, se trabaja por un año o año y medio en determinar el foco temático, definir los perfiles de los invitados nacionales y extranjeros, diseñar el programa, generar la convocatoria de ponencias, la logística y la difusión del evento. Por lo tanto, implica una significativa dedicación de tiempo de cada miembro del comité organizador.

La clave para su éxito ha sido la generosidad de las autoridades y los profesionales que voluntariamente han asumido este gran desafío, pues ellos han permitido concretar este proyecto, mediante la promoción de la construcción de capacidades y la configuración de redes de trabajo colaborativo en educación superior.

Justificación

Hacia la segunda década del siglo XXI, y tras un periodo de poco más de veinte años, la educación superior chilena había transitado de una educación superior de elite a un sistema educación de masas (Trow, 2006). La acelerada expansión de la cobertura y participación dejó en evidencia cuestiones de calidad, equidad y rendición de cuentas (*accountability*) del sistema (Zapata y Tejeda, 2016). Las tensiones del sistema,

caracterizado, entre otros, por el rol secundario del estado, se hicieron evidentes durante el año 2011, cuando las protestas lideradas por estudiantes universitarios llevaron el tema de la educación superior al tope de la agenda nacional (Berroeta y Sandoval, 2014).

A pesar de la urgencia, hacia inicios de la segunda década del siglo en Chile, las aproximaciones académicas al problema de la educación superior eran bastante marginales en comparación con otras áreas de la educación (Muñoz-García, Quilamán, Bernasconi y Calderón, 2019). Esta carencia en la producción de conocimiento era aún más evidente para aquellos que se interesaban en la relación entre el sistema de educación superior y el mercado laboral, o mundo del trabajo. Esta área de interés, hasta ese momento, no contaba con una instancia que permitiera a aquellos con interés práctico y académico reunirse para compartir experiencias, generar redes y ampliar el conocimiento.

El proyecto BIESTRA fue diseñado y desarrollado en el contexto del Programa *Dialogue on Innovative Higher Education Strategies* (DIES) del Servicio de Intercambio Alemán (DAAD), como parte de un proyecto académico. En dicho proceso, se consideraron tres factores de contexto de la educación superior chilena: a) la orientación al mercado del caso chileno; b) los discursos hegemónicos acerca de las funciones de la educación superior respecto del mundo del trabajo en el marco de la creciente relevancia de la noción de empleabilidad, y c) respuestas organizacionales, en educación superior, en torno a apoyar el desarrollo profesional de estudiantes y graduados.

A partir de lo anterior, se identificaron ciertas problemáticas relevantes que justificarían la idea de plantear el foro BIESTRA en Chile para abordar la relación educación superior – mundo del trabajo: las dinámicas de alta competitividad, la diferenciación vertical de las instituciones, la falta de articulación del sistema y una visión funcional y, principalmente, economicista del rol de la educación superior. Además de la emergencia de la noción de empleabilidad desde una aproximación limitada por parte del Ministerio de Educación y algunas organizaciones no académicas de alta influencia en la gestión universitaria relacionada con el apoyo a estudiantes y graduados. Se suma a lo último la falta de incorporación de la evidencia aportada por la investigación especializada en educación superior, respecto de las discusiones en torno al desarrollo estudiantil integral y el empleo y trabajo de graduados.

En consecuencia, se determinó que el Proyecto BIESTRA se orientaría a generar un foro integrador, diseñado para contribuir al fortalecimiento de los mecanismos de aseguramiento interno de la calidad de las instituciones de educación superior por medio de la construcción y el desarrollo de capacidades. En esta línea, se establece como eje central, la necesidad de ampliar, complejizar y asumir la reflexión sobre educación superior desde las propias instituciones del sistema y los actores involucrados.

A la vanguardia temática

“Me parece de la mayor relevancia que las universidades se dispongan a analizar la vinculación entre lo que ellas hacen y las demandas externas. El mundo del trabajo es un componente muy importante de esas demandas externas, cada vez más importante en un contexto de masificación como el que estamos viendo”.

– María José Lemaitre, Directora Ejecutiva CINDA, en BIESTRA 2011.

Desde su lanzamiento, BIESTRA ha relevado temas e instalado debates en torno al

tratamiento del vínculo entre la educación superior y la sociedad. Ese año, el foco temático se centró en analizar, desde diversos niveles, las respuestas organizacionales que las instituciones despliegan para apoyar el proceso de transición al empleo y carrera profesional. En 2013, se centró en empleabilidad, pertinencia y orientación profesional. En 2015, se dio realce a la dimensión internacional de la formación terciaria y la preparación para el mundo del trabajo de graduados de posgrado. Por último, en 2017, se abordó el despliegue de iniciativas de desarrollo de carrera y orientación profesional en educación superior, además del rol de las humanidades y las artes en el desarrollo integral de las personas.

Para desarrollar sus contenidos, BIESTRA ha convocado a expertos de prestigio y trayectoria altamente destacada a nivel nacional e internacional. La finalidad ha sido poner a disposición de autoridades, académicos, profesionales de la educación superior y hacedores de políticas, el diálogo sobre aspectos como los siguientes:

- La pertinencia de la información pública sobre los resultados de los graduados en el mundo del trabajo, en consideración con las diferencias entre países, las discusiones internacionales en torno a la sobre-educación, la inflación de credenciales, desajustes y desempleo de graduados, y la importancia de estudios sistemáticos y completos en materia de seguimiento a graduados en educación superior. Se añade, además, un planteamiento crítico de los discursos dominantes en torno al rol de la educación superior y sus graduados en posición de subordinación a diversos y, también contradictorios, requerimientos cambiantes del entorno. Prof. D. h c Dr. Ulrich Teichler, Académico de la Universidad de Kassel (Alemania) en BIESTRA 2011.
- La necesidad de reubicar el rol de la educación en medio de la crisis de los paradigmas sobre los que se asientan los gobiernos y el desarrollo actuales, en un contexto donde el mercado ha distorsionado el panorama y donde existe la gran pregunta respecto a si la educación es un bien público o privado. Se pone énfasis en qué educación, ética y valores reciben los profesionales y qué intercambio y retornos establecen con la sociedad. Además, se considera la importancia de la preparación de personas que colaboren con el cambio social positivo y que distingan entre información, conocimiento y sabiduría. Cristina Escrigas, Directora Ejecutiva de la Red Global de Universidades para la Innovación (GUNI) en BIESTRA 2011.
- La relevancia estructural de contar con políticas públicas en materia de educación para la carrera y orientación a lo largo de la vida (*career development and guidance*), para proveer apoyo especializado a todos los ciudadanos a construir y reconstruir sus trayectorias educativas y ocupacionales. Se destacan las experiencias internacionales que han actuado proactivamente frente a la necesidad de fortalecer la preparación para la vida activa en el ámbito educativo. Esto, con el propósito de reducir la inequidad social, mejorar los resultados del sistema educativo y los resultados del sistema de empleo en beneficio de las personas, sus familias, comunidades y la sociedad en general. John MacCarthy, Director Ejecutivo del *International Centre for Career Development and Public Policy* (ICCDPP), en BIESTRA 2013.

- La tensión entre los roles tradicionales demandados para las funciones de docencia, investigación, transferencia y extensión frente al notorio aumento de las exigencias sociales y productivas. Es necesario el logro de una genuina sinergia, que garantice la integración de los oficios de investigación y el oficio de docente que constituya, de esta forma, un paso importante para que la universidad pública aporte al cambio de las estructuras económico-sociales y a las verdaderas respuestas a demandas sociales y productivas críticas y no meramente a su reproducción. Dr. Graciela Riquelme, Académica de la Universidad de Buenos Aires, en BIESTRA 2013.
- Ideas sobre la educación superior en el Siglo XXI que resaltan tres nociones de la universidad actual: *the multiversity*, *the entrepreneurial university* y *the network university*, en relación con cambios en la estructura organizacional que han implicado una nueva división del trabajo dentro de nuevas formas de gobernanza, control externo y diversificación interna. Así como la autonomía institucional con mayor rendición de cuentas públicas y expectativas de una gestión más profesionalizada. Prof. Dr. Barbara Kehm, Académica de Glasgow, en BIESTRA 2015.
- Orientación profesional en tiempos de incertidumbre. Se brinda una panorámica amplia acerca de los aportes de la educación para la carrera y la orientación profesional, como recursos teóricos y prácticos para el fortalecimiento de la preparación para la vida activa de estudiantes y graduados. Aportes de la investigación educativa que se encuentran disponibles para incorporar en la educación superior desde el currículo, lo co-curricular y lo extracurricular, en perspectiva de formación integral y empoderamiento. Dr. María Luisa Rodríguez Moreno, profesora emérita, Universidad de Barcelona, en BIESTRA 2015.
- La dimensión internacional como un aspecto integral del desarrollo estratégico de las instituciones de educación superior que abarca a la docencia, la investigación y a la extensión y a todos los actores que las integran. Su relevancia en la formación de graduados en perspectiva global y cómo la gestión estratégica de la internacionalización puede fortalecer los proyectos educativos y las oportunidades de estudiantes y graduados. Jeannette Vélez, ex canciller de la Universidad del Rosario, Colombia, en BIESTRA 2015.
- El rol de las instituciones de educación superior para dar soporte y acompañar a los estudiantes en sus transiciones laborales. Se distingue entre inserción laboral y desarrollo de carrera, desde la perspectiva del diálogo que la educación superior debe mantener con la sociedad, incluyendo el mundo laboral, en un contexto de cambio. Se plantea que, si se pretende que los estudiantes se adapten a estos cambios, se necesita un cambio de todos, que puede ser mediante la observación del currículo y qué tipo de apoyo se les provee. Además de mantener una relación duradera con los egresados, que se trata —en parte— de entregarles apoyo a largo plazo y también con formar personas que puedan ser agentes de cambio. Prof. Dr. John Brennan, Académico de *Open University* y la Universidad de Oxford, en BIESTRA 2017.
- La relevancia de un acercamiento sistémico al desarrollo de carrera. Se plantea que las universidades tienen la oportunidad de ser más relevantes en el apoyo que

brindan al desarrollo integral de sus estudiantes y de su preparación para los desafíos cambiantes de las sociedades actuales y lo sistémicos que estos se han vuelto. Las iniciativas de desarrollo de carrera en las universidades (fundadas premisas de la educación para la carrera y orientación profesional), pueden aportar a las nuevas generaciones en su toma de decisiones, con estrategias inteligentes, para que logren un impacto positivo en sus vidas y la sociedad. Por lo cual se espera que faciliten el diseño, la fabricación y la narración de las historias de los estudiantes. Dr. Daniel Pascoe, Director de *Career Services*, Ithaca College, en BIESTRA 2017.

Instancia de configuración de redes

El capital social de las personas tiene un importante efecto en la transferencia de conocimiento entre los miembros de una red (Lefebvre y otros, 2016). Las reuniones especializadas, del tipo conferencias, son instancias que permiten la interacción y la expansión del capital social entre personas con intereses y actividades comunes, y contribuyen de diversas maneras a la expansión del conocimiento (Robertson, McCarthy y Pitt, 2019). Esas instancias son de aun mayor relevancia en grupos cuya aproximación al conocimiento es eminentemente práctica, como lo son los profesionales que se desenvuelven en las instituciones de educación terciaria.

Desde su primera versión en 2011, una docena de instituciones de educación superior han participado activamente en esta iniciativa. En estos diez años, se ha ido acumulando un conjunto notable de voluntades que tiene como premisa común la colaboración y la profesionalización de la gestión en diversas áreas del quehacer educativo de nivel terciario.

Durante estos diez años, el encuentro ha favorecido el establecimiento de redes de colaboración entre instituciones, la identificación de temas de investigación pertinentes de abordar y emergentes en Chile, la relevancia de la profesionalización de la gestión especializada en educación superior. Se ha logrado empoderar a los profesionales de la educación superior (también denominado estamento administrativo de perfil no académico o híbrido) que, desde su contacto directo con estudiantes, graduados, académicos, autoridades y agentes coordinadores del sistema, han puesto en valor su aporte al mejoramiento continuo de la educación superior.

Instituciones anfitrionas, coorganizadoras y colaboradoras de BIESTRA 2011- 2019

- 2011. Universidad Técnica Federico Santa María y Fundación OCIDES en alianza con la Universidad de Talca (coorganizador).
- 2013. Universidad de Santiago de Chile, Red Enlace Profesional de Universidades Antioqueñas y Fundación OCIDES.
- 2015. Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación OCIDES en colaboración con la Universidad Católica del Maule y DuocUC (coorganizadores).
- 2017. Universidad de Chile y Fundación OCIDES en colaboración con Universidad Diego Portales y Pontificia Universidad Católica de Chile (coorganizadores).
- 2019. INACAP y Fundación OCIDES, coorganizado con la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. En colaboración con el Instituto

Profesional Virginio Gómez, la Universidad San Sebastián, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad de los Andes y la Universidad Andrés Bello.

El perfil de los asistentes

En cada una de sus versiones, se ha contado con una asistencia de en torno a 150 personas⁵¹. Ellas corresponden, principalmente, a representantes de instituciones de educación superior de Chile y otros países latinoamericanos, entre los que destacan: Ecuador, México, Argentina y Colombia. Desde su primera versión, el encuentro ha logrado convocar a una gran diversidad de instituciones universitarias y técnico profesionales, que en promedio alcanzan las cuarenta o cuarenta y cinco por encuentro.

Adicionalmente, a BIESTRA concurren representantes de órganos públicos y privados entre los que se cuentan: Ministerio de Educación, Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Comisión Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Educación, Agencias Acreditadoras y Organizaciones de la Sociedad Civil dedicadas a temas vinculados.

Reconocimientos

Tras su masivo y exitoso lanzamiento en 2011, con la universidad Técnica Federico Santa María como anfitriona, BIESTRA obtuvo el reconocimiento de Ejemplo de Buena Práctica, otorgado por la Universidad de Oldenburg en el marco del *Programa Dialogue on Innovative Higher Education Strategies* (DIES) del Servicio de Intercambio Alemán (DAAD).

Al año siguiente, el reconocimiento regional se tradujo en una invitación a Fundación OCIDES para presentar las principales reflexiones y los resultados derivados de BIESTRA 2011 en Medellín, Colombia, dentro del Primer Encuentro Internacional de Comunidades de Egresados de la red de instituciones de educación superior antioqueñas denominada Enlace Profesional.

Los resultados de los encuentros BIESTRA han sido publicados en boletines internacionales de las siguientes organizaciones: *International Association of Universities* (IAU), *Global University Network for Innovation* (GUNi), *International Centre for Career Development and Public Policy* (ICCDPP), UNESCO IESALC, Universia y Grupo Montevideo.

Desafíos y proyecciones

Los principales desafíos que ha enfrentado el proyecto BIESTRA han tenido relación con el clima de desconfianza, alta competitividad y dinámicas de diferenciación vertical del sistema de educación superior chileno.

Luego de realizar el exitoso lanzamiento de BIESTRA en la Universidad Técnica Federico Santa María en 2011, el equipo del proyecto se abocó a convocar otras instituciones para que fueran anfitrionas o colaboradoras del siguiente encuentro de 2013.

⁵¹ Con excepción de BIESTRA 2019 que debió ser cancelado debido al estallido social iniciado la misma semana del evento y que implicó el cierre de instituciones de educación superior en numerosas zonas de Chile. Por lo cual, se determinó cambiar su formato derivando en la presente publicación.

Durante ese periodo, el proyecto BIESTRA fue percibido en algunos entornos como “un bicho raro” por fundarse en trabajo voluntario y sin afiliación a casas de estudios específicas para llevar el liderazgo de su organización.

Frente a las dificultades de posicionamiento inicial, el proyecto BIESTRA mantuvo la convicción de que los perfiles técnicos de su equipo (de profesionales especializados en investigación, gestión y construcción de capacidades en educación superior) lograrían encontrar eco en algún momento. Y así fue. Ese eco tuvo efecto en un grupo particular de miembros de las instituciones de educación superior chilenas, quienes la literatura especializada ha denominado genéricamente como “nuevos profesionales” o “líderes de nivel intermedio” de la educación superior. Ello, en referencia al grupo de individuos que no se dedican principalmente a la enseñanza e investigación, sino que, a trabajar en la preparación y apoyo en la toma de decisiones de gestión, al establecimiento de servicios y al ajuste de las funciones principales de investigación y enseñanza (Schneijderberg, 2017). Por tanto, el liderazgo de nivel intermedio comprende roles que están asociados directamente a responsabilidades administrativas y de gestión y supervisión e involucran directa rendición de cuentas a la línea jerárquica⁵².

A diez años del desarrollo del proyecto BIESTRA, podemos concluir que este ha sido sustentado directamente por múltiples voluntades de líderes de nivel intermedio de diversas instituciones de educación superior que se encuentran muy interesados en avanzar hacia la profesionalización de su quehacer (mayoritariamente direcciones, jefaturas y coordinaciones de ámbitos de la gestión universitaria de relevancia transversal como aquellas dedicadas a relaciones internacionales, asuntos estudiantiles, asuntos académicos, seguimiento a egresados, desarrollo curricular, formación de doctoral, entre otras).

El fenómeno antes mencionado abrió ante nosotros una oportunidad enorme para Fundación OCIDES en relación con trabajar con colegas —también— de perfil principalmente “técnico” que estaban ávidos de abrir instancias de colaboración. Convocados por un alto interés en aprender de sus pares de otras instituciones, identificar buenas prácticas, establecer redes de trabajo interinstitucionales y desplegar sus acciones basados en evidencia. Desde entonces, ese perfil de profesionales de la educación superior ha logrado integrar activamente a sus autoridades en este proyecto. BIESTRA se ha posicionado entre rectores/as, vicerrectores/as, decanos/as de las instituciones anfitrionas y colaboradoras que han participado en cada versión, para brindar todo el apoyo institucional necesario. Adicionalmente, hemos contado con el apoyo de instancias técnicas del Ministerio de Educación, del Ministerio del Trabajo y Previsión Social y del Ministerio de Relaciones Exteriores, de distintos gobiernos, así como también con el patrocinio de organismos internacionales, entre los que destacan: UNESCO Santiago, *the International Centre for Career Development and Public Policy* (ICCDPP), el Servicio de Intercambio Alemán (DAAD) y la Red Global de Universidades para la Innovación (GUNI).

En concordancia, las proyecciones de BIESTRA apuntan a continuar como una instancia de acercamiento entre las discusiones de la política pública, la investigación especializada y la gestión académica. Se ha internacionalizado su alcance y promovido la investigación

⁵² Grupo de individuos que en Chile ha sido también denominado “cuarto estamento universitario” en una reciente publicación del MINEDUC, 2018. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4474>

aplicada no sólo por académicos, sino también por los “líderes de nivel intermedio”, a modo de contribuir para generar evidencia para la toma de decisiones de los hacedores de política y las organizaciones educativas terciarias. Esto, desde el ímpetu de promover que las casas de estudio fomenten mayor investigación sobre sí mismas, como un ámbito de su desarrollo que consideramos requiere ser ampliado, fortalecido y mayormente integrado.

Tras una década de liderar discusiones entorno a la relación educación superior – mundo del trabajo, Fundación OCIDES llega a la convicción de que es fundamental promover una estrategia nacional que garantice más y mejores iniciativas de orientación educativa, vocacional y profesional para todos los ciudadanos, tanto dentro del sistema educativo como fuera de él. Entendemos que la educación es una herramienta que involucra transformación social y movilidad, por tanto, debe permitirles cambios importantes a los graduados a lo largo de sus vidas. En este sentido, basados en evidencia internacional, consideramos que una estrategia de esta índole permite avanzar hacia la reducción del desempleo, el empleo desajustado, la insatisfacción laboral, el credencialismo, la discriminación laboral, la desorientación, el desarrollo de carrera sexista, el alto número de jóvenes que no estudian ni trabajan y los precarios servicios de orientación vocacional y profesional del país. Tarea que debería ser complementada por el desarrollo de sistemas de información integrados sobre empleo y trabajo, donde se pueda generar información relevante para conocer las experiencias y necesidades de los graduados.

Dentro de las temáticas que estimamos seguir profundizando y desarrollando en próximas instancias de BIESTRA, visualizamos las siguientes:

- Avanzar hacia sistemas integrados de información sobre empleo y trabajo de graduados.
- Educación para la carrera y orientación profesional en la educación superior como mecanismo de aseguramiento de la calidad y expresión de la responsabilidad social del sistema terciario.
- Necesidades de educación para la carrera y orientación profesional en perspectiva de género e interculturalidad.
- La dimensión internacional de la formación terciaria y su potencial para el fortalecimiento de la preparación para la vida activa.
- Problematicación de las nociones de: empleabilidad y ajuste y/o desajuste entre el empleo de graduados y su tipo y nivel formativo.
- Necesidades de desarrollo de carrera para jóvenes investigadores y formación de posgrado.
- Alfabetización digital para el desarrollo de carrera.
- Servicios de desarrollo de carrera de provisión online.
- Estrategias de vinculación con el sector productivo y los empleadores.
- Estrategias de retroalimentación general y curricular significativas, que incluyan estudios sistemáticos de graduados que permitan un accionar estratégico a las instituciones.
- Equidad al egreso.
- Evidencia acerca de los efectos de la orientación profesional en estudiantes y graduados de educación superior.

Comunidad BIESTRA

“Desde mi experiencia, este es un gran evento que logra favorecer el desarrollo de los profesionales y mejorar la calidad de los servicios dispuestos para estudiantes. Por otro lado, logra visibilizar y relevar este aspecto tan importante en la vida estudiantil como es la inserción laboral y el desarrollo de carrera, como parte de la experiencia de estudios en educación superior. Es una oportunidad única en Chile, de gran calidad y vigencia”.

– María Soledad Cruz Directora de Vida Estudiantil,
Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020.

Las personas que han participado activamente en la organización y puesta en marcha de los encuentros BIESTRA superan el centenar. En esta oportunidad, destacaremos a quienes lideraron cada uno de los procesos organizativos, por su permanente compromiso y relevante dedicación en representación de diversas instituciones:

- Héctor Hidalgo y Karen Johnson, Universidad Técnica Federico Santa María. Álvaro Rojas y Sergio Matus, Universidad de Talca (BIESTRA 2011).
- Desanka Simunovic y Marcelo Loyola, Universidad de Santiago de Chile. (BIESTRA 2013);
- William Young, María Soledad Cruz, Fernanda Costa, Javiera Videla, Pontificia Universidad Católica de Chile (BIESTRA 2015);
- Rosa Devés, Leonor Armanet, William Ramírez, Carlos Rilling y Luis San Martín Universidad de Chile. María Teresa Otaegui, Isabella Cuneo y Cristián Cofré, Universidad Diego Portales. María Soledad Cruz, Fernanda Costa y Javiera Videla, Pontificia Universidad Católica de Chile (BIESTRA 2017);
- Juan Ponce, Sonia Zavando, Kent Muñoz y Marcelo Acuña, INACAP. María Soledad Cruz, Fernanda Costa, Javiera Videla y Sol Salas, Pontificia Universidad Católica de Chile. William Ramírez, Luis San Martín, Universidad de Chile. Mercedes Frochoso, Universidad Andrés Bello. Sibyla Epp y Ximena Merino, Instituto Profesional Virginio Gómez. Gloria Díaz y Victoria Herrera, Universidad San Sebastián. Giovanni Pastorini, Universidad Católica de la Santísima Concepción y María Paula Lopes de Oliveira, Universidad de Los Andes; y
- Claudia Aliaga, Francisca Valdés, Cristóbal Muñoz, Jehona Serhati, Amy Ewen, Daniela Paz Olivares, Sabrina Seltzer y Eduardo Rivera, por parte de OCIDES.

Para finalizar esta reseña conmemorativa, quisiéramos destacar que la reflexión crítica entorno a la relación educación superior – mundo del trabajo resulta de particular relevancia por su capacidad de contribuir a evidenciar interacciones entre nuevas ideas, entornos e históricas formas de institucionalización que han sostenido los desarrollos de la educación superior contemporánea. Fundamentalmente, porque “abordar dicha relación evoca aspectos centrales de estos campos de la acción social, tales como la posición y el significado que cada uno de ellos representan en la sociedad. Dando realce a la reflexión en torno a la naturaleza y valoración del conocimiento. Así como también, a la idea, el rol y las funciones de la universidad en un determinado contexto histórico-social” (Orellana, 2020).

Referencias

- Berroeta, H. & Sandoval, J. (2014). Protestas, participación y educación pública: discursos sobre lo público en las movilizaciones estudiantiles en Chile. *Educ. rev.* [online]. n.53, 19-38. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36578>
- Muñoz-García, A. L., Quilamán, J.P., Bernasconi, A., & Calderón, D.V. (2019). La investigación en educación superior en Chile: Una perspectiva sobre patrones de publicación y temas emergentes. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 100. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958>
- Orellana, N. (2020). Mercados en disputa. Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad. Universidad de Leiden. <https://hdl.handle.net/1887/136964>
- Robertson, J. McCarthy, I. & Pitt, L. (2019). Leveraging social capital in university-industry knowledge transfer strategies: a comparative positioning framework. *Knowledge Management Research & Practice*, 17:4, 461-472. <https://doi.org/10.1080/14778238.2019.1589396>
- Schneijderberg C. (2017). Higher Education Professionals: A Growing Profession. En Shin J., Teixeira P. (Eds). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_303
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education on modern societies since WWII. En Forest & Altbach (Eds.) *International Handbook of Higher Education*. Volume 18. Springer: Netherlands.
- Lefebvre, V., Sorenson, D., Henchion, M. & Gellynck, X. (2016). Social capital and knowledge sharing performance of learning networks. *International Journal of Information Management*, Volume 36, Issue 4, 2016, 570-579. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.008>
- Zapata, G. & Tejada, I. (2016). Educación Superior en Chile-Informe Nacional 2011-2016. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile.

