

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/326492943>

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y DE LA INSERCIÓN LABORAL EN TITULADOS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE¹

Article in *Educação em Revista* · July 2018

DOI: 10.1590/0102-4698188596

CITATIONS

0

READS

54

4 authors:



Oscar Espinoza

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

222 PUBLICATIONS 748 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Luis Eduardo González Fiegehen

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

472 PUBLICATIONS 850 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Luis Sandoval

Universidad Tecnológica Metropolitana

9 PUBLICATIONS 7 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Dante Miguel Castillo

Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Chile

71 PUBLICATIONS 144 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas (Proyecto Financiado por la Universidad Autónoma de Madrid y Santander) [View project](#)



Fondef N° IT 13120027 [View project](#)

ARTÍCULO

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y DE LA INSERCIÓN LABORAL EN TITULADOS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE¹

OSCAR ESPINOZA^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7525-2980>

LUIS GONZÁLEZ^{2**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1850-3899>

LUIS SANDOVAL^{3***}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8988-7888>

DANTE CASTILLO^{4****}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5648-0627>

RESUMEN: La expansión del acceso a la educación superior universitaria ha representado un avance para la integración de grupos tradicionalmente excluidos en Chile. Sin embargo, la apertura del acceso resulta insuficiente para asegurar la equidad del sistema de educación superior. Bajo esta premisa, el artículo se ocupa de indagar en torno a la formación académica y la inserción laboral desde la percepción de los titulados, considerando que esas dimensiones reflejan aspectos relevantes del grado de equidad que podría estar evidenciando el sistema chileno. Este estudio exploratorio se focalizó en titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de tres universidades con distintos niveles de selectividad de sus alumnos. Concluimos que no existe evidencia a favor de que el grado de selectividad,

¹ Universidad de Playa Ancha, Centro de Estudios Avanzados, Viña del Mar, Chile.

* Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación. Investigador en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha e investigador en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). E-mail: <oespinoza@academia.cl > .

² Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, Chile.

** Doctor en Administración y Planificación Educativa. Investigador en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). E-mail: <legonzalez.fiegehen@gmail.com > .

³ Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Región Metropolitana, Chile.

*** Magister en Ciencia Política. Director de Docencia, Universidad Tecnológica Metropolitana. E-mail: <lsandoval@utem.cl > .

⁴ Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, Chile.

**** Sociólogo. Investigador en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). E-mail: <dcastillo@estudiospiie.cl > .

así como las características y atributos de la formación académica recibida por los titulados de distintas universidades, sean percibidos como factores determinantes para la inserción laboral de los titulados.

Palabras clave: Chile; Programas de Pedagogía; Formación académica; Empleabilidad.

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA INSERÇÃO LABORAL ENTRE GRADUADOS DE PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO CHILE

RESUMO: A expansão do acesso à educação superior universitária representou um avanço para a integração de grupos tradicionalmente excluídos no Chile. No entanto, a expansão do acesso resultou insuficiente para assegurar a equidade do sistema de educação superior. Sob essa premissa, o artigo se ocupa em indagar acerca da formação acadêmica e da inserção laboral de acordo com a percepção dos graduados, considerando que essas dimensões refletem aspectos relevantes do grau de equidade que poderia estar evidenciando o sistema chileno. Este estudo exploratório teve como foco os graduados do curso de Pedagogia em Educação Básica de três universidades com distintos critérios de seleção de seus alunos. Concluímos que não existe evidência a favor de que o grau de seleção e as características e atributos da formação acadêmica recebida pelos graduados de distintas universidades sejam percebidos como fatores determinantes para a inserção laboral dos graduados.

Palavras-chave: Chile; Programas de Pedagogia; Formação Acadêmica; Empregabilidade.

ASSESSMENT OF ACADEMIC TRAINING AND JOB PLACEMENT IN GRADUATES FROM TEACHING IN BASIC EDUCATION PROGRAMS IN CHILE

ABSTRACT: The expansion of access to higher education represented an advancement for the integration of traditionally excluded groups in Chile. However, expanding access is insufficient to ensure the equity of the higher education system. Under this premise, the article seeks to investigate aspects of academic training and employment from the perception of graduates, considering that these dimensions reflect relevant aspects of the degree of equity that could be evidencing the Chilean system. This exploratory study focused on graduates of the Teaching for Basic Education career of three universities with different levels of selectivity of their students. We conclude that there is no evidence that the degree of selectivity, as well as the characteristics and attributes of the academic training received by the graduates of different universities, are perceived as determining factors for the job placement of graduates.

Keywords: Chile; Teaching Programs; Academic training; Employability.

INTRODUCCIÓN

Tal como se ha constatado suficientemente, al finalizar la década de los años ochenta, el sistema de educación superior en Chile vivió un proceso de expansión de la cobertura (BRUNNER, 2009; OCDE, 2013; GALLEGUILLOS; HERNÁNDEZ; SEPÚLVEDA; VALDÉS, 2016). La matrícula se incrementó desde menos de 250.000 estudiantes en 1990 a 1.176.727 en 2017. En este último año las universidades matricularon el 56,5% del total de estudiantes (SIES, 2017).

Se trató, sin embargo, de una expansión segmentada en el nivel universitario, asociada a la proveniencia social de los estudiantes (ESPINOZA, 2008; CARRASCO; ZÚÑIGA; ESPINOZA, 2014). El crecimiento del sistema universitario se desarrolló sobre la base de un aumento de la matrícula de sectores pertenecientes a los quintiles de menores ingresos (1, 2 y 3), que accedieron mayoritariamente a instituciones privadas creadas con posterioridad a 1981, cuyas vacantes crecieron explosivamente. La principal fórmula para concretar este ingreso masivo, irrestricto en la práctica, fue el aumento de vacantes y la disminución drástica del grado de selectividad, a diferencia de lo que ocurría antes de 1981 en el sistema universitario chileno (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2007, 2015; BRUNNER; URIBE, 2007; BRUNNER, 2009; LEYTON; VÁSQUEZ; FUENZALIDA, 2012). Lo anterior ha implicado una diversificación del perfil de estudiantes ingresantes a la educación terciaria (SIES, 2014), donde muchos de ellos (7 de cada 10) corresponden a la primera generación de sus familias en alcanzar este nivel de estudios (ESPINOZA; GONZÁLEZ; URIBE, 2009; ACCIÓNEDUCAR, 2015).

Diversas acciones gubernamentales propiciadas a contar de la reforma estructural de 1980 contribuyeron a consolidar este fenómeno, tales como la incorporación de los sistemas de créditos y becas, así como el apoyo financiero brindado a las instituciones de educación superior para instalar dispositivos que incentivarán la permanencia de los estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos. En los hechos, desde 1990 los gobiernos democráticos han intentado incrementar la equidad en el acceso al sistema de educación superior mediante la creación de varios programas de becas y créditos que complementaron aquellos creados en la década previa (ESPINOZA, 2013; LATORRE; GONZÁLEZ; ESPINOZA, 2009). Adicionalmente, se instalaron en las instituciones diversos mecanismos para evitar la deserción de estudiantes universitarios e incrementar la tasa de retención, los cuales constituyeron una respuesta

a las exigencias establecidas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 2014).

Bajo este escenario, resulta interesante verificar que en los últimos años ha habido un aumento significativo de la oferta de profesionales, especialmente en las carreras con menor requerimiento de infraestructura y equipamiento. Dicho fenómeno ha generado, en varias disciplinas, dificultades mayores a los titulados para acceder al mundo laboral en el área para la cual se prepararon. Adicionalmente, no siempre los ingresos percibidos por los profesionales recién egresados satisfacen las expectativas de renta que tenían al momento de iniciar sus estudios (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2011, 2015; MELLER; LARA, 2010; URZÚA, 2012; TYMON, 2013).

De igual forma, se ha venido produciendo un desajuste entre la oferta de profesionales y los requerimientos de los empleadores, tanto del sector público como del privado (MELLER; LARA, 2010). Además, la ausencia de información relevante sobre los resultados derivados del proceso formativo en el nivel terciario no permite orientar la toma de decisiones en el caso de los postulantes a la educación postsecundaria. Tampoco permite guiar las políticas públicas que pretenden mejorar las condiciones de empleabilidad de los futuros egresados, especialmente de aquellos que provienen de los grupos históricamente marginados y vulnerables. Pero la empleabilidad de los egresados no solo está relacionada con el mercado laboral sino también con las posibilidades de acceso a la educación superior y con las condiciones culturales y de género de los educandos (GRACIA, 2009; HARVEY, 2010; PAVLIN, 2010).

Bajo esta dinámica de creciente competitividad, surge en las universidades chilenas la inquietud por identificar los factores que facilitan la inserción laboral de los graduados y aquellos que la dificultan. En general, el abordaje de los resultados en educación superior se ha realizado en Chile principalmente desde enfoques de empleabilidad, aun cuando recientemente se han agregado datos acerca de los niveles de renta de los titulados. En efecto, existe información acerca de la empleabilidad que evidencian los graduados provista por el Servicio de Información de la Educación Superior (SIES). Dicho servicio reporta las tasas de profesionales graduados que se encuentran trabajando tras el primer y segundo de la graduación, así como el nivel de renta de los egresados al cabo del segundo y quinto año después de concluido los estudios (la información en este último caso proviene del Servicio de Impuestos Internos).²

Por otra parte, las universidades conducen estudios sobre la base de los antecedentes que provee el seguimiento a sus egresados, usualmente vinculados a sus procesos de acreditación institucional³ (CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO, 2011). Sin embargo, desde la perspectiva de la equidad en los resultados, aun la información provista por estas entidades es limitada y no da cuenta de la totalidad de los factores que podrían estar incidiendo en la empleabilidad de los graduados, tales como, el origen social, el grado de integración a redes, y el capital cultural, entre otros. Dos son las posibles explicaciones para comprender por qué ocurre esto: por una parte, existe una escasa conceptualización de las dimensiones de la equidad asociables con el empleo, y, por otra, se dispone de poca información desagregada sobre el tema (Ver ESPINOZA, 2007). Tradicionalmente, las universidades han entendido que su rol es sólo formador y no les competen los aspectos relativos a la inserción laboral, aunque en los últimos años esta situación ha comenzado a variar.

En términos generales, los datos parecen sugerir que la expansión de la educación superior a nivel universitario generó una apreciable movilidad social hasta la primera década de este siglo. En efecto, se constata un retorno positivo a la inversión en la obtención de un título universitario, independientemente de la selectividad de la institución en la que se obtuvo el título profesional, más allá de diferencias en el nivel de salarios asociables al origen social de los graduados. Sin embargo, al aumentar la oferta general de profesionales el promedio de las remuneraciones ha caído, originando intranquilidad social (SAPELLI, 2015). Consecuentemente, una posibilidad latente es que, en este escenario, las diferencias que pudieren verificarse en lo que concierne a la equidad en el empleo se vean acentuadas, afectando a quienes provienen de instituciones menos selectivas. La equidad en el empleo se entiende como aquella situación en que los titulados acceden al mercado laboral independientemente del origen social y la institución en la que se formaron.

En los últimos años, el tema ha sido bastante estudiado en países de Europa y de Norteamérica, los cuales cuentan con sistemas de educación superior de gran cobertura (DE VRIES; NAVARRO, 2011; SALAS; MURILLO, 2012; PLANAS, 2013; EUROPEAN COMMISSION, 2014; CAPELLI, 2015). La equidad/inequidad en el acceso al empleo tras la graduación de alguna carrera ha sido el centro de la discusión en los países europeos. En la literatura sobre empleo de graduados, subempleo y desempleo se discuten estos temas en relación con diferencias de formación académica,

clase, género, étnicas y raciales (LAMO; MESSINA; WASMER, 2011; LIVANOS; NÚÑEZ, 2016). Por ejemplo, Brennan (2004) abordó el tema señalando que, aunque los estudios demostraban que la mayoría de los graduados de la educación superior contaban con empleos “adecuados” en Europa, había razones para pensar que, en el futuro, esta situación no podría mantenerse, cuestión que efectivamente ocurrió. Uno de los factores detrás del diagnóstico es un desajuste entre las competencias que se obtienen en la educación superior y los requerimientos que establece el sector productivo (CARDOSO; FERREIRA, 2009; SCHOMBURG; TEICHLER, 2011; HAUSERMANN; KURER; SCHWANDER, 2015). Ello se explica, en gran medida, por el excesivo credencialismo que se ha producido en las últimas décadas tanto en el mundo desarrollado como en el subdesarrollado (MILLER; ROSENBAUM, 1997; BROWN, 2001; BOURDIEU; PASSERON, 2006; VAN DAMME, 2014; CHIROLEU; MARQUINA, 2017; THOLEN, 2017).

El tránsito desde el sistema terciario hacia el mundo del trabajo y la calidad de sus resultados (las posiciones conseguidas por los graduados) son señales directas de las competencias que se exigen a los graduados. En efecto, quienes disponen de un título y de habilidades específicas que concuerdan con las necesidades de los empleadores hacen la transición al mundo de empleo sin muchas complicaciones y demoras, lo que se considera un índice de la relevancia y la calidad de la formación recibida (LINDBERG, 2008; HEYES, 2013). Complementariamente, en aquellos países en los que existe un ranking de universidades, la reputación de éstas influye más en la inserción de los graduados en el mercado laboral que la formación profesional recibida (CIRIACI; MUSCIO, 2014; DRYDAKIS, 2016; LIVANOS; NÚÑEZ, 2016).

Un aspecto menos estudiado es la titulación y la consecuente inserción laboral de las nuevas generaciones de estudiantes, como reflejo del resultado de los procesos formativos (MELLER, 2010, 2011; TOMLINSON, 2008; TYMON, 2013). En este sentido, han estado relativamente ausentes en los estudios e investigaciones realizadas en Chile, las preguntas acerca de cuánto valor agrega el proceso formativo a los estudiantes provenientes de los nuevos sectores incorporados a la educación superior y cuánto les impacta la segmentación social al ingreso y la menor selectividad del sistema universitario.

En esta perspectiva, es preciso destacar el estudio de Urzúa (2012), quien evaluó el retorno económico de la inversión en educación superior. Encontró evidencia acerca de la posibilidad de

que la obtención de un título universitario en ciertas instituciones pueda no representar la mejor opción desde un punto de vista económico. Aunque la hipótesis de base tras las políticas de mayor cobertura en educación superior es que esta genera movilidad social, mejores oportunidades laborales, menor pobreza y mejor distribución de ingresos, los resultados de Urzúa (2012) no permiten demostrar que éste haya sido el caso, particularmente para aquellos individuos que no lograron completar los estudios superiores por lo que no es obvio que para todos el acceso al sistema de educación superior asegure un buen futuro económico, más aun cuando hay indicios que evidencian incumplimiento de expectativas, bajas remuneraciones, endeudamiento familiar y sobreoferta (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2013). A Urzúa (2012) le preocupa que, aparentemente, las familias consideren un hecho inamovible la idea de que la educación superior asegura un futuro laboral próspero para sus hijos. Esto explicaría el aumento en el número de jóvenes que ingresa a cursar estudios superiores en cualquier institución que los ofrezca, lo cual ha generado una sobreoferta de profesionales en determinadas áreas del conocimiento (ciencias sociales, artes, humanidades, entre otras). Con todo, un estudio realizado en la provincia de Concepción comprobó que el 78% de los estudiantes secundarios aspiraba a ingresar a universidades selectivas, lo cual indica que estos jóvenes perciben con claridad cuales instituciones maximizan sus opciones de inserción laboral (GONZÁLEZ, 2014).

Reforzando las conclusiones de Urzúa (2012), un estudio realizado por Améstica, Llinas-Audet y Sánchez (2014) encontró que, para el período 2003-2009, el incremento en el nivel de ingresos autónomos de los individuos con un título de educación superior, expresado en términos porcentuales, era equivalente a un 31,47%, superior al incremento que registraban los individuos que no cursaron estudios superiores. Sin embargo, para el período 2006-2011, la tasa interna de retorno de la educación superior en dichos años habría sido negativa (-15,47%), evidenciándose que no hay mejoramiento real de ingresos para las personas que estudiaron en dicho período, por lo que no habría sido rentable estudiar algunas de las carreras ofrecidas por las instituciones educativas.

En relación a la segmentación social, es atinente rescatar un estudio realizado a egresados del área administración de empresas de la Universidad de Chile, en el que se aporta evidencia acerca de que la clase social, entendida como una expresión del origen socioeconómico, puede ser un importante factor en la determinación de retornos en

el mercado laboral (NÚÑEZ; GUTIÉRREZ, 2004). La relación entre el origen de clase y los retornos en el mercado laboral fueron significativos estadísticamente en diferentes mediciones. El orden de magnitud de la brecha entre origen de clase y los retornos es cerca del doble y semejantes a las brechas de género y raza, reportadas por la literatura (GALARZA; YAMADA, 2013; HAMERMESH, 2011). El efecto del origen de clase sobre los retornos en el mercado laboral es más importante que el desempeño académico, lo cual sugeriría la existencia de un grado menor de meritocracia en el mercado del trabajo en Chile. En definitiva, la evidencia apuntaba a que la calidad de la trayectoria académica no guarda necesariamente una relación directa con la calidad de la inserción laboral, dependiendo ésta más bien del origen social del estudiante.

En el mismo sentido, para el caso de la formación de profesores en Chile, se ha estudiado el impacto de la segregación asociado con dicha formación a partir del origen social de los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en Educación Básica (PUGA; POLANCO; CORVALÁN, 2015). Estos autores concluyeron que el origen social del docente influía sobre los resultados educativos de manera relevante, tendiendo a reforzar las desigualdades preexistentes entre estudiantes de distinto origen social. El origen social del docente se manifiesta en una formación inicial diferenciada y un acceso a condiciones laborales segregadas. En efecto, “los docentes de origen social más alto, y aquellos formados en universidades más caras y/o selectivas, tienden a enseñar con mayor frecuencia en escuelas particulares pagadas. En cambio, los profesores con orígenes sociales menos privilegiados, y que accedieron a instituciones (universitarias) de menor costo y calidad, tienden a enseñar con mayor frecuencia en las escuelas municipales” (PUGA; POLANCO; CORVALÁN, 2015: 86).

Por su parte Schurch (2013) y Ramos *et al.* (2009), abordaron la existencia de variables a nivel agregado que explicarían parte de las diferencias en las remuneraciones de los titulados en Chile. En ambos casos, se constatan importantes diferencias de remuneraciones de acuerdo a la carrera estudiada. De hecho, Schurch encontró que la carrera mejor remunerada (Medicina) presenta ingresos promedio por hora que triplican la carrera con menor remuneración promedio (Pedagogía en Educación Básica), lo que es coherente con la evidencia empírica. A su vez, Meller (2010) calculó que las carreras tradicionales como Medicina, las Ingenierías Civiles e Ingeniería Comercial se ubican en las primeras posiciones de ingresos promedio por hora. De todas formas, Meller concluyó que estudiar en una universidad con bajos

estándares de admisión era rentable aunque en menor medida que en universidades tradicionales, pues el mercado valoraría positivamente el conocimiento adquirido por el promedio de los profesionales de estas universidades en varias carreras (MELLER, 2010).

Los principales resultados del trabajo de Schurch (2013) se relacionan con la incidencia de ciertas características de las carreras sobre las remuneraciones de universitarios recién titulados. Dentro de los hallazgos alcanzados, encontró que las carreras feminizadas –es decir, con un alto porcentaje de mujeres– y las carreras menos selectivas –con un bajo puntaje promedio de ingreso– se relacionan negativamente con las remuneraciones de los titulados, incluso luego de controlar un conjunto de características individuales como el género, el origen social y el desempeño universitario, entre otros. Del mismo modo, identificó un importante efecto relacionado con la duración oficial de la carrera sobre las remuneraciones. Así, la mayor duración teórica de una carrera impactaría positivamente en los ingresos, obteniéndose sueldos un 13% superior por cada semestre adicional de duración, controlando las características individuales y propias de las carreras. En definitiva, el mercado del trabajo asignaría mayor valor a las carreras largas (SCHURCH, 2013).

Igualar las oportunidades educacionales en cuanto al acceso puede, sin embargo, incrementar las posibilidades de movilidad social, lo cual se aprecia en el creciente número de estudiantes cuyos padres no accedieron a la educación superior (BREEN, 2010; ESPINOZA; GONZÁLEZ; URIBE, 2009; JENCKS, 1972; MARGINSON, 2016).

EL PROBLEMA

No cabe duda que las políticas públicas orientadas a incrementar la cobertura de acceso a la educación superior y permanencia en ella, bajo la hipótesis de que constituye un factor de movilidad social, han resultado exitosas. Sin embargo, con el aumento constante y acelerado de la oferta de profesionales no resulta del todo claro que los nuevos sectores que han accedido a niveles educativos superiores y que se han formado en instituciones menos selectivas, tengan una inserción laboral equitativa respecto de aquellos titulados en planteles tradicionales.

Este estudio tiene por objetivo indagar en la valoración de la inserción laboral que realizan los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de tres universidades chilenas con distinto nivel de selectividad. Para ello se analiza la visión que tienen los graduados del proceso formativo y la influencia que atribuyen a la

institución en la que cursaron sus estudios en la inserción laboral. El propósito es verificar, desde la perspectiva de los titulados, el efecto que tiene la selectividad de la institución formadora en la calidad de la empleabilidad. En este marco, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué valor le asignan los graduados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica a la formación recibida en su universidad? ¿Qué grado de influencia le asignan los graduados a la institución formadora en su proceso de inserción laboral? ¿Es relevante para los graduados el nivel de selectividad de la institución formadora en el proceso de inserción al mundo del trabajo?

En Chile, la carrera de Pedagogía en Educación Básica forma a los profesores para el nivel de educación obligatoria que comprende desde 1° a 6° año básico. En 2016 se encontraban vigentes en el país un total de 157 programas⁴ que otorgaban el título de profesor en educación básica incluyendo distintas menciones, en 53 instituciones de nivel postsecundario (incluyendo universidades e institutos profesionales). La carrera es ofertada mayoritariamente en las universidades privadas nuevas (creadas con posterioridad a la reforma de 1981), tal como se aprecia en la Tabla 1. Un 43,8% de la oferta se dictaba en jornada vespertina. La duración teórica de la carrera oscila entre cuatro y cinco años.⁵

TABLA 1. Número de Carreras de Pedagogía en Educación Básica ofertadas el año 2016 según Tipo de Institución

Tipo de Institución	Número de Carreras	%
Institutos Profesionales	16	10,2%
Universidades Estatales CRUCH	29	18,4%
Universidades Privadas CRUCH	13	8,3%
Universidades Privadas Nuevas	99	63,1%
Total	157	100,0%

Fuente: SIES (2016).

En 2016 había 9.880 matriculados en esta carrera a nivel nacional, de los cuales 1.996 correspondían a estudiantes de primer año. Cabe señalar que en 2016 de los 157 programas con alumnos inscritos, 86 (54,8%) no tuvo matrícula para primer año (SIES, 2016). Esta situación se explica por la entrada en vigencia de la ley desarrollo docente que, entre otras cosas, fija mayores exigencias en puntajes PSU⁶ para la selección de estudiantes que pretenden ingresar a las carreras de pedagogía.

Las instituciones que fueron parte del estudio se clasificaron en entidades de alta selectividad (UAS), mediana selectividad (UMS) y baja selectividad (UBS). Los datos disponibles en fuentes oficiales revelan diferencias en las tasas de empleabilidad y el nivel de remuneraciones de los graduados al comparar las carreras según nivel de selectividad de las universidades. La Tabla 2 resume estos datos de contexto, pudiendo apreciarse que la UBS muestra menor nivel de empleabilidad a un año de haber egresado los estudiantes y, apreciablemente, una más baja remuneración promedio en comparación con las otras carreras.

TABLA 2. Remuneraciones y empleabilidad en graduados de las Carreras de Pedagogía en Educación Básica (2016)

Universidad según nivel de selectividad	Remuneración mensual promedio del sistema al 4to año de egreso (en US\$)	Rango de remuneraciones según Universidad al 4to. año de egreso (en US\$)	Empleabilidad tras un año de haber egresado (%)
UAS	877	1021 a 1313	96,6
UMS		876 a 1020	89,2
UBS		730 a 876	80,2

Fuente: <http://www.mifuturo.cl>.

La hipótesis inicial del estudio sostenía que el discurso de los titulados de instituciones con distinto nivel de selectividad debía reconocer esta situación y valorar su impacto en la inserción laboral. Además, al explicar su propia situación, los titulados probablemente lo relacionarían con la calidad de la trayectoria formativa y el estatus de la institución de la cual egresaron.

METODOLOGÍA

El alcance de este estudio es exploratorio - descriptivo, en tanto indaga en la percepción y valoración general que los actores entrevistados tienen de cada dimensión de análisis (BOGDAN; TAYLOR, 1998; CANALES, 2014), cuestión acerca de la cual existen escasos estudios. En ese marco, la información y documentación que sirvió de base para elaborar este artículo fue recabada de un conjunto de doce entrevistas semi - estructuradas efectuadas a titulados de las carreras de Pedagogía en Educación Básica de tres universidades ubicadas en la Región

Metropolitana: una altamente selectiva (UAS), una medianamente selectiva (UMS) y una con baja selectividad (UBS). Las entrevistas fueron aplicadas entre los meses de diciembre de 2015 y marzo de 2016.

El nivel de selectividad de las universidades incorporadas en la muestra fue determinado sobre la base de los años de acreditación institucional otorgados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y los requisitos de admisión definidos por las instituciones expresados en puntajes de la Prueba de Selección Universitaria. A su vez, la selección de carreras obedeció a los antecedentes existentes respecto a la saturación de la oferta de profesionales registrada en los últimos años y al creciente número de egresados de esta carrera en las universidades chilenas (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2011). De este modo, las instituciones seleccionadas poseen los siguientes rasgos o atributos conforme se consigna en la Tabla 3.

TABLA 3. Puntaje de corte promedio de ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Básica y años de acreditación institucional

Nivel de Selectividad de la Universidad	Puntaje de corte promedio de ingreso 2011 - 2013	Años de Acreditación Institucional (2016)
Universidad de Alta Selectividad (UAS)	660	6
Universidad de Mediana Selectividad (UMS)	476	3
Universidad con Baja Selectividad (UBS)	> 400	No acreditada

Fuente: SIES (2016).

La muestra de entrevistados fue extraída del listado de titulados proporcionado por las universidades participantes en el estudio, sobre la base de dos criterios: el año de titulación (2012 al 2014) y el género. Las personas seleccionadas fueron contactadas vía telefónica o correo electrónico, para posteriormente entrevistarlas personalmente. En tal sentido, se trató de una muestra de carácter intencionado (*purposive simple*) (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), lo que permitió obtener antecedentes relevantes y válidos para la carrera en estudio.

En relación al instrumento, cabe señalar que se utilizó una pauta de entrevista semi-estructurada que incluyó los principales ámbitos de indagación considerados para el presente estudio, a saber: la valoración de los graduados respecto de la formación académica recibida en la universidad y sobre el proceso de inserción laboral.

Para resguardar la confidencialidad de los testimonios recogidos en el proceso de entrevistas, las percepciones y valoraciones de los informantes claves son presentadas de la siguiente manera: Ante cada testimonio, se identificó el nivel de selectividad de la universidad (Alto, Medio o Bajo), el género (Femenino [F] o Masculino [M]), y el año de titulación (2012, 2013 o 2014) del entrevistado.

El análisis de discurso que se expone a continuación contempla las siguientes dimensiones y categorías: ingreso a la carrera y a la universidad, valoración de la formación universitaria (perfil de egreso, competencias adquiridas y pertinencia de la formación recibida para el desempeño laboral) y proceso de inserción al mundo del trabajo. El procesamiento de la información se realizó utilizando el programa Atlas Ti.

RESULTADOS

A continuación se exponen e interpretan las opiniones y valoraciones de los titulados de tres carreras de Pedagogía en Educación Básica impartidas en universidades con distinto nivel de selectividad. Los antecedentes aportados por los entrevistados han sido organizados en función a:

1. Elementos de contexto: Entorno familiar y condicionantes de ingreso a la carrera y la universidad.
2. Formación Universitaria: Perfil de egreso, pertinencia y suficiencia de las competencias adquiridas en el proceso formativo.
3. Pertinencia de la formación académica recibida para el desempeño en el mundo laboral.
4. Proceso de inserción laboral.

INGRESO A LA CARRERA

En relación a las trayectorias educativas previas a la formación universitaria, se advierte que quienes se graduaron de la universidad de alta y mediana selectividad declaran haber tenido un interés inicial por la carrera de Pedagogía, tal como se esboza a continuación:

Siempre me interesó el tema de hacer clases, desde el colegio. Por eso me titulé de Pedagogía en (Educación) Básica, pero antes había estudiado Licenciatura en Química. Pero me cambié, quería algo humanista y la única carrera que me permitía optar a algo con orientaciones científicas era Pedagogía en Educación General Básica (UAS – M -2014).

Estudié Pedagogía en Historia durante un año y medio (tres semestres). La carrera no me gustó, y luego dentro de la misma universidad me cambié a Pedagogía [en Educación Básica] (UMS - H - 2014).

Por el contrario, en el caso de los titulados de la universidad de baja selectividad, estos dejaron entrever que su inclinación por la carrera fue producto de una exploración de alternativas para ir definiendo el ámbito específico disciplinar. Los testimonios siguientes dan cuenta de lo señalado:

En el colegio quería estudiar algo nada que ver, así que salí y entré a administración de empresas. Aunque era algo ajeno igual creo que me sirvió, ya que al salir del colegio no sabía que estudiar (UBS – M - 2014).

Es interesante constatar que en el caso de los titulados en los tres tipos de universidades, el ingreso a Pedagogía en Educación Básica ocurrió luego de optar por otras alternativas de formación tras el egreso de la enseñanza secundaria. Es decir, estudiar Pedagogía en Educación Básica constituía una segunda opción, lo que probablemente se explicaría por la apreciación desmedrada que se tiene en general acerca de la profesión docente en Chile. Ello queda en evidencia en la siguiente alocución:

(...) En la enseñanza secundaria nunca fui muy humanista, más bien iba por el lado matemático. Pero igual después estudié Pedagogía en Historia durante dos años, y luego dentro de la misma universidad tomé la decisión de cambiarme a Pedagogía [en Educación Básica] (UBS - M - 2014).

Complementando lo anterior, González (2014) ha concluido que las aspiraciones de los estudiantes durante la enseñanza secundaria están fuertemente inclinadas hacia las universidades selectivas. Estas aspiraciones se correlacionan con el capital cultural familiar, el tipo de colegio al que se asiste y el rendimiento académico del alumno, a lo que hay que agregar otras vías no escolares de construcción de la desigualdad, como la asistencia a un preuniversitario.

El contexto educativo familiar que presentan los entrevistados destaca por las altas expectativas respecto de la formación universitaria y del futuro laboral, lo que resulta coherente con la visión que atribuye a la educación superior un impacto apreciable en la movilidad social. Tanto en el discurso de los titulados de las universidades de baja y mediana selectividad se advierte la valoración que se le otorga a la condición de constituirse en el primer profesional de la familia. Este logro, a su vez, anima a otros integrantes de la familia para iniciar o retomar estudios, lo que confirma la importancia que representa para

la familia que se cuente con este primer profesional universitario. Lo anterior se ve expresado en las siguientes declaraciones:

Mi viejo [mi padre] tiene Cuarto Medio y mi vieja [mi madre] tiene Primero Medio terminado. Mi hermana tiene estudios técnicos en Enfermería. Así que el primer universitario titulado fui yo (UMS – M - 2014).

Soy el primer profesional de la familia. Mi mamá tiene [educación] básica incompleta. Mi papá tiene enseñanza media completa. Tengo una hermana mayor que sacó la (enseñanza) media en un programa dos por uno. Con mi carrera como que la motivé y quiso terminar su educación media [secundaria]. Y mi hermana más chica también, sólo tiene básica y ahora también está estudiando en un [centro] dos por uno (UBS – M - 2014).

Destaca en los entrevistados graduados de la UMS y la UBS, el bajo capital cultural institucionalizado y objetivado. Tal situación responde al proceso de masificación que ha experimentado el sistema universitario chileno a contar del año 1981 y que se ha acentuado notablemente en el último decenio. Esta masificación, como se ha señalado, se concretó a partir del acceso a instituciones de dudosa calidad por parte de los sectores con peores resultados en la prueba de selección universitaria y con bajo nivel de ingresos familiares.

Al enfocar el análisis en los factores inmediatos que incidieron en la elección de la carrera, se aprecia que los entrevistados que se graduaron de la universidad de baja selectividad aluden a la influencia de personas de confianza que incidieron en la determinación por estudiar Pedagogía en Educación Básica, lo que visualizan como referencias que entregan mayor seguridad en un contexto de incertidumbre. Uno de los titulados acota sobre el particular:

Como mi madre era profesora, siempre me habló de lo bueno que era trabajar con niños. Y yo fui encontrando atractivo la forma en que un profesor se desempeñaba en una clase y cómo [siendo profesor se] iba aprendiendo también (al ir) haciendo clases. Entonces esa referencia cercana de mi madre, no sé, hizo que viera como familiar y cercana la carrera (UBS – F - 2014).

No deja de sorprender que la madre, como figura de referencia, fuese profesora. De alguna manera, acá se aprecia el fenómeno descrito por Puga, Corvalán y Polanco (2015), en términos de reproducción de la segregación en la formación a partir del origen social de los estudiantes de pedagogía.

En contraste, en el caso de los titulados de la universidad de alta selectividad entre los principales factores que se mencionan para ingresar a la carrera se encuentran las motivaciones de carácter académico y vocacional, tal como puede observarse en el siguiente fragmento:

Yo estudié química antes y me titulé de pedagogía en básica el 2013. Me cambié y me quería cambiar a algo humanista, y al final me arrepentí y di la prueba de Historia. La di en el colegio, me metí a estudiar química, después me salí, hice un preu [preuniversitario] y di la prueba de Historia; y cuando ya había dado la prueba de Historia quería estudiar una carrera científica. Entonces la única carrera que me permitía optar a algo con orientaciones científicas era Pedagogía en Educación General Básica, donde podías entrar con historia o con ciencias, y después elegías la mención, independientemente de la prueba que hubieras escogido (UAS – M – 2012).

INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Otro aspecto que se indagó, además de la definición de la carrera, fue la elección de universidad. En esta línea, pudo constatarse que las motivaciones y razones por las cuales los entrevistados declararon haber optado por una universidad de alta y mediana selectividad no se vinculan a su calidad en términos formativos – probablemente ésta se da por descontada-, ni tampoco a la proyección laboral, sino más bien se asocian a razones que apuntan, en palabras de los titulados, a orientaciones universitarias estratégicas, o a cierto valor agregado que diferenciaría a la universidad escogida frente a otras posibilidades. Lo anterior queda plasmado en la siguiente respuesta de uno de los entrevistados:

Más allá de que la Universidad tiene un nombre ganado en lo que es Pedagogía, de igual forma al momento de decidir por una universidad eso no lo tenía tan claro. Además que así como se hablaba de la UAS1, también estaba la UAS2, la UAS3, etc. Por eso al hablar con gente que estaba estudiando en la Universidad me quedó claro que era lo que buscaba, incluso hablando con gente de otras carreras, pero que te hacían notar la diferencia entre la U y otras universidades (UAS – M - 2012).

Resulta interesante encontrar el mismo enfoque en el caso de los entrevistados de la UMS, quienes distinguen específicamente un perfil institucional en relación al proyecto educativo. Con todo, implícitamente los titulados presentan una postura protectora frente al cuestionamiento social por el hecho de estudiar en una universidad no legitimada socialmente, justificando la elección mediante argumentos que escapan a lo académico o dejando claro que, en cualquier caso, habrían podido ingresar a otras instituciones si lo hubiesen deseado. En esa línea se argumenta:

Cuando entré a la Universidad yo tenía la oportunidad de escoger cualquier universidad, pero mi opción tiene que ver con el pensamiento que tiene esta universidad, con la orientación con lo que uno hace en la vida y lo que piensa. En ese sentido, más que tanta comercialización, lo importante era centrarse en lo que uno cree (UMS –F - 2013).

Por otra parte, en el discurso de quienes estudiaron en la universidad de baja selectividad se exponen razones y argumentos de índole personal y pragmáticas. Es decir, los motivos para ingresar a esta universidad escapan a la identidad de la institución o la calidad de ésta en términos formativos. Los relatos permiten concluir que las motivaciones que orientan el proceso de selección institucional responden a factores externos al estudiante, principalmente económicos, tal como se esboza a continuación:

[...] entré a esta Universidad, porque igual era más barato. Yo venía con beca y otras ayudas, pero podía haber entrado a otras universidades donde tenía que hacer copago así que era más caro. Entonces principalmente fue por eso que tomé la determinación... (UBS – M - 2014).

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La valoración de la formación recibida por los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica se indagó en las entrevistas en torno a tres cuestiones: a) aspectos del perfil de egreso que se distinguen y el alcance que este tiene en términos laborales; b) valoración de las competencias adquiridas en el proceso de formación; y, c) pertinencia de la formación recibida para el desempeño en el mundo del trabajo.

a) Perfil de egreso

El conocimiento que los titulados de Pedagogía en Educación Básica de universidades de alta, mediana y baja selectividad manifiestan respecto del perfil de egreso de la carrera no difiere mayormente. En efecto, en general, los entrevistados señalan un desconocimiento y poca familiaridad con el mismo. En ese escenario, los titulados de la universidad de alta selectividad aunque señalan no tener un acabado conocimiento del perfil de egreso, declaran visualizar una clara asociación entre el perfil de egreso de la carrera y el “sentido de responsabilidad social” que tenía la universidad. Al respecto se plantea:

La verdad es que para mí el perfil de egreso de la carrera no estaba muy claro. Lo que sí sabíamos era que en la universidad le daban mucha importancia al sentido de la responsabilidad social, y esto quedaba en evidencia durante el proceso formativo (UAS – M - 2013).

En contraposición, los egresados de las universidades de mediana y baja selectividad señalan que, aun cuando tuvieron acceso al perfil de egreso, dejan entrever que tenían poca claridad o recuerdo respecto de lo que se estipulaba allí en cuanto a competencias específicas. Así, en términos globales, se percibe el perfil de egreso

como un aspecto secundario que comunica la universidad en instancias previas al ingreso a la carrera y al momento de integrarse a ella, pero desde un enfoque netamente declarativo y circunstancial. Durante la trayectoria universitaria no se vuelve a reflexionar sobre las implicancias del perfil de egreso en materia de inserción y desempeño laboral. En relación con ello, los entrevistados sostuvieron:

En verdad acordarme ahora del perfil de egreso, no lo puedo hacer porque no lo recuerdo, pero sí te puedo decir que el estudiante tiene acceso al inicio de la carrera a todo lo que es el perfil de egreso y todo lo necesario para estar informado sobre la carrera (UMS – M - 2014).

Para informarnos del perfil de egreso nos repartieron folletos (al momento de ingresar a la carrera), y nos entregaban una hojita con las características del alumno. Igual faltó quizás poder hablar sobre eso o disponer de un espacio más de diálogo para conversarlo con más detalle, pero nos proporcionaron la información (UBS – F - 2014).

No deja de sorprender que las instituciones no realicen control periódico acerca del grado de avance de cumplimiento del perfil de egreso, y que tampoco informen a sus estudiantes acerca de ello. Probablemente, esta situación se deba a que el proceso de enseñanza aprendizaje no está organizado sobre la base del perfil de egreso.

b) Valoración del plan de estudio

En lo que concierne al plan de estudio de la carrera en las distintas universidades abordadas en la investigación, los entrevistados espontáneamente aluden a la valoración que tienen de la formación teórica recibida. En efecto, se advierte un patrón general en el discurso de los titulados de los tres tipos de universidades (alta, mediana y baja selectividad) en el sentido de manifestar satisfacción general por los contenidos del plan de estudio.

No obstante lo anterior, al indagar en mayor detalle, los titulados de las tres carreras de Pedagogía en Educación Básica dejaron en evidencia su disconformidad debido a debilidades formativas desde la perspectiva práctica del ejercicio profesional docente. Aludieron, por ejemplo, a falencias formativas en cuanto al manejo práctico de niños en el aula, a la utilización de instrumentos administrativo – docente de uso diario y a las competencias didácticas con las que se egresa de la carrera. Lo anterior daría cuenta de una desconexión entre la formación que reciben los estudiantes y el ejercicio real de la docencia en las escuelas. En esa línea se argumenta:

Pienso que salí bien preparado en cuanto a teorías del aprendizaje o didáctica. Pero me fui dando cuenta que faltaban ramos más técnicos. No sabía cómo

utilizar el libro de clases, no hay por último un electivo sobre cómo enseñar, o hacer una buena entrevista de apoderados (UAS-M-2013).

Siento que faltó profundidad en algunas asignaturas, en transposición didáctica (por ejemplo), y que los contenidos efectivamente se lleven a la práctica con los niños. Es muy poco exigente la carrera en esos temas más prácticos (UAS-M-2012).

Deberían enseñar a cómo completar los registros en un libro de clases, de hecho, eso a cualquier profesor le pasa. Yo tuve una practicante y créeme que me preocupé de enseñarle a usar el libro de clases porque en la Universidad no te enseñan (UMS-M-2014).

En el caso de los entrevistados de la UBS, existe una opinión bastante radical en torno a vacíos en la formación, tal como queda evidenciado en el siguiente testimonio:

Para mí fue buena la formación, eso sí la única falencia fueron los contenidos. Eso que te decía de los contenidos más prácticos, o la falta de preparación. Uno claramente se tiene que preparar y todo, pero a veces hay cosas que no sé por qué no me lo pasaron y tengo que aprender sobre la marcha (UBS-M-2014).

Estas experiencias revelan que las escuelas de pedagogía están desactualizadas o definitivamente no conectadas al trabajo cotidiano de los profesores, enfrentando la formación desde una perspectiva puramente teórica.

c) Pertinencia de la formación académica para el desempeño laboral

Otro de los temas abordados en el estudio es la percepción que tienen los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica acerca de la formación académica recibida y su pertinencia para desempeñarse adecuadamente en el mundo del trabajo. Sobre el particular, cabe destacar que los tres grupos de entrevistados manifiestan satisfacción general con sus respectivas trayectorias laborales. Sin embargo, resulta llamativo constatar que al momento de ser consultados sobre la formación académica y su pertinencia en función de las exigencias del mundo laboral, planteen posiciones decididamente negativas.

Las opiniones recabadas durante las entrevistas exponen disconformidad acerca de la adquisición de contenidos referentes al quehacer diario en contexto laboral, lo que finalmente termina por empañar la concepción general que se tiene sobre la formación académica recibida. Dichas críticas se presentan transversalmente en los tres segmentos de actores consultados. Algunas opiniones ilustrativas se presentan a continuación:

En la realidad de la escuela se ven muchas aristas. Nosotros tuvimos un curso (en la carrera) que era “Resolución de conflictos”, pero nunca nos enseñaron, por ejemplo, a lidiar con los conflictos de los apoderados, o a lidiar con los conflictos personales de los estudiantes. Al mismo tiempo en los contenidos teóricos-pedagógicos eran demasiado teóricos y poco prácticos. No teníamos un enlace con la realidad (UAS-M-2012).

[...] porque hay universidades que solo te enseñan para desempeñarte en colegios específicos y con los colegas lo hemos conversado. No obstante, ahí [en la carrera] a mí me prepararon para el entorno real, para ir a un colegio municipal con niños con problemas de todo tipo, no solamente con niños que ya conocen el mundo. Mira, por ejemplo, yo llegué [al colegio] y no sabía llenar un libro de clases. Yo me acuerdo que estuve como un mes preguntando qué hago acá y que hago allá. Entonces eso faltó, cercanía con el libro. Creo que no debe costar mucho comprar un libro para que todos los estudiantes de pedagogía lo conozcan durante su proceso formativo. Otra cosa que falta [en la carrera] por enseñar es la articulación con las profesoras diferenciales, pues hay mucho problema con eso. Los profesores diferenciales reman para un lado y nosotros para otro (UMS-F-2013).

[...] eso se trataba siempre dentro de las clases, pero eso era lo que chocaba con la realidad en los colegios, porque los colegios son netamente conductistas, no trabajan como mucho constructivismo. Entonces eso era lo que chocaba con lo que nos enseñaban en la universidad y lo que teníamos en realidad en un colegio. Era así como... “ya, aquí me enseñan esto pero aquí no podemos hacer nada de lo que nos han dicho en la U”, ¿cachai? [¿comprendes?] Entonces ese era como el tope que había en la Universidad (UBS-F-2014).

Una va reflexionando sobre las cosas que hacía mal o en las que estaba equivocada. Por ejemplo, el trato con niños con dificultades. Para mí eso no era cercano (UBS-F-2014).

Como se puede apreciar, en el caso de los docentes titulados de las universidades de alta, media y baja selectividad, las deficiencias visualizadas en términos formativos aluden a la falta de coherencia entre los enfoques teóricos que se les transmitió y aquellos que operan en la realidad del quehacer pedagógico de las escuelas. En este contexto, los cuestionamientos apuntan a: la poca pertinencia del aprendizaje constructivista con que se egresa de la universidad frente al enfoque conductista con que operan los establecimientos hoy en día; la deficiente formación en el manejo práctico con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales; la resolución de conflictos; la articulación con los docentes diferenciales; y, la falta de conocimientos técnicos con que se ingresa al mundo laboral que se manifiesta, por ejemplo, en poca preparación para el uso adecuado de instrumentos básicos para la gestión de un profesor, tal como acontece con el uso del libro de clases. Como se indicó previamente, estas percepciones son sintomáticas de una aparente desconexión de las instituciones formadoras, con el mundo del trabajo.

PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL

Uno de los aspectos críticos para conocer las trayectorias laborales iniciales de los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica alude a la dinámica de inserción al mundo laboral, en tanto constituye un hito clave en la percepción que los mismos graduados tienen frente a su formación académica. Un acceso expedito y sin dificultades al mundo del trabajo incide directamente en una buena percepción de lo que ha sido el recorrido académico en consideración del propio discurso de los titulados. Por el contrario, la imposibilidad de acceder al mundo laboral de manera relativamente expedita genera cierta desilusión de expectativas que empañan la percepción global que se tiene sobre la trayectoria educativa, en general, y en especial sobre la trayectoria en la Universidad.

Lo anteriormente señalado queda de manifiesto en las opiniones vertidas por entrevistados provenientes de los tres tipos de universidades involucradas en el estudio. Las percepciones de los titulados dejan entrever satisfacción con el tránsito experimentado desde el mundo universitario hacia el mundo laboral, pero también reflejan lo significativo e importante que resulta para el recién titulado el tiempo transcurrido para encontrar un trabajo acorde y coherente con la disciplina estudiada. Se plantea, en tal sentido, lo crucial y relevante que resulta para la percepción global que se tiene sobre la propia trayectoria laboral el hecho de poder acceder en tiempo oportuno a la primera vivencia de trabajo profesional. Dicha situación queda expuesta en los siguientes comentarios:

Sí, encontré rápido trabajo. Por ejemplo, salí en Diciembre [de la carrera] y ya en Enero tenía trabajo. El primer año trabajé en un colegio en Cerrillos. Pero lo dejé y casi al tiro a las dos semanas entré a otro colegio particular subvencionado en Santiago Centro donde trabajé dos años. Eso fue hasta el año pasado. Porque yo llevo tres años ejerciendo. Ahora ya encontré trabajo. Entro la otra semana. Es un colegio que está acá en Maipú (UAS-M-2012).

Yo estaba egresada cuando entré a trabajar así que no me costó mucho. Hice la práctica en un colegio privado y ahora estoy trabajando en La Reina en un colegio municipal. Así que no me quejo, encontré trabajo rápido. Me ha ido bien en el plano laboral (UMS-F-2013).

Cuando estaba terminando los estudios empecé a trabajar. Trabajé en un colegio dos años seguidos como monitor en un taller SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Educación]. Incluso el último año me quisieron habilitar para tomar jefatura de un curso (UBS-M-2014).

CONCLUSIONES

La evidencia compilada no aporta suficiente evidencia para sustentar la hipótesis que guiaba el estudio. Los titulados no reconocen una relación entre la inserción laboral y la formación académica a la que accedieron. Más bien son transversalmente críticos en aspectos específicos de ella, lo cual permite concluir que atribuyen su inserción laboral más bien a aspectos personales. En ese escenario, la influencia del prestigio de la universidad en el proceso de inserción laboral es percibida como un factor de potencial influencia (UAS) aunque en la práctica no constituyó para los entrevistados de las UMS y UBS una situación perceptiblemente negativa.

Desde el punto de vista de la equidad en la inserción laboral, no parece relevante el nivel de selectividad de la institución en la cual se obtiene el título profesional. En efecto, no se constataron diferencias en este ámbito en la percepción de los titulados de las UAS, UMS o UBS. La inserción laboral es expedita y libre de “traumas” para quienes se titulan en cualquiera de las universidades, aun cuando los datos oficiales del Ministerio de Educación reflejan diferencias en tasas de empleabilidad y nivel de remuneraciones. Posiblemente, se trate de un inconsciente ajuste de expectativas o autoafirmación, proceso del que se encuentran indicios en la justificación por el ingreso a una UBS o UMS, al señalar los entrevistados que siempre se trató de una elección entre varias alternativas de universidades y que Pedagogía constituyó una opción luego de explorar otras carreras.

Resulta necesario destacar que los titulados comprenden el éxito de su inserción laboral en función directa entre lo aprendido y las exigencias del medio profesional. Este fenómeno es interesante pues, los titulados de Pedagogía en Educación Básica equiparan perfil de egreso al perfil profesional. Es decir, no existe valoración de las capacidades de autoaprendizaje o aquellas no han sido suficientemente entrenadas por la universidad, lo cual revelaría un defecto formativo importante. Refuerza esta impresión, el hecho que los titulados, salvo aquellos que se titularon en la UAS, no recuerdan aspectos relevantes del sello formativo, indicando el carácter instrumental de la formación universitaria, centrada sólo en competencias técnicas y profesionales específicas.

REFERENCIAS

- ACCIÓNEDUCAR. Gratuidad Universal en Educación Superior y su Impacto en la Cobertura. **Serie Análisis AcciónEducar**, Santiago, n. 33, 2015. Disponible en: <http://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1438201882Analisisgratuidadycobertura.pdf>. Consultado el: 12 dic. 2016.
- AMÉSTICA, L.; LLINÁS-AUDET, X.; SÁNCHEZ, I. Retorno de la educación superior en Chile. Efecto en la movilidad social a través del estimador de diferencias en diferencias, **Formación Universitaria**, La Serena, v.7, n. 3, p.23-32, 2014.
- BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to Qualitative Research Methods**. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc., 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2006.
- BREEN, R. Educational expansion and social mobility in the 20th century. **Social Forces**, v. 89, n. 2, p. 365-388, 2010.
- BRENNAN, J. Graduate Employment: Issues for Debate and Inquiry. **International Higher Education**, Boston, n. 34, p.12-14, 2004.
- BROWN, D. The social sources of educational credentialism: Status cultures, labor markets, and organizations. **Sociology of Education**, Washington, D.C., v.74, extra issue, p. 19-34, 2001.
- BRUNNER, J.J. **Educación Superior en Chile**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2009.
- BRUNNER, J.J.; URIBE, D. **Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2007.
- CANALES, M. **Escucha de la Escucha. Análisis e Interpretación en la Investigación Cualitativa**. Santiago: LOM Ediciones, 2014.
- CAPELLI, P. Skills gaps, skills shortages, and skills mismatches: evidence and arguments for the United States. **Industrial and Labour Relations Review**, Itaca, v. 68, n. 2, p. 251-290, 2015.
- CARDOSO, A.; FERREIRA, P. The dynamics of job creation and destruction for university graduates: why a rising unemployment rate can be misleading. **Applied Economics**, London, v. 41, n. 19, p. 2513-2521, 2009.
- CARRASCO, E.; ZÚÑIGA, C.; ESPINOZA, J. Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. **Calidad en la Educación**, Santiago. n. 40, p. 96-128, 2014.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA. **Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011**. Santiago: CINDA-Universia, 2011.
- CIRIACI, D.; MUSCIO, A. University Choice, Research Quality and Graduates' Employability: evidence from Italian national survey data. **European Educational Research Journal**, v.13, n. 2, p. 199-219, 2014.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. Oxford: Taylor & Francis, 2007.

COMISION NACIONALDE ACREDITACIÓN. **Manual de Autoevaluación Interna para Universidades**. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación, 2014.

CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. **Policy Reviews in Higher Education**, London, v. 2, n.1, p.139-160, 2017.

DE VRIES, W.; NAVARRO, Y. ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Ciudad de México, v. 2, n. 4, p. 3-27, 2011.

DRYDAKIS, N. The Effect of University Attended on Graduates' Labour Market Prospects: A Field Study of Great Britain. **IZA Discussion Paper nº 9826**, Bonn, 2016. Disponible en: <<http://ftp.iza.org/dp9826.pdf>>. Consultado el: 10 sept. 2017.

ESPINOZA, O. Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. **Educational Research**, London, v. 49, n. 4, p. 343-363, 2007.

ESPINOZA, O. Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. **Higher Education**, Netherlands, vol. 55, n. 3, p. 269-284, 2008.

ESPINOZA, O. (ed.). **Equidad e Inclusividad en la Educación Superior en los Países Andinos: Los Casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú**. Santiago: Ediciones Ucinf, 2013.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L. Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 33, n. 2, p. 45-57, 2007.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L. La Crisis del Sistema de Educación Superior Chileno y el Ocaso del Modelo Neoliberal. In: **BARÓMETRO DE POLÍTICA Y EQUIDAD, Nuevos actores, nuevas banderas**. Santiago: Fundación Equitas – Fundación Friedrich Ebert, p. 94-133, 2011. Disponible en: <<http://www.fundacionequitas.org/descargas/barometro/barometro03.pdf>>. Consultado el: 12 dic. 2016.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ L. Promesas Incumplidas en Educación Superior Bajo el Gobierno de Piñera. In: **BARÓMETRO DE POLÍTICA Y EQUIDAD, Cae el Telón. El Último Año del Gobierno de Sebastián Piñera**. Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert, p.112-131, 2013.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L. (2015) Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. In BERNASCONI, A. (ed.). **Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis**. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, p. 517-579, 2015.

ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L.; URIBE, D. Movilidad Social en Chile: El Caso del Gran Santiago Urbano. **Revista de Ciencias Sociales**, Maracaibo, v. XV, n. 4, p. 586-606, 2009.

EUROPEAN COMMISSION. **Employment and Social Developments in Europe 2014**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

HARVEY, L. New realities: The relationship between higher education and employment. **Tertiary Education and Management**, London, v. 6, n. 1, p. 3-17, 2010.

GALARZA, F.; YAMADA, G. **Labor Market Discrimination in Lima, Peru**: Evidence from a Field Experiment. Documento de Trabajo, n. 12-3, Perú: CIUP, 2012.

GALLEGUILLOS, P.; HERNÁNDEZ, T.; SEPÚLVEDA, F.; VALDÉS, R. **Reforma a la Educación Superior: Financiamiento Actual y Proyecciones**. Santiago: Ministerio de Hacienda del Estado de Chile, 2016.

GONZÁLEZ, A. Aspirar a una Universidad Selectiva y Concretar las Aspiraciones: Factores Determinantes. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 40, p. 235-267, 2014.

GRACIA, L. Employability and Higher Education: Contextualising Female Students' Workplace Experiences to Enhance Understanding of Employability Development. **Journal of Education and Work**, London, v. 22, n. 4, p. 301-318, 2009.

HAMERMESH, D. **Beauty Pays. Why Attractive People Are More Successful**. New Jersey: Princeton University, 2011.

HAUSERMANN, S.; KURER, T.; SCHWANDER, H. High-skilled outsiders? Labour market vulnerability, education and welfare state preferences. **Socio-Economic Review**, Oxford, v.13, n. 1, p. 235-258, 2015.

HEYES, J. Vocational training, employability and the post-2008 jobs crisis: Responses in the European Union. **Economic and Industrial Democracy**, Uppsala, v. 34, p. 291-311, 2013.

JENCKS, C. **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. New York: Basic Books, 1972.

LAMO, A.; MESSINA, J.; WASMER, E. Are specific skills an obstacle to labour market adjustment? **Labour Economics**, Maastricht, v.18, n. 2, p. 240-256, 2011.

LATORRE, C.; GONZÁLEZ, L.; ESPINOZA, O. **Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación**. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas, 2009.

LEYTON, D.; VÁSQUEZ, A.; FUENZALIDA, V. La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 37, p. 61-97, 2012.

LINDBERG, M. **Diverse routes from school, via higher education, to employment: A comparison of nine European countries**. Turku: UNIPRINT, 2008.

LIVANOS, I.; NÚÑEZ, I. Better safe than sorry? The role of stratification and quality of higher education in the labour market outcomes of graduates across Europe. **Economic and Industrial Democracy**, Uppsala, v.37, n. 2, p. 345-372, 2016.

MARGINSON, S. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. **Higher Education**, Amsterdam, v. 72, n. 4, p. 413-434, 2016.

MELLER, P. Rol de la universidad en la determinación del ingreso de los profesionales. In: MELLER, P. (ed.). **Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación**. Santiago: Uqbar Editores, p.103-126, 2010.

MELLER, P. **Universitarios, ¡el problema no es el lucro, es el mercado!**. Santiago: CIEPLAN – Uqbar, 2011.

MELLER, P.; Lara, B. **Carreras universitarias: Rentabilidad, Selectividad y Discriminación**. Santiago: Editorial Uqbar, 2010.

MIFUTURO.CL. **Mi Futuro**. Santiago: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: <<http://www.mifuturo.cl>>. Consultado el: 23 nov. 2016.

MILLER, S.; ROSENBAUM, J. Hiring in a Hobbesian World: Social infrastructure and employers' use of information. **Work and Occupations**, v. 24, n. 4, p. 498-523, 1997.

NÚÑEZ, J.; GUTIÉRREZ, R. Class Discrimination and Meritocracy in the Labor Market: Evidence from Chile. **Estudios de Economía**, Santiago, v. 31, n. 2, p.113-132, 2004.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. **El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile**. Paris: OCDE, 2013.

PAVLIN, S. **Higher Education and Employability Issues**. DECOWE Working Papers Series, December. Department of Competencies in the World of Work and Education, 2010. Disponible en: <http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/test/DECOWEWorkingpaper_201012Pavlin.pdf>. Consultado el: 10 nov. 2016.

PLANAS, J. Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 42, n. 165, p. 31-62, 2013.

PUGA, I.; POLANCO, D.; CORVALÁN, D. Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 43, p.57-102, 2015.

RAMOS, J.; COBLE, D.; ELFERMAN, R.; SOTO, C. **Determinantes de los salarios por carrera**. Documento de Trabajo, n°. 300. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile, 2009. Disponible en: <<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144054/Determinantes-de.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Consultado el: 15 feb. 2017.

SALAS, I.; MURILLO, F. Los profesionistas universitarios y el mercado laboral en México: convergencias y asimetrías. **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 42, n. 165, p. 63-81, 2012.

SAPELLI, C. **Chile: ¿más equitativo? Una mirada a la dinámica social del Chile de ayer, hoy y mañana**. Santiago: Ediciones UC, 2015.

SCHOMBURG, H.; TEICHLER, U. **Employability and Mability of Bachelor Graduates in Europe**. New York: Springer, 2011.

SCHURCH R. 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**, Santiago, n. 38, p. 215-244, 2013.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – SIES. **Servicio de Información de Educación Superior**. Santiago: Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: <<http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/quie>>. Consultado el: 20 abr. 2017.

THOLEN, G. **Graduate Work: Skills, Credentials, Careers, and Labour Markets**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

TOMLINSON, M. 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**, London, v. 29, n. 1, p. 49-61, 2008.

TYMON, A. The student perspective on employability. **Studies in Higher Education**, London, v. 38, n. 6, p. 841-856, 2013.

URZÚA, S. La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile. Revisión de las Bases de 30 años de Políticas Públicas. **Estudios Públicos**, Santiago, n. 125, p.1-52, 2012.

VAN DAMME, D. **How Closely is the Distribution of Skills Related to Countries' Overall Level of Social Inequality and Economic Prosperity?** OECD Working Papers n.105. OECD Publishing: Paris, 2014.

NOTAS

¹ Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Proyecto Fondecyt N° 1151016 titulado “Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de los Egresados”.

² Los datos se pueden consultar en: <http://www.mifuturo.cl>.

³ Acreditación institucional: Certificación de calidad otorgada en Chile por la Comisión Nacional de Acreditación a las instituciones de educación superior. Se mide en años de acreditación desde 1 a 7 años.

⁴ Incluyendo planes especiales de titulación.

⁵ En Chile las instituciones de educación superior fijan la duración de las carreras profesionales, a partir de un mínimo de ocho semestres. Por razones de mercado, algunas instituciones ofrecen programas con la duración mínima.

⁶ PSU: Prueba de Selección Universitaria que utiliza la mayoría de las universidades chilenas para seleccionar a los postulantes. Se rinde una vez al año.

Submitido: 07/12/2017

Aprovado: 18/04/2018

Contato:

Oscar Espinoza
Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha
Traslaviña 450, Viña del Mar, Chile
Código postal: 2581782