|N°10 /2018|

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

María Teresa Juliá y Mauricio González

Comisión Nacional de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°10 Año 2018

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial Debora Jana Aguirre

Equipo Técnico
Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís y Nicole Droguett Sarmiento

Diseño y realización gráfica
FYM/Carlos Ríos Hidalgo

Impresión
A Impresores S.A.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Juliá, M.T., González, M. (2018). *Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile*. (Vol.N°10). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: http://www.investigacion.cnachile.cl/

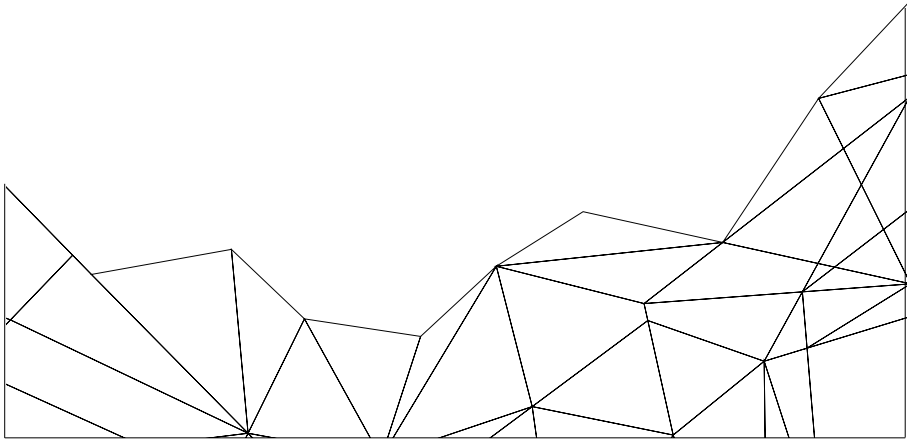
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales referidas al aseguramiento de la calidad en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

María Teresa Juliá y Mauricio González



CONTENIDOS

Presentación

Alfonso Muga, Presidente Comisión Nacional de Acreditación 15

Prólogo

María Victoria Pérez, Universidad de Concepción 17

Resumen/Abstract 19

Introducción 21

Capítulo I

Antecedentes conceptuales 29

I.1. Modelo curricular de formación por competencias 31

I.2. Trayectorias de egresados/titulados 33

I.2.1. Trayectorias laborales de egresados: empleabilidad 34

I.2.2 Trayectorias profesionales de egresados/titulados de psicología 38

I.3 Factores que influyen en la trayectoria de las y los egresados 43

I.4. Hacia un modelo de estudio de competencias de egresados/titulados 45

Capítulo II

Marco Metodológico 47

II.1. Objetivos de investigación 49

II.1.1. Objetivo general 49

II.1.2. Objetivos específicos 49

II.2. Metodología y trabajo de campo 50

II.2.1 Diseño y métodos 50

II.2.2. Muestra 51

II.2.3. Variables 54

II.2.4. Instrumento 58

II.2.5. Análisis de datos 61

Capítulo III

Resultados 63

III.1. Perfil sociodemográfico y académico de entrada de las y los egresados de las carreras de la Red Psicología del CUECH 65

III.2. Descripción de las trayectorias de las y los egresados de las carreras de la REDPSI en los aspectos laborales y profesional-académicos 68

III.2.1. Caracterización de las trayectorias de acceso 68

III.2.2. Caracterización de las trayectorias desde los dos años de egreso 70

III.3. Variables relevantes relacionadas con las trayectorias de egresados/titulados 76

III.3.1. Relación de la trayectoria de acceso con las variables sociodemográficas y académicas de ingreso a la carrera de psicología 76

III.3.2. Variables relevantes de las trayectorias de egresados con más dos años desde la titulación 82

III.3.3. Variables relevantes en la transición de las trayectorias desde el egreso hasta la actualidad 86

III.4. Percepción de logro del perfil de egreso de las y los egresados/titulados al inicio y en la actualidad 91

III.4.1. Percepción de logro de competencias específicas del perfil de egreso de la REDPSI 91

III.4.2. Percepción de logro de competencias genéricas del perfil de egreso de la REDPSI 93

III.5. Satisfacción y realización personal de las y los egresados con la formación y la trayectoria laboral-profesional 97

III.5.1. Satisfacción de las y los egresados con la formación y la trayectoria laboral-profesional 97

III.5.2. Realización personal con la profesión 100

Capítulo IV

Conclusiones 105

Referencias bibliográficas 113

Anexos 127

Anexo 1. Cuestionario Trayectorias de las y los Egresados de la Red Psicología CUECH 129

Sobre los autores 152

Contexto de los Cuadernos de Investigación 153

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) 159

Índice de Tablas

Tabla 1. Universo de titulados, convocados y muestra real de titulados de las carreras Psicología del CUECH desde el año 2007 al 2017 53

Tabla 2. Indicadores del nivel socioeconómico y educacional del proveedor principal de la familia de origen 55

Tabla 3. Indicadores para caracterizar las trayectorias de las y los egresados de Psicología 59

Tabla 4. Caracterización de los aspectos laborales y profesionales de las trayectorias al egreso y en el empleo actual 59

Tabla 5. Caracterización de los aspectos laborales y profesionales de las trayectorias de egreso: categorías simplificadas 60

Tabla 6. Descripción de variables sociodemográficas y académicas al acceso a la carrera de psicología de la REDPSI 66

Tabla 7. Caracterización del tiempo que demoró en encontrar empleo y nivel de estudio proveedor principal del hogar y tipo de establecimiento educacional 69

Tabla 8. Tipo de contratos a partir del segundo año de trayectoria 70

Tabla 9. Tipo de institución/organización primer empleo como psicólogo/a 71

Tabla 10. Comparación entre trabajo actual (principal) como psicólogo/a y tiempo lleva en tu trabajo actual 72

Tabla 11. Comparación trayectoria laboral empleo inicial y empleo actual 74

Tabla 12. Caracterización de perfiles de trayectorias profesionales por áreas de desempeño 75

Tabla 13. Tiempo para encontrar primer empleo según la PSU y promedio notas en la carrera 78

Tabla 14. Caracterización del perfil sociodemográfico en relación con el género 80

Tabla 15. Relación entre rango de ingreso empleo actual y género 82

Tabla 16. Comparación trayectoria laboral primer empleo y empleo actual 84

Tabla 17. Tipo de contrato en empleo inicial y actual 86

Tabla 18. Variables asociadas a la mejora en el contrato laboral desde el acceso al campo laboral, a los dos años y después de los tres años de egreso 87

Tabla 19. Mejora en jornada de trabajo en la trayectoria laboral 87

Tabla 20. Variables asociadas a la mejora jornada de trabajo desde el acceso al campo laboral, a los dos años y después de los tres años de egreso 88

Tabla 21. Rango de actual ingreso como psicólogo considerando la suma de tus ingresos 89

Tabla 22. Variables asociadas a la mejora en el ingreso desde el acceso al campo laboral, a los dos años y después de los tres años de egreso 90

Tabla 23. Percepción logro competencias específicas al inicio (egreso) y en la actualidad 92

Tabla 24. Percepción de logro de competencias genéricas al inicio y en la actualidad 94

Tabla 25. Satisfacción con el trabajo actual, con el nivel de remuneraciones y con la formación entregada 97

Tabla 26. Satisfacción respecto del género 98

Tabla 27. Satisfacción respecto del tipo de establecimiento educacional enseñanza media 98

Tabla 28. Satisfacción según calidad del contrato actual 99

Tabla 29. Satisfacción según años de acreditación de la carrera 99

Tabla 30. Realización personal con la profesión de psicólogo/a 100

Tabla 31. Realización personal respecto al género 101

Tabla 32. Realización personal respecto al establecimiento de educación media 101

Tabla 33. Realización personal respecto del tipo de contrato actual 102

Tabla 34. Realización personal respecto a jornada laboral en empleo actual 103

Tabla 35. Realización personal respecto a los años de acreditación de la universidad 103

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Percepción de logro de competencias específicas al momento de salir de la carrera y en el momento actual 93

Gráfico 2. Percepción de logro de competencias genéricas al momento de salir de la carrera y en el momento actual 95

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo para el estudio de trayectorias de egresados 46

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación ha dedicado un esfuerzo importante en estos últimos años a la promoción de la investigación sobre temáticas relevantes para el aseguramiento de la calidad en educación superior. Ese esfuerzo se expresa anualmente en la Convocatoria de Investigación y en la publicación de sus resultados dentro de la serie *Cuadernos de Investigación*. CNA está convencida de que el mejoramiento de la calidad de la educación superior es una tarea que involucra a todos sus actores, y que la reflexión rigurosa sobre sus problemáticas, nudos y potencialidades, permite orientar de forma eficiente y pertinente las políticas y estrategias en el área.

Considerando la realidad del aseguramiento de la calidad y de nuestro sistema de educación superior, las 4 investigaciones que forman parte de esta nueva colección de la serie *Cuadernos de Investigación* abordan temas diversos: articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal; trayectorias laborales y profesionales de egresados; experiencia educativa de estudiantes que ingresan a la educación superior por vías de inclusión y equidad; y las características de los nuevos profesionales de la gestión académica en la educación superior, que sustenta la propuesta de un modelo formativo para su desarrollo en el sistema.

El Cuaderno N°10 se titula "Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile".

El estudio fue conducido por María Teresa Juliá, perteneciente a la Red de Psicología del CUECH. Entre los principales aportes del estudio destaca el análisis de las trayectorias laborales y profesionales de una amplia muestra de psicólogos en un período de 10 años. Destacan las variables que explican una mejor inserción laboral y profundizan en aspectos motivacionales tales como la satisfacción con la carrera y el logro de los aprendizajes.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la co-

munidad constituyan una valiosa herramienta de análisis del sistema de aseguramiento de la calidad.

Alfonso Muga

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

Conocer las trayectorias de egresados, sus características y variables asociadas, es un requerimiento ineludible en los procesos de autoevaluación con miras a mejorar la formación inicial de profesionales.

Esta investigación da una respuesta a la pregunta ¿cómo son las trayectorias laborales de profesionales egresados de las carreras de Psicología pertenecientes al Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH)? El estudio, liderado por la Doctora María Teresa Juliá, en colaboración con el Doctor Mauricio González, ambos pertenecientes la Red de Psicología del CUECH, contó con asesoría y financiamiento de la Comisión Nacional de Acreditación.

El trabajo presentado constituye un aporte relevante para quienes participamos en la formación de psicólogos/as.

Los resultados permiten disponer de información valiosa sobre características y condiciones de empleabilidad actual de egresados de psicología formados en universidades públicas.

Los hallazgos muestran ámbitos de actuación y de inserción, las oportunidades y áreas de desempeño laboral en los espacios públicos y privados. Se describen características de empleabilidad de los/las profesionales que aceptaron la invitación a responder una encuesta *online*, relativas al tiempo en encontrar su primer trabajo, estabilidad/inestabilidad de los trabajos, roles asumidos, condiciones salariales y remuneraciones. Se valora el grado de satisfacción con la formación, la percepción de logro de competencias y el nivel de satisfacción con la carrera.

El estudio provee evidencias que cuestionan el efecto de las condiciones de acceso asociadas con el capital social en las oportunidades de insertarse laboralmente y continuar una trayectoria laboral exitosa.

La investigación realizada proporciona fundamento para sostener que es relevante la experiencia extracurricular durante la formación inicial. Esto resulta esperanzador para estudiantes y

profesores/as en comunidades de aprendizaje de formación profesional.

Invito a leer este estudio, a compartirlo, a revisar su método y conclusiones, rescatando orientaciones para asegurar procesos formativos pertinentes, de calidad y acordes a las necesidades del país.

María Victoria Pérez
Universidad de Concepción

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

RESUMEN

El estudio de las trayectorias de egresados proporciona valiosa información para la evaluación y la toma de decisiones en distintos niveles y ámbitos de la formación universitaria, ya sean individuales, institucionales, políticos y de gestión. El presente estudio examina las trayectorias laborales y profesionales de 565 psicólogos egresados entre los años 2007 y 2017 de diez universidades integrantes de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH). La recolección de información se hizo a través de un cuestionario *ad hoc* que fue respondido *online*. Los datos se analizaron a través de tablas de contingencia y chi cuadrado, ANOVA para variables ordinales, y regresión logística acumulada. Los resultados mostraron que las y los egresados provienen en su mayoría de estratos medios bajos, con buen rendimiento en PSU y buen rendimiento durante sus estudios, alta participación extracurricular y un adecuado tiempo de titulación. Al egresar demoran menos de cinco meses en encontrar su primer empleo y las condiciones laborales en general mejoran con el tiempo, aunque tienden a ser inestables. Las variables relevantes que pueden explicar esta mejora, son: tiempo, perfeccionamiento y género. Los y las egresados reportan altos niveles en la percepción de logro de competencias generales y específicas del perfil de egreso y altos niveles de satisfacción y realización con la profesión.

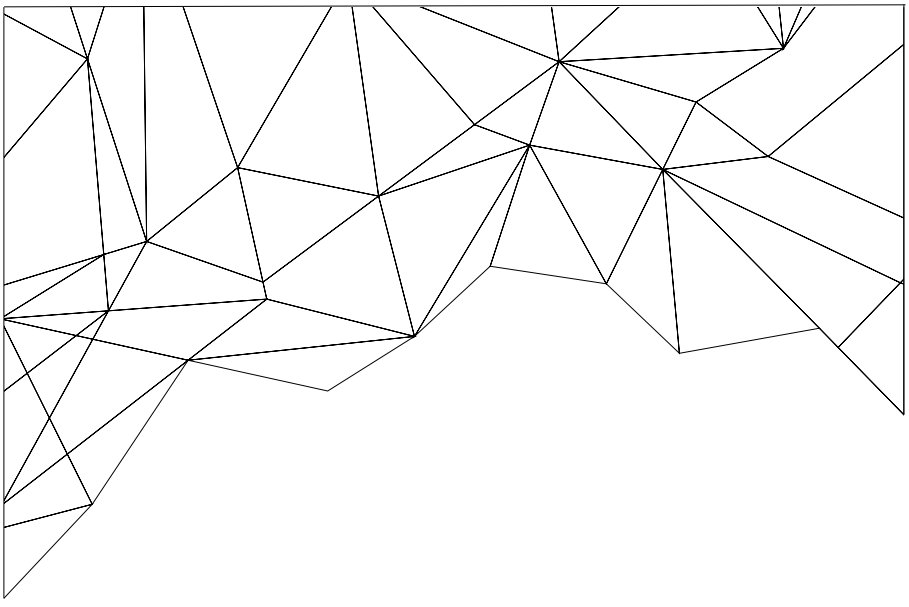
Palabras clave: trayectorias de egreso, formación por competencias, carrera de psicología, educación superior estatal en Chile.

Trayectories of graduates from the Psychology Program Network of the Consortium of Chilean State Universities

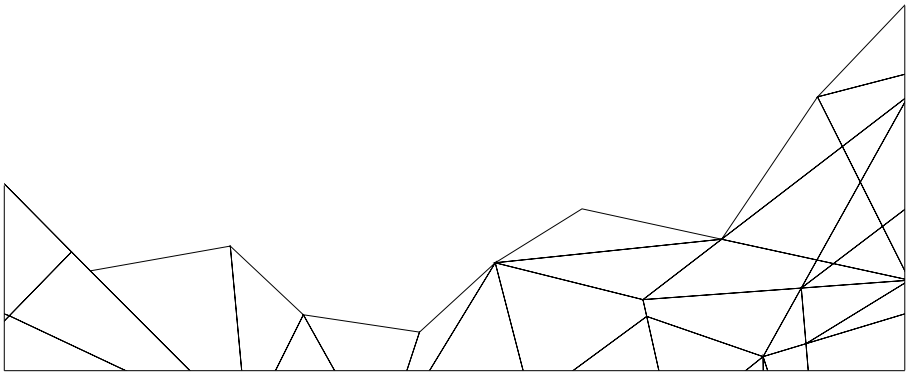
ABSTRACT

The study of graduates´ trajectories provides valuable information for evaluation and decision making in different levels and areas of university education, whether individual, institutional, and political and management. The present study examines the career and professional trajectories of 565 graduate psychologists, between 2007 and 2017, from ten universities members of the Psychology Program Network of the Consortium of Chilean State Universities. To collect the information a questionnaire was constructed and answered online. The data were analyzed through contingency and chi square tables, ANOVA for ordinal variables, and cumulative logistic regression. The results showed that the graduates come mostly from low middle class, with good performance in PSU and good performance during their studies, high extracurricular participation and an adequate time of degree. They take less than five months to find their first job and working conditions generally improve over time, although they tend to be unstable. The relevant variables that can explain this improvement, were: time, continuous learning and gender. The graduates report high levels in the perception of achievement of general and specific competencies of the outcome graduation profile and high levels of satisfaction and realization with the profession

Keywords: *graduated trajectories, competency-based learning, psychology degree, State Higher Education in Chile*



INTRODUCCIÓN



Diversos autores han analizado los cambios que han afectado el sistema de educación superior chileno (Herrera et al., 2012; Moyano & Juliá, 2013). Se ha buscado responder desde la formación a los cambios en el conocimiento, en los sistemas morales, en las formas de participación ciudadana y, principalmente, en el mundo del trabajo, con la convicción de que un futuro laboral será cambiante, lo que demanda una estructura formativa de mayor flexibilidad y con posibilidades de continuidad (Pey, Chauriye & Durán, 2011).

Por su parte, la psicología como profesión ha emergido en la modernidad como respuesta a las necesidades de la subjetividad individual y de articulación social, masificándose en el mundo, entre otros, por la búsqueda del bienestar y en respuesta a las presiones que experimentan las personas ante la complejidad de la vida moderna y las demandas de una economía basada en el conocimiento. A ello se ha unido la necesidad de garantizar los derechos humanos y mitigar aquellos que han sido vulnerados. En el país la ciudadanía ha identificado la necesidad de esta profesión (Moyano & Juliá, 2013), lo que ha requerido un aumento de la oferta de profesionales para responder a las necesidades de la población. La relación de la universidad con el mundo del trabajo y las demandas de la ciudadanía puede constituir uno de los rasgos propios del modelo de formación por competencias (Hatcher et al., 2013; Moyano & Juliá, 2013).

Formar profesionales competentes surgió como una demanda ética y deontológica: los ciudadanos tienen derecho a recibir servicios psicológicos de calidad y las instituciones formadoras la responsabilidad de garantizar esta calidad (EUROPSY, s/f). La Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (REDPSI), asumió la responsabilidad e identificó las competencias específicas y genéricas del psicólogo, planteando que facilitarían el ajuste de los y las egresados al mundo del trabajo y a las demandas de la disciplina (Juliá, 2013). El Proyecto Mejoramiento de la formación general y específica de los

profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias, buscó formar profesionales psicólogos que respondieran a estas transformaciones (Juliá et al., 2007)[1]. El logro de las competencias del perfil de egreso constituyó un compromiso de las distintas carreras con la calidad en respuesta a las demandas de la propia disciplina, así como a la responsabilidad de brindar respuestas profesionales, competentes a la sociedad y a los usuarios de servicios psicológicos. Las competencias del perfil de egreso constituyeron un referente para el diseño curricular en la formación de psicólogos, en concordancia con otras instituciones de formación de psicólogos en Chile y en afinidad con la experiencia europea (Lunt et al., 2001; Bartram & Roe, 2005; EUROPSY, s/f).

Para el estudio de las trayectorias de egresados se han desarrollado diversas perspectivas conceptuales y metodológicas. Por una parte, las centradas en el rol de las y los egresados en los procesos de acreditación de calidad (Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, 2012; Comisión Nacional de Acreditación-CNA, 2016). Por otra parte, las que indagan en el impacto ejercido en sus egresados en el mercado de trabajo para la retroalimentación de los planes de estudios, programas educativos y programas de formación (Herrera et al., 2012; Cruz & Bellido 2017). Y, por último, las que actúan como fuentes para el diseño curricular basado en competencias (Villa & Poblete, 2007; Teichler & Schomburg, 2013; González & Vicencio, 2014). También, se han estudiado las dimensiones personales de las y los egresados en la empleabilidad (Harvey, Locke & Morey, 2002; García-Aracil, Neira & Lozano, 2014) y la construcción de las identidades profesionales en el trabajo, ya sea como una imagen de carrera (Anatolievna & Evgenievna, 2016) o como construcción de identidades (Perrotta, 2006; Kullasepp, 2011; Fardella, Sisto, Morales, Rivera & Soto, 2016; Soto, Stecher & Valenzuela, 2017).

[1] Participaron en el proyecto MECESUP ULS 0601 las Universidades de Tarapacá, de La Serena, de Valparaíso, de Santiago, de Chile, de Talca y de La Frontera. Se incorporan posteriormente a la Red, las Universidades de Magallanes, de Bío Bío y de Arturo Prat.

Estos estudios respondían a los cambios en el mundo del trabajo que impactan las trayectorias de egresados; al creciente énfasis en la educación y la capacitación continua; al aumento en la volatilidad de los procesos del mercado laboral; y a la internacionalización y globalización de la economía (Allen & van der Velden, 2007). Estas tendencias planteaban empleos mayoritariamente flexibles, en pequeñas organizaciones autónomas, combinando el empleo a tiempo parcial o de duración determinada (Harvey et al., 2002) y una vinculación del autoempleo con el emprendimiento (Tegtmeier, Kurczewska, & Halberstadt, 2016). En este contexto, se privatizan las responsabilidades y el o la profesional son considerados como profesionales flotantes dependientes del proyecto o del programa de turno, lo que genera una estabilidad laboral precaria (Bauman, 2007).

Si bien se incrementó la necesidad de profesionales psicólogos en el país, en la actualidad la formación se ha masificado y se ofrece en programas diversos y con una extensa oferta que no siempre cuenta con regulación de calidad. El gran número de psicólogos y psicólogas titulados cada año ha generado preocupaciones por las reales posibilidades de inserción laboral (Urzúa,Vera-Villarroel, Zúñiga & Salas, 2016). En este contexto, se ha demandado una regulación que resguarde la calidad de los procesos de formación.

Cabe señalar que mientras en el país las carreras presentan salidas dobles –Licenciado en Psicología y Titulado Psicólogo–, en otros países son los licenciados quienes se incorporan masivamente al mundo laboral. El título de psicólogo se restringe, ya que requiere de estudios de postgrado o un licenciamiento individual ante los colegios profesionales de la orden. En esta línea, Appleby (2018) revisó siete informes nacionales con orientaciones curriculares para la formación de licenciados o bachilleres en psicología en Estados Unidos que no contemplaban formación profesionalizante. El autor concluyó que para aquellos estudiantes que buscan trabajar al terminar su licenciatura, los programas de formación deben dar asistencia especializada y formar las competencias necesarias para garantizar su inserción laboral, independiente que sigan o no estudios de postgrado para ser psicólogos. En una formación universitaria profesionalizante como la chilena, por la masividad de la oferta de titulados al mercado de trabajo, se ha hecho igualmente necesario otorgar herramientas para una inserción laboral efectiva, con condiciones que garanticen su desarrollo profesional.

Las instituciones de la REDPSI han declarado las competencias a formar, pero no tienen aún una conceptualización y una metodología compartida para el seguimiento de sus egresados que sirva para la retroalimentación de las innovaciones curriculares y metodológicas. Surge la cuestión acerca de cuáles pueden ser los indicadores que permitan calificar las trayectorias para el desempeño laboral de psicólogos y psicólogas. Siguiendo a Teichler (2003) y a Teichler y Schomburg (2013), aun cuando es difícil definir lo que constituye una trayectoria laboral exitosa, algunas variables como los salarios y el tiempo para conseguir trabajo en el contexto de esta profesión pueden ser indicadores relevantes, así como el grado de satisfacción con las oportunidades de trabajo que le brinda la formación universitaria (Loncomilla et al., 2012). Dado que la psicología ofrece una pluralidad de enfoques, métodos y técnicas que se contextualizan, a su vez, en diversos campos de desempeño, un indicador de calidad en la trayectoria profesional-académica puede ser la focalización y especialización como respuestas más eficaces y pertinentes a las problemáticas psicosociales y de salud mental del país.

Se propuso un estudio compartido en la Red para levantar las características de las trayectorias de egresados y, para desde ahí, diseñar estrategias que permitiesen potenciar su inserción laboral y su disposición al aprendizaje continuo para la consolidación de sus carreras. Para la REDPSI, el estudio surgió como una respuesta frente al propósito de las innovaciones curriculares iniciadas en el proyecto MECESUP ULS 0601. El objetivo, facilitar, entre otros, el ingreso de las y los egresados al mundo del trabajo.

En este sentido, la caracterización de las trayectorias de egresados de psicología constituye un necesario retrato de la profesión en la actualidad como insumo para la autorregulación de los programas de formación y para las políticas de educación superior. Esta caracterización permite, además:

- Ampliar la mirada de los procesos de regulación de la calidad, generando indicadores para evaluar la calidad de la formación universitaria en su relación con el mundo del trabajo.

- Generar insumos para retroalimentar las innovaciones curriculares hacia la pertinencia y relevancia del perfil de egreso y para la adecuación de la formación del psicólogo generalista frente

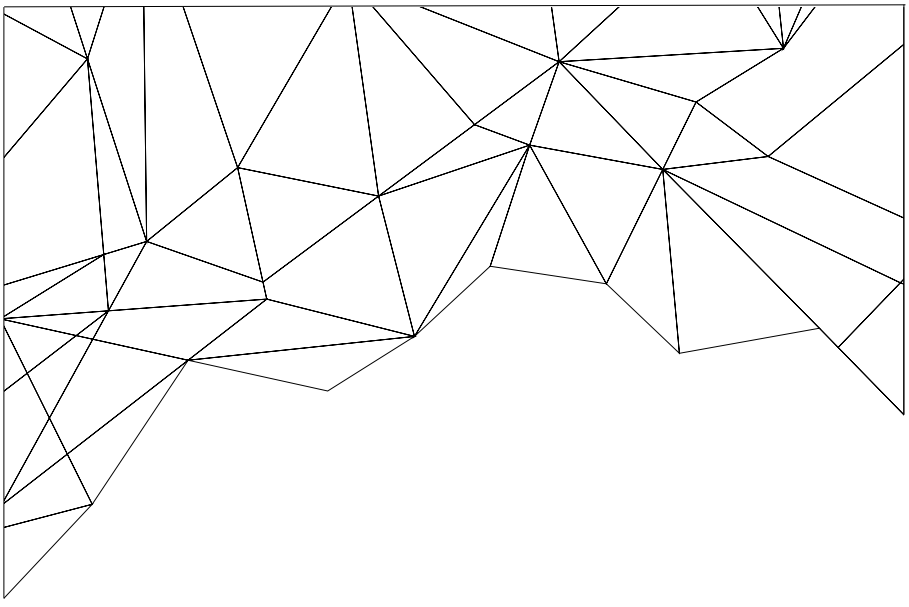
a las características y demandas de los diversos campos o áreas de desempeño profesional.

• Evidenciar la necesidad de acciones afirmativas para promover equidad respecto de las variables relevantes de tipo sociodemográficas que puedan afectar las trayectorias laborales-profesionales.

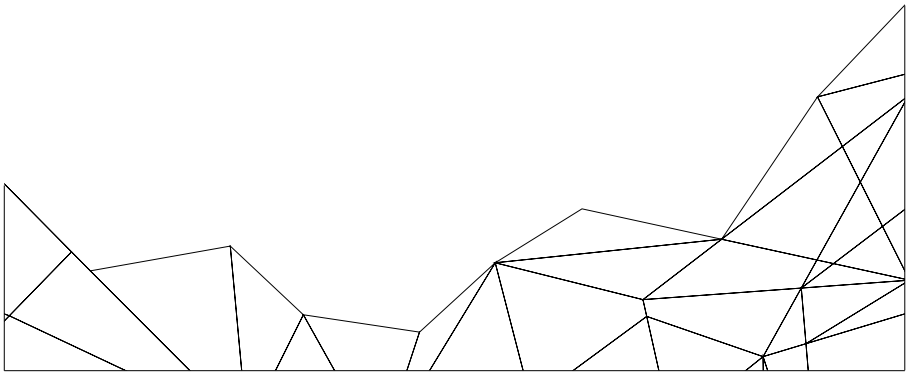
El objetivo de la investigación y la metodología utilizada han buscado aprehender la multidimensionalidad (Moreau & Leathwood, 2006; Jiménez, 2009; Britton, Dearden, Shephard, & Vignoles, 2016) de las trayectorias de egresados en un espacio de 10 años. Se recogió la valoración de las y los egresados respecto del logro de las competencias del perfil de egreso, tanto al terminar su formación de pregrado como su desarrollo durante la trayectoria profesional. Se compararon los antecedentes de las trayectorias de acceso e iniciales con la actual situación laboral y profesional, identificando variables relevantes –antecedentes de entrada, de proceso, así como con el logro de las competencias y su nivel de satisfacción–. Este tipo de investigación permite la fundamentación de relaciones entre variables y ofrece un panorama cercano a la realidad en cuestión. El cuestionario diseñado constituye un producto que puede transferirse a otras carreras de psicología y a otras carreras profesionales, en general. A su vez, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) puede contar con procedimientos e instrumentos validados transferibles a otras carreras de psicología y similares.

En este marco se propuso como objetivo general, caracterizar las trayectorias de las y los egresados de la Red de programas de psicología del CUECH, el logro percibido de las competencias del perfil de egreso y los niveles de satisfacción y de realización personal.

Los investigadores quieren agradecer a la Doctora Claudia Calderón de la Universidad de Valparaíso y a la Red de Programas de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



Estudiar las competencias de las y los egresados requiere revisar la necesidad de articulación entre la formación universitaria y la inserción al mundo del trabajo y su relación con el modelo de formación orientado por competencias. Contar con un perfil de egreso de la REDPSI constituye un elemento fundamental para desde allí iniciar estudios de las condiciones laborales y profesionales de las y los egresados y evaluar el logro de las competencias planteadas en este perfil y el nivel de satisfacción de los psicólogos titulados de esta Red. Ello demanda también hacer precisiones sobre el concepto de trayectoria de egresados, distinguiendo las condiciones que aseguran la inserción al campo laboral (empleabilidad) de la trayectoria profesional, sus características y las variables asociadas.

I.1. Modelo curricular de formación por competencias

Se ha planteado la necesidad de una mayor articulación de la formación universitaria y, en particular de las y los psicólogos, con las condiciones del mundo laboral y los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento. Para ello se propuso un cambio hacia una formación centrada en el estudiante, orientada al desarrollo y certificación de competencias que permitan armonizar las titulaciones (Roe, 2002; Bartram & Roe, 2005; Fouad et al., 2009; Hatcher et al., 2013; Tuning-EUROPSY, 2014).

Este enfoque ofrecía una oportunidad para la calidad de la formación universitaria, enfatizando principalmente la relevancia y pertinencia de los perfiles de egreso frente a las demandas del entorno y del momento histórico en que ocurre la formación universitaria (Kuittinen, Meriläinen & Räty, 2014). Más aún, se planteaba que la evaluación de las competencias en profundidad debiese considerar, no solo el nivel de dominio de éstas, sino también las trayectorias laborales y profesionales de las y los egresados, sus formas de actuación en contexto laboral

y el impacto de esta actuación en los beneficiarios (Leclercq & Carrera, 2014) y en el desarrollo de la propia disciplina.

Sin embargo, el modelo curricular se ha encontrado con el problema de la polisemia del constructo de competencias (Delamare & Winterton, 2005). Estas se han definido en forma restringida o en forma amplia (Díaz-Barriga, 2015). En forma restringida la competencia se entiende como un saber-hacer. Esta concepción, que puede llevar a un diseño curricular reduccionista, con gran especificidad de resultados de aprendizaje, debilita la concepción integradora de las competencias. La REDPSI identificó las competencias clave de la profesión y las definió en forma amplia e integradora, entendiéndolas como un saber-actuar en contexto. Cabe señalar que "las competencias corresponden a la integración y movilización de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, emociones, actitudes y valores, en contextos diversos y auténticos, evaluables en un buen desempeño" (Red Psicología CUECH, 2013: 122).

Las competencias específicas de la profesión darían identidad e integrarían los saberes propios de la profesión; se activarían con dominio y eficacia ante exigencias de acción específicas que movilizan saberes diversos (saber, saber-hacer y saber-ser) y recursos de contexto. Debían responder a situaciones variadas y complejas, propias del campo disciplinario de la psicología, con problemas similares, ámbitos de contenidos y con fines ético-morales que le dan su direccionalidad (Juliá, 2011). Las competencias generales (llamadas también genéricas, transversales, habilitantes o blandas) no solo serían de la profesión sino que se movilizarían en diversos contextos de actuación personal, social, profesional y ciudadana y son comunes a la formación universitaria (Villa & Poblete, 2007; Juliá, 2015). En la definición, levantamiento y validación de las competencias del perfil de egreso –desde empleadores, egresados, tutores y estudiantes–, las competencias genéricas se declararon más importantes y menos desarrolladas que las especializadas (Red Psicología CUECH, 2013), lo que es coincidente con otros estudios (González & Vicencio, 2014) y se ha relacionado con la empleabilidad de las y los egresados.

Desde un perfil de egreso común, la REDPSI se mostró heterogénea en sus trayectorias formativas, no solo tiene diversidades históricas –en cuanto a la constitución de las carreras y a los recursos huma-

nos y financieros con que cuentan y en la calidad académica expresada en la acreditación de su programa–, y en la procedencia geográfica y las condiciones socioeconómicas de su estudiantado, sino también respecto a la modalidad de implementación curricular en cada carrera, la que ha ido desde una baja orientación al *currículum* basado en competencias, hasta una alta adhesión a este modelo curricular (Hatcher et al., 2013).

La formación de las competencias genéricas y específicas del perfil de egreso requeriría de constantes evaluaciones (o autoevaluaciones) del logro de éstas, tanto durante su carrera como al egresar. Ello, de acuerdo con la concepción de las competencias como proceso de desarrollo continuo que comienza en la formación universitaria y continúa en el trabajo profesional (Kuittinen et al., 2014). Los psicólogos y psicólogas adquirirían nuevas calificaciones después de terminar la educación formal, así también sus competencias podrían perder actualidad si no se asume un aprendizaje continuo. De acuerdo con estos autores, se advirtieron diferencias explícitas entre psicólogos de primer año y aquellos que han estado trabajando de 3 a 6 años. Si bien, las diferencias fueron obvias en cuanto a la comunicación y la competencia de relación con los clientes, la que parecía mejorar con la experiencia profesional, no fue igual con la competencia de evaluación. En este caso, la percepción de los profesionales al primer año fue notablemente más positiva que aquellos que han estado trabajando de 3 a 6 años. Los procesos de reflexión profesional no solo podrían desarrollar competencias, sino también generar una mayor criticidad respecto al nivel de dominio de éstas (Hall, 2003).

I.2. Trayectorias de egresados/titulados

El estudio de trayectorias de egresados, una vez que obtienen su certificación, incluiría su nivel de ajuste al mercado laboral e integralmente su trayectoria como profesional, lo que ha sido visto como el criterio final de evaluación por competencias (Villa & Poblete, 2007; Teichler & Schomburg, 2013; Leclercq & Cabrera, 2014).

Siguiendo a Jiménez (2009), el estudio de la trayectoria de egresados examinaba el impacto de la educación superior en la inserción en el mercado laboral y el desarrollo profesional de los graduados como

una forma de evaluar los currículos y los contenidos académicos. Los temas de interés en esta línea han sido la relación de la actividad laboral desarrollada con la titulación, la influencia de la institución de educación superior, la influencia de la educación de postgrado, el impacto de la educación continua y la valoración de la experiencia laboral, entre otros (Jiménez, 2009). Para la autora, el estudio de la trayectoria de egresados pudo entenderse como:

> • Trayectoria educacional-laboral: se estudia al alumno y luego, al mismo estudiante egresado, o se estudia al egresado volviendo retrospectivamente a su proceso de formación universitaria.
>
> • Trayectorias laborales: se busca evaluar el impacto de la formación universitaria en el desempeño laboral y en el camino laboral seguido por el egresado en un período de tiempo, en una especialidad o profesión, desde profesionales egresados de distintas instituciones, distintas carreras o campos disciplinarios.
>
> • Trayectorias ocupacionales: aquí no interesan tanto los procesos de formación universitaria como las condiciones del mercado de trabajo en que se insertan las y las y los egresados.
>
> • Trayectorias profesionales: interés en el desarrollo vertical de los profesionales, su ascenso en las jerarquías organizacionales.

I.2.1. Trayectorias laborales de egresados: empleabilidad

Las trayectorias de egresados, desde su componente laboral, se han relacionado con la inserción en y mantención del empleo, y con la concepción de empleabilidad (Harvey et al., 2002). La empleabilidad se ha entendido como la capacidad de las y los egresados para ingresar, mantener y progresar con éxito en el mundo laboral, a través de un trabajo relevante, ya sea que se desempeñe como profesional, empleado, independiente o empresario (Vargas, 2009). De acuerdo a Reid (2016), la empleabilidad se ha entendido de varias maneras. Primero, como un aspecto de la ideología política y económica global que satisface las necesidades del mercado. Segundo, como las habilidades y atributos individuales de los estudiantes para obtener y mantener el empleo. Por último, como respuesta, especialmente de las universidades, al imperativo político y económico del mercado de trabajo.

La primera acepción de la empleabilidad correspondería a un

análisis del mercado de trabajo y de la adecuación de la oferta de profesionales a ese mercado. Es relevante destacar que las trayectorias laborales se han visto directamente relacionadas e influenciadas por las características del mercado laboral propio de cada país (Cabezas, Gallegos, Santelices & Zarhi, 2011).

En países desarrollados, la concepción de empleabilidad surgió como una respuesta frente a la escasa incorporación al mercado de trabajo de egresados universitarios (Green & Henseke, 2016), fenómeno que se ha reproducido también en forma global (Weert, 2007; Agrawal, 2015; Anatolievna & Evgenievna, 2016; Coetzee, 2017;). La masificación de la educación universitaria en países europeos estaría generando un ingreso masivo de trabajadores sobre-educados para el mercado de trabajo. Schomburg y Teichler (2006), en un estudio realizado en doce países europeos mostraron una discrepancia entre la formación universitaria y los requerimientos del trabajo. Los encuestados planteaban que, entre otros, su campo de estudio no encajaba con las demandas del empleo y que las expectativas desde el puesto de trabajo no eran satisfechas por sus competencias de egreso. Para Green y Henseke (2016), el suministro de graduados estaría superando el número de trabajos para titulados universitarios con consecuencias negativas en los sueldos, en oportunidades para la carrera y, en especial, en la subutilización de las competencias desarrolladas durante la formación, llegando incluso a plantear la necesidad de una reclasificación de los empleos para profesionales universitarios. Estas condiciones han impactado las trayectorias profesionales y orientado las políticas públicas hacia la empleabilidad, centrándose en las características personales de las y los egresados y sus posibilidades de insertarse y avanzar en el mercado de trabajo.

En Chile, si bien no podría plantearse una sobreoferta de profesionales, en general hay profesiones que están mostrando una tendencia a la saturación del mercado de trabajo, entre ellas la psicología. Tomando en consideración la información que han recibido los posibles postulantes a la carrera de psicología (www.mifuturo.cl), la profesión presentaría una sobreoferta (3.951 psicólogos titulados el año 2016), con una potencial saturación del mercado, con el escaso retorno de la inversión, entre otros.

Desde esta perspectiva, la empleabilidad de las y los egresados de psicología se enfrentaría a una sobreoferta de profesionales y un mercado caracterizado por condiciones laborales precarias. Estas condiciones se han dado, además, en un contexto desregulado. El país no cuenta con licenciamiento individual obligatorio de la profesión ni regulación que acredite obligatoriamente la calidad de la formación. De acuerdo con Urzúa et al. (2016), a junio del 2015 se presentaron a acreditación solo 32 de entre 159 programas de psicología, con acreditaciones que van desde la no acreditación hasta los 7 años (máximo permitido por la Ley 20.129). Los autores manifestaron sus preocupaciones por las posibilidades reales de inserción laboral de las y los profesionales y por la acreditación de la calidad de la multiplicidad y diversidad de carreras de psicología en Chile (Urzúa et al., 2016).

En segundo lugar, por estas mismas condiciones del mercado de trabajo, la inestabilidad y el cambio en las dinámicas laborales, la empleabilidad se ha internalizado (Reid, 2016). Así, para enfrentar las transiciones frecuentes que afectan la trayectoria laboral, las personas necesitan mostrar flexibilidad, adaptación y la capacidad de hacer frente a la incertidumbre (Johnston, Maggiori & Rossier, 2016). Para enfrentar las condiciones adversas del mercado de trabajo, los trabajadores deben estar continuamente gerenciando los cambios en sí mismos y en el contexto, la voluntad y la disposición a la adaptación se vuelven cruciales para el éxito de sus carreras (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004). Estos autores plantearon un modelo tridimensional de la empleabilidad que incluye: la capacidad de adaptación, la identidad de la carrera y el capital social y cultural del trabajador. Desde estas dimensiones, la empleabilidad hace referencia al potencial que tiene un determinado perfil profesional en ser solicitado y deseado por la empresa y a la capacidad de determinado individuo de obtener la máxima rentabilidad de su perfil. Para esta concepción, las competencias generales, las habilidades sociales y la personalidad adquirirían cada vez mayor importancia (Teichler & Schomburg, 2013; Allen & van der Velden, 2007).

Desde el enfoque de la teoría sociocognitiva de trayectoria (*carreer*) (Coetzee, 2017), las capacidades para la empleabilidad serían conjuntos de competencias genéricas –no relacionadas con el trabajo–, habilidades y atributos que pueden promover la certificación de las personas que buscan cualificaciones educativas como parte de su aprendi-

zaje continuo. Entre los diversos constructos psicológicos que se han asociado a la empleabilidad en las variables subjetivas del estudio de trayectorias se pueden encontrar:

• Adaptación de carrera, que implica adaptarse a contextos cambiantes que pueden implicar giros en la carrera y ajuste de los intereses, talentos y capacidades para que encajen con las oportunidades en el mercado laboral.

• Aspectos cognitivos, como pensamiento crítico de orden superior y la metacognición, los que se reflejan en las habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y habilidades emprendedoras de los graduados.

• Habilidades sociales, asociadas al ejercicio de una ciudadanía global y moral que reflejan el capital social del egresado (Coetzee, 2017). En esta línea, la autoeficacia de carrera reflejaría la confianza de un individuo en su capacidad para completar con éxito tareas relacionadas con la planificación de la carrera y la toma de decisiones que actúa como factor mediador entre las variables personales y las de contexto (Wang & Fu, 2015).

Estas concepciones de la empleabilidad se han examinado críticamente, tanto por su sesgo economicista como por el traslado de la responsabilidad al sujeto por el desempleo o falta de desarrollo de la carrera profesional, no considerando las condiciones y restricciones del mercado de trabajo.

Desde una posición crítica a esta concepción, Moreau y Leathwood (2006), señalan que si el discurso de la empleabilidad se centra solo en cualidades personales, podrían descuidarse las múltiples variables que afectan el empleo –entre otras, las desigualdades sociales de las y los egresados–, y pueden convertirse en un constructo descontextualizado, pues invisibilizaría cómo las dimensiones de género, etnia, clase social y discapacidad interactuarían con las oportunidades del mercado de trabajo. Muchas de estas dimensiones tocarían la calidad del clima educativo familiar y la dimensión de acceso al capital social y cultural planteado por Fugate et al. (2004) y Coetzee (2017).

En tercer lugar, la concepción de empleabilidad no se centra solo en variables internas de las y los egresados. La investigación de

Park (2015) considera tanto los atributos privados como las actividades curriculares y no curriculares de formación, así como los cursos de preparación para el empleo que ofrecen las universidades. Plantean un modelo multidimensional de la empleabilidad. Las universidades, en especial aquellas que asumen un modelo curricular por competencias, pueden facilitar el tránsito de sus egresados al mundo laboral incorporando explícitamente la formación de competencias para la empleabilidad, tanto en las disciplinas del plan de estudio como en cursos especiales (Park & Seol, 2016).

El perfil de egreso de la REDPSI incorporó diez competencias genéricas con alta valoración por parte de los diversos colectivos que participaron en su validación, que responderían a las necesidades del mundo del trabajo. Entre estas se destacaban: pensamiento crítico, reflexivo y estratégico; resolución de problemas e iniciativa; comunicación oral-escrita e interpersonal, trabajo en equipo y sentido y comportamiento ético (Red Psicología CUECH, 2013).

I.2.2. Trayectorias profesionales de egresados/titulados de psicología

Se entiende la trayectoria de egresado como un constructo multidimensional que refleja la transición de un individuo hacia el mundo del trabajo y las opciones que toma a lo largo de su vida en relación con la búsqueda de empleo y el mantenimiento de una carrera, lo que incluye períodos de estabilidad y transición (Johnston et al., 2016). Por ello, el estudio de trayectorias debe considerar una gran variedad de criterios respecto a lo que se puede considerar una trayectoria exitosa, dependiendo del mercado de trabajo y de las oportunidades de desarrollo con que cuentan las y los profesionales.

En Chile el contexto laboral de la profesión del psicólogo ha experimentado cambios significativos en los últimos años. Si bien la profesión se ha vuelto visible y necesaria para la gran mayoría de los ciudadanos, al inicio de la carrera, los servicios psicológicos se ofrecerían sin una diferenciación clara con otros profesionales. Así, por ejemplo, en el ámbito de la salud mental –considerado un campo que define históricamente la profesión las diversas acciones orientadas a la prevención y el tratamiento de los problemas– pueden estar a cargo de

psicólogos u otros profesionales del equipo de salud mental que trabajan en los servicios de APS (Scharager & Molina, 2007). Con más o menos claridad, los marcos normativos de la salud mental han planteado no solo la necesidad de un trabajo interdisciplinario, sino también, una cierta inespecificidad en el aporte del profesional psicólogo en ese campo.

La dificultad para delimitar los alcances específicos el rol profesional (González et al., 2014) se une a la transformación de las áreas en que se desempeñan mayoritariamente los psicólogos y psicólogas. Dichas áreas se han visto afectadas por reformas del sector público y la incorporación de modelos de gestión pública y provisión privada de servicios psicológicos tercerizados. Estudios cualitativos analizaron las subjetividades de los profesionales en la construcción de sus identidades laborales considerando diversos escenarios, contextos de actuación, entre ellos, el ámbito psicosocial (Perrotta, 2006; Kullasepp, 2011; Salas, 2013; Fardella, et al., 2016). En especial, desde la psicología social crítica del trabajo (Soto, 2011) se ha estudiado el rol de las trayectorias laborales en el ejercicio de la profesión en el ámbito público en una modalidad de provisión de servicios privados en el que las y los psicólogos se desempeñan como ejecutores de la acción pública del Estado en instituciones privadas que ofrecen un servicio licitado y financiado, generalmente, vía subsidios (Soto et al., 2017). Este modelo gestionaría el ejercicio profesional en un sistema de rendición de cuentas (Fardella, et al., 2016), con tareas altamente prescritas y reguladas, objetivos de trabajo detalladamente operacionalizados y permanentemente controlados por funcionarios estatales (Soto et al., 2017) que afectarían la autonomía de la profesión.

La identidad de trabajo se refiere al desarrollo de la carrera profesional que ha implicado, por un lado, una interrelación entre recursos personales, actitudes y valores; y por otro, procesos y entornos de trabajo. La identidad laboral podría ser vista como un proceso y una negociación entre el individuo y el ambiente de trabajo o como una dinámica entre un logro del individuo y una comprensión colectiva de la respectiva ocupación (Tanggaarda & Elmholdt, 2007; Nyström, Abrandt & Owe, 2008; Soto, 2011). Así también, la trayectoria profesional (carrera) puede ser vista como la relación de los estudios del egresado con las posiciones que este asume en el mercado y la formación profesional adquirida; comprende los conocimientos, habilidades, destrezas,

valores y actitudes que el estudiante obtiene en la carrera y la pertinencia de dicha formación con los requerimientos del mercado laboral (Tanggaarda & Elmholdt, 2007; Nyström et al., 2008; Soto, 2011; Cruz & Bellido 2017).

Se ha considerado que la trayectoria del egresado es influenciada por las circunstancias propias del contexto social, económico y laboral que impacta en la disciplina y la profesión; puede incluir períodos de cesantía, empleos precarios, períodos de formación o perfeccionamiento. Así también, consideraría transiciones voluntarias e involuntarias y ascensos en la organización. La trayectoria de las y los egresados en el mundo del trabajo ha de entenderse integralmente, considerando el empleo como dimensión externa registrada por las condiciones laborales, y el trabajo como dimensión interna vinculada al desarrollo y satisfacción personal (Teichler, 2003). Asimismo, una mirada a las trayectorias también debería considerar la responsabilidad individual de las y los egresados, los propósitos de las instituciones formadoras (perfiles) y los requerimientos de la diversidad de campos y escenarios.

Las trayectorias laborales actuales se han caracterizado por una mayor movilidad respecto de las formas estables en que antiguamente se desarrollaban las carreras laborales, lo que las reconfiguraría hacia modos cambiantes y flexibles (Soto, 2011). Utilizando la metáfora de Proteo[2], Hall (2003) plantea una concepción de la trayectoria laboral centrada en el individuo, y es que son las y los profesionales quienes definen sus propias metas según sus valores y motivaciones, eligen y gestionan sus carreras, adaptándose a continuos cambios de contexto laboral en una búsqueda de autorrealización, gerenciando su propio desarrollo en forma integral con la vida personal. Gubler, Arnold y Coombs (2013), señalan que estas trayectorias tienen límites difusos y cambian las habilidades desplegadas, según los diferentes contextos en que se insertan las y los profesionales. Los autores redefinieron la conceptualización de la carrera Proteo en forma pragmática, considerándola una herramienta útil para caracterizar las carreras. Concuerdan en que esta modalidad de trayectoria se desarrolla en red, en un equilibrio entre la vida personal que, simultáneamente, presenta una tendencia a la estabilidad (identidad) y una capacidad de adaptarse fácilmente a los cambios en el entorno (adaptabilidad) (Gubler et al., 2013). Según

[2] Por el dios griego Proteo, asociado a la transformación permanente.

Rojas y Catellanos (2014), el panorama anteriormente descrito tiene gran influencia en la construcción de las identidades de los sujetos, generando una pérdida en relación a la labor desempeñada en una organización, lo que daría como resultado identidades difusas e inestables.

Desde una concepción contextualizada de la formación de competencias (Juliá, 2011), las comunidades de práctica asumirían la contribución conjunta de individuos –de los contenidos, normas y técnicas, de su tradición histórica y sus transformaciones– que permitieran redefinir la formación y desarrollo de competencias en una relación laboral, en que cada uno está implicado en la definición del otro (Kullasepp, 2011). El desarrollo de la práctica requiere de una comunidad, con un conjunto de tradiciones, actividades y fronteras, cuyos miembros se involucren y reconozcan como participantes, que bien podría considerarse como el *ethos* de la profesión de psicólogo (Pasmanick, Jadue & Winkler, 2012; Sánchez, 2015). Es en este escenario de práctica en que las y los psicólogos se encuentran con problemas de difusión o con conflictos en la definición de su rol (Salas, 2013; González et al., 2014) y enfrentan los dilemas morales de la profesión.

El estudio de las trayectorias de las y los psicólogos ha profundizado también en las transiciones y cambios de carrera. Los profesionales que pueden adaptarse a las circunstancias desalentadoras y planificar sus necesidades de desarrollo profesional difícilmente pensarán en cambiar su carrera. La disposición al cambio de carrera se ha estudiado con un modelo multidimensional de trayectoria que incluye el compromiso (planificación de carrera, resiliencia profesional e identidad de carrera), la satisfacción laboral y la autoconsciencia (Carless & Bernath, 2007). De acuerdo a los autores, el compromiso profesional explica la variación en las intenciones de cambio de carrera, incluso después de controlar la satisfacción laboral. Por otra parte, se han investigado los momentos de definición en las carreras (Ensher, Nielson, & Kading, 2016), como aquellos puntos de decisión crucial o experiencias de transformación intensa que, no solo dependerían de los procesos externos a la profesión, como los relacionados con el mercado de trabajo y el ciclo vital, sino también de procesos reflexivos y de toma de consciencia. El cambio en la trayectoria profesional podría significar tiempos de aceleración o desaceleración a lo largo de la trayectoria profesional o puede conducir a un extremo de la carrera, llevando al individuo a una carrera diferente.

Se ha estudiado también la satisfacción con la trayectoria laboral como la sensación de agrado y logro que experimenta un profesional en su trabajo cuando sabe que vale la pena hacerlo. El grado de satisfacción en el trabajo ha sido relacionado con compromiso, compañerismo, compensación justa, motivación, respeto y apreciación (Inauen, Jenny & Bauer, 2015). La satisfacción se ha relacionado con variables sociodemográficas como género, edad, tipo de formación y cargo de gestión (Sutherland, 2013). Para Johnston et al., (2016), el trabajo ha sido un elemento crucial para la satisfacción y el bienestar, y algunas variables psicológicas coadyuvan con las trayectorias de empleo y desempleo como elementos necesarios para enfrentar los entornos laborales cambiantes, complejos y cargados de incertidumbre. Para Lee y Sabharwal (2016), la satisfacción en la vida se relaciona con el sector económico en que se encuentra la organización en la que está inserto el profesional. Quienes se desempeñan en el sector público mostrarían menor satisfacción, en comparación con los que lo hacen en el privado sin fines de lucro (ONG).

Desde las perspectivas antes mencionadas, las trayectorias de las y los egresados de psicología se han constituido en espacios de aprendizaje y de conformación de identidad y van evolucionado en forma flexible y dinámica, no necesariamente lineal (Tanggaarda & Elmholdt, 2007). Los nóveles psicólogos no solo podrían demostrar competencias, sino también actualizarían sus competencias en conjunto con el desarrollo de su identidad profesional y así podrían poner en juego los valores inherentes a su profesión, su sentido y su finalidad y se orientarían hacia la consolidación de las competencias profesionales, la especialización y el desarrollo científico en la disciplina.

Para los propósitos de este estudio se consideró como foco la trayectoria de graduados (egresados/titulados) (Teichler, 2003), la que, según Jiménez (2009), corresponde a la trayectoria laboral del profesional y, para Nyström et al. (2008), es una trayectoria que se caracteriza por una constante formación identitaria.

I.3. Factores que influyen en la trayectoria de las y los egresados

El estudio de las trayectorias requiere la consideración de un conjunto de factores o variables (Jiménez, 2009; Gutiérrez et al., 2012; Britton et al., 2016) que den cuenta del contexto sociocultural de la o el egresado, así como su participación en situaciones de educación informal que van más allá del itinerario curricular para el logro de las competencias específicas y genéricas propias del perfil de egreso.

Desde una investigación del impacto financiero de la formación universitaria (Britton et al., 2016) se plantearon los siguientes factores: especialidad, institución académica, nivel socioeconómico familiar y género. Para los autores el tipo de carrera y las dimensiones nivel socioeconómico del hogar y género serían los factores más fuertes al explicar las diferencias en las trayectorias en cuanto a los ingresos de las y los egresados. Es necesario entonces, considerar las variables que impactan sus carreras profesionales y revisar si las características sociodemográficas y académicas iniciales del estudiantado vuelven a incidir en sus trayectorias laborales-profesionales tempranas (Crawford, Gregg, Macmillan, Vignoles & Wyness, 2016).

Jiménez (2009) ha planteado un conjunto de factores que afectan las trayectorias de egresados que se van a relacionar con la carrera de psicólogos y psicólogas: el momento del egreso, el género y el capital social o relacional.

El momento del egreso se relaciona con las condiciones del mercado de trabajo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la influencia de las políticas públicas y las nuevas tecnologías. Los estudios mostraron que los jóvenes profesionales tienen empleos menos estables debiéndose ajustar con flexibilidad al mercado laboral (Fardella et al., 2016). De acuerdo con el Colegio de Psicólogos de Chile (2016), en el país el 78% de los psicólogos y psicólogas tendría entre 25 y 35 años, por lo que pueden haber sido afectados mayoritariamente por las políticas de externalización y desregulación del mercado de prestación de servicios psicológicos (Soto, 2011; Fardella et al., 2016). Se podría suponer también que los recién egresados se encontrarían en un trayecto de acceso al mundo laboral, movilizando principalmente competencias generales de empleabilidad en su búsqueda de incorporación al trabajo remunerado. Sin embargo, este proceso va a depender de las políticas públicas que pueden favorecer o no, la inserción laboral de las y los egresados.

La variable de género, por su parte, ha estado presente en todos los estudios de trayectoria. Las mujeres completarían más los estudios y mantendrían una continuidad laboral mayor. Sin embargo, a medida que avanzan en el desarrollo profesional y aumentan las responsabilidades asociadas a los cargos, la presencia femenina decrecería (Moreau & Leathwood, 2006; Britton et al., 2016). Los roles multifacéticos de las mujeres implicarían un mayor esfuerzo para lograr desarrollo profesional, aun cuando desarrollan una relación laboral más autorregulada y su identidad no depende de su empleo (Jiménez, 2009).

Un estudio sobre expectativas laborales y profesionales de egresados a su ingreso al mundo laboral mostró que, si bien la mayoría de los graduados tempranos de psicología (0 a 3 años) esperan y prefieren ser empleados en su campo de especialización, las mujeres recién graduadas tuvieron más bajas expectativas y menor preferencia por la especialización (Keno, 2017). Vidal y Carrillo (2017) estudiaron las trayectorias de egresados de una universidad mexicana, encontrando que las trayectorias según género difieren respecto a las redes de apoyo para la inserción laboral, de modo que las mujeres tienden a utilizar más las redes institucionales. Difieren respecto al sector y al campo de la psicología: las psicólogas se desempeñan más en el ámbito privado y se especializan en el área clínica infanto-juvenil. Además, sus salarios al inicio de sus carreras eran iguales a los psicólogos, pero la brecha de género se agrandaba a medida que subían en la escala de remuneraciones.

El capital social o relacional, por último, se refiere a las relaciones interpersonales que aumentarían o disminuirían las facilidades para acceder al mercado de trabajo o llegar a otras personas que faciliten el acceso. Este capital incluye relaciones de amistad, redes, asociatividad, participación social y política, entre otras. Las redes desarrolladas con compañeros y docentes y durante la práctica profesional, por ejemplo, serían facilitadores de la inserción y continuidad laboral, lo que es concordante con los estudios de Park (2015) y Coetzee (2017). Este capital social se relaciona con el clima educativo familiar y sus prácticas de reproducción cultural como un capital incorporado, desde el habitus (Bourdieu & Passeron, 2009) que genera patrones de comunicación y estilos de vida y que estratégicamente, podrían o no, generar posibilidades de desarrollo de las habilidades sociales asociadas al ejercicio de la ciudadanía (Coetzee, 2017). De acuerdo con Rojas y Castellanos

(2014), las y los jóvenes con menores recursos presentan un retraso significativo en sus trayectorias de acuerdo con lo que se reconoce como socialmente deseable por la cultura dominante. Es decir, solían retrasar su inserción a la educación de postgrado, empleando un mayor tiempo en finalizar el pregrado. Asimismo, demoraban más tiempo en encontrar un trabajo estable al finalizar su formación universitaria. Este retraso encontraba su explicación en que los jóvenes con menores ingresos comenzarían su vida laboral en forma más temprana en actividades no calificadas y con una rotación laboral elevada debido a la necesidad de solventar los gastos asociados al estudio. Luego, sus ingresos como profesionales serían hasta un 25% más bajos de aquellos jóvenes de familias con un alto ingreso y mayor capital social (Britton et al., 2016). Quienes tienen más recursos familiares contarían con una facilitación de acceso al mundo laboral y encontrarían facilitadores en los diversos campos, iniciando su desempeño en empleos mejor calificados. En relación con este factor se hace necesario indagar cómo se generan redes durante la formación universitaria y cómo se dan las trayectorias en estudiantes de primera generación en los estudios superiores.

Este modelo de factores se ha centrado en las variables sociodemográficas del egresado y no contempla los factores propios del proceso formativo, la profesión estudiada y la universidad. En particular, se ha considerado necesario incorporar como factor las experiencias curriculares y extracurriculares orientadas formativamente hacia las competencias para la empleabilidad y para el aprendizaje continuo más la orientación curricular hacia un modelo de formación por competencias y la percepción de logro de estas por parte de las y los egresados.

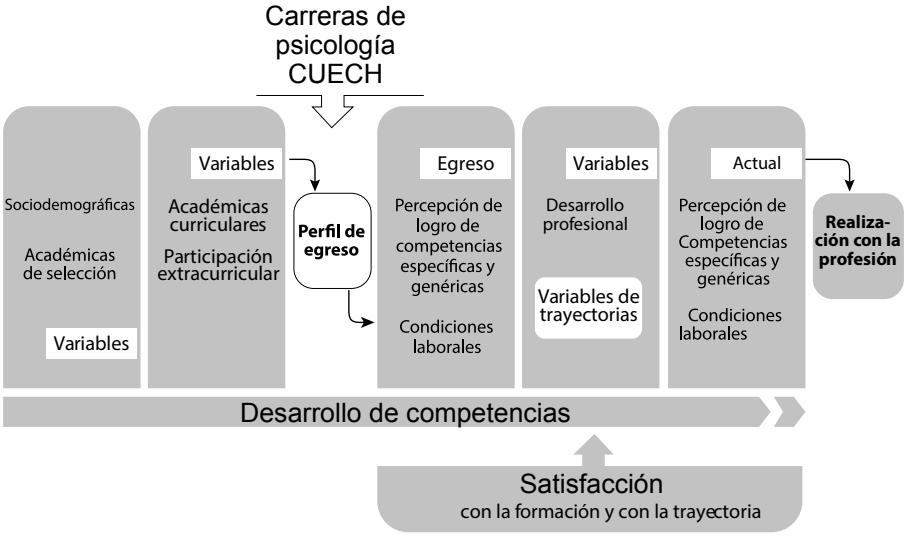
I.4. Hacia un modelo de estudio de competencias de egresados/titulados

El estudio de las trayectorias de egresados enfatiza en los aspectos laborales, considerando tanto variables externas –condiciones de trabajo– como variables internas, entendidas como condiciones para la empleabilidad o dar énfasis en los aspectos profesionales-académicos (carrera). Sin embargo, diversos grupos de estudio que abordan esta temática no han hecho la distinción metodológica entre ambos tipos de variables. Tales son los casos de los grupos de trabajo en España (Vidal, 2003) y en Chile (CINDA, 2012). El presente estudio de trayecto-

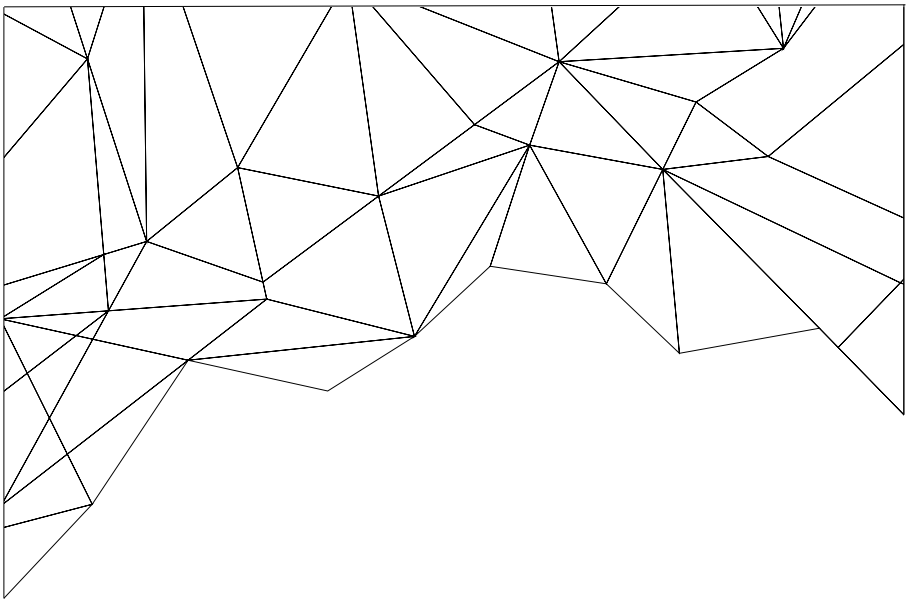
ria de egresados (titulados), se ha entendido como el tipo de estudio en que los datos que se recogen pasan por la memoria de quienes responden, quienes rehacen su trayectoria al responder un cuestionario. Ha coincidido en que la técnica más utilizada es el cuestionario (Cabrera, Weerts & Zulick, 2003; Red Gradua2, 2006; Teichler & Schomburg, 2013; Park, 2015).

Como una forma de integrar las diversas concepciones de las trayectorias de egresados, de los diversos tipos de estudio y los diversos factores y variables relacionado con las trayectorias, se propone un modelo de análisis que se esquematiza en la Figura 1.

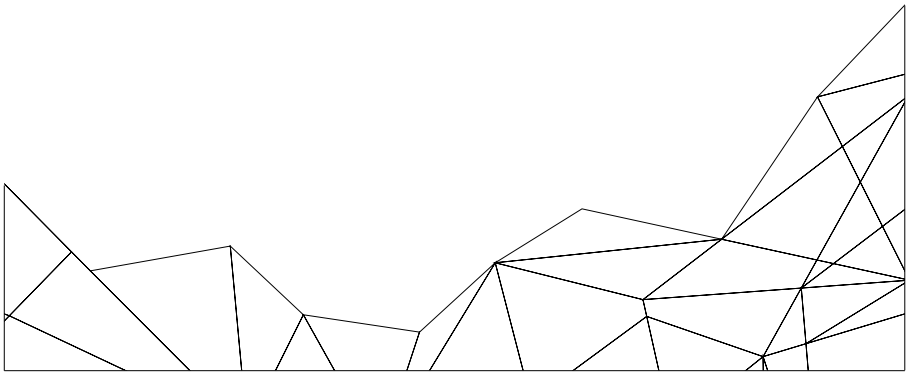
Figura 1. Modelo para el estudio de trayectorias de egresados



Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO II
MARCO METODOLÓGICO



El estudio de trayectorias que se informa es una puesta en común de la REDPSI que integra, por una parte, información sobre la entrada a la carrera de psicología (incluye variables sociodemográficas y académicas del estudiantado), e información sobre el proceso de formación (incluye variables académicas y de participación del estudiantado). Por otra parte, se consideran las competencias del perfil consensuado en la Red. Estas variables son contrastadas con la información de las variables que caracterizan las trayectorias de sus egresados situados en el campo disciplinar y profesional.

Sobre la base de los antecedentes revisados se generan las preguntas: ¿Cómo es el perfil sociodemográfico en la muestra estudiada? ¿Cómo son las trayectorias en sus perspectivas laboral y profesional en la muestra estudiada? Y ¿Cómo se relacionan con variables como el perfil sociodemográfico? ¿Cuáles son los niveles de logro de competencias específicas y generales del psicólogo que perciben las y los egresados? ¿Cuáles son las variables más relevantes que impactan las trayectorias de los egresados? Y ¿Cuáles son los niveles de satisfacción de los egresados con la formación recibida y con su propia carrera?

II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Caracterizar las trayectorias de las y los egresados de la Red de Programas de Psicología del CUECH, el logro percibido de las competencias del perfil de egreso y los niveles de satisfacción y de realización personal.

II.1.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el perfil demográfico y académico de entrada y las trayectorias en los aspectos laborales y profesionales de las y

los egresados de las carreras de la Red Psicología del CUECH.

• Identificar las variables más relevantes en las trayectorias de egresados de las carreras de la Red Psicología del CUECH.

• Determinar la percepción de logro de las competencias del perfil de egreso, al inicio, al salir de la carrera y en la actualidad.

• Determinar los niveles de satisfacción y realización personal de las y los egresados con la formación recibida y con su trayectoria laboral-profesional.

II.2. Metodología y trabajo de campo

II.2.1. Diseño y métodos

El estudio tuvo un diseño predictivo transversal (Alto, López & Benavente, 2013) cuyo propósito principal es explorar las relaciones entre variables con el objetivo de pronosticar o explicar su comportamiento. Se definieron las variables relacionadas con el fenómeno en estudio a partir de los antecedentes teóricos y empíricos. El estudio buscó la profundidad en la descripción y se centró en medir las variables con la mayor precisión posible, considerando variables de nivel nominal u ordinal. Con el diseño predictivo transversal no se empleó ningún procedimiento de control de variables extrañas, sino más bien, para estimar las posibles relaciones entre variables, se implementó también un diseño correlacional multivariado que permitió identificar las variables relevantes en las trayectorias y en la mejora de estas (regresión logística acumulada).

Las variables sociodemográficas, académicas y de trayectoria se relacionaron con la percepción de logro de las competencias del perfil de egreso, con la satisfacción y la realización con la profesión.

La validez externa de la investigación se garantizó procurando una cobertura amplia y proporcional a todas las carreras de la REDPSI a partir de un universo de titulados convocados por cada una de las universidades y un procedimiento sistemático de invitación a responder a cada uno de los convocados, garantizando un tamaño muestral adecuado para el tipo de análisis estadístico realizado.

Para recoger la información se elaboró un cuestionario *ad hoc* de tipo autoadministrado de acuerdo con los procedimientos propuestos por Cea D'Ancona (2014) en cuanto la construcción de *ítems* y generación de reactivos para las variables definidas. La validez del instrumento se cauteló mediante juicio de expertos. Este cuestionario se aplicó *online* por las ventajas de la aplicación por internet en términos de la eficiencia en ahorro de dinero y tiempo, ya que no se contaba con el presupuesto y el tiempo para aplicar encuestas personalizadas a lo largo del país (De Marquis, 2012).

II.2.2. Muestra

La muestra consideró como egresados a quienes hubiesen cursado la totalidad de las actividades de formación de la carrera de psicología de las universidades del CUECH entre los años 2007 al 2017 y tuviesen la certificación correspondiente (grado de licenciado y título de psicólogo). En este caso, se estudió una misma carrera de once instituciones que tienen diversidades en sus condiciones académicas y en los procesos de formación (tradición y acreditación), pero comparten una identidad como universidades del Estado de Chile y un perfil de egreso común de competencias específicas y generales del psicólogo.

Para estimar el tamaño de muestra adecuado para el estudio se utilizó el *software* G Power 3.1.9.2 (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007). Se consideró como referencia la prueba de *chi* cuadrado para tablas de contingencia con un máximo de 4 grados de libertad, un tamaño de efecto bajo de 0,2, probabilidad de error alfa 0,05 y poder de 0,95, resultando un tamaño muestral recomendado de 465 casos.

Para las pruebas no paramétricas de comparación (muestras pareadas) y un tamaño del efecto de 0,2 (y los mismos parámetros anteriores) la muestra mínima es de 285. Para muestras independientes, con un tamaño del efecto de 0,3 la muestra final es de 506 casos.

Para una regresión logística con un *odds ratio* estimado de 1,5, el tamaño de muestra es de 417 casos. La viabilidad del estudio consideró que todas las carreras de la REDPSI han pasado por procesos de acreditación y han aplicado encuestas a sus egresados, con una taza de respuesta entre el 10 y el 30%. Considerado la posible eliminación de cuestionarios mal contestados, se propuso una muestra de 550, subdi-

vidida proporcionalmente en 50 por carrera, procurando que no hubiese diferencias de porcentajes entre las carreras.

En la Tabla 1 se puede ver el universo de titulados del periodo en estudio correspondiente a 4.817 egresados. La muestra no-aleatoria, intencionada y de participación voluntaria se generó a partir de una convocatoria discutida y consensuada en la REDPSI de 200 egresados por carrera para llegar a los 50 cuestionarios requeridos. La convocatoria consideró a 2.454 egresados a quienes se invitó a responder el cuestionario autoadministrado *on-line*, previo su consentimiento informado. La respuesta a la convocatoria conformó la muestra definitiva de egresados, que corresponde al 27,7% de los convocados y al 13,4% del universo.

Se consideraron los resguardos éticos necesarios para la investigación de egresados y se contó con la aprobación del proyecto por parte de las carreras de la REDPSI. Los encuestados fueron convocados por correo electrónico desde sus carreras y el equipo de investigación, invitándolos a participar voluntariamente en el estudio. Se les comunicó la naturaleza y el propósito del estudio y en el consentimiento informado, se les aseguró que la privacidad y el anonimato estarían protegidos. La recogida de información se realizó entre el 1 de noviembre de 2017 y el 30 de marzo de 2018.

Tabla 1

Universo de titulados, convocados y muestra real de titulados de las carreras Psicología del CUECH desde el año 2007 al 2017

Zona	Universidad	Acreditación de la carrera de psicología	Titulados 2007-2017	Convocados	Muestra	%
Norte	Universidad de Tarapacá (Sede Arica)	4 años	555	200	48	8,4
	Universidad de Tarapacá (Sede Iquique)	4 años	208	120	31	5,4
	Universidad Arturo Prat (Sede Iquique)	3 años	106	260	23	4,1
	Universidad de La Serena	6 años	453	200	51	9,0
Centro	Universidad de Valparaíso	5 años	757	200	50	8,8
	Universidad de Santiago	6 años	660	330	34	6,0
	Universidad de Chile	6 años*	645	430	48	8,0
	Universidad de Talca	7 años	681	200	51	9,0
Sur	Universidad del Bío Bío	5 años	210	150	96	17,0
	Universidad de la Frontera	6 años	390	200	44	7,8
	Universidad Arturo Prat (Sede Victoria)	3 años	**	**	42	7,4
	Universidad de Magallanes	5 años	170	164	35	6,2
	Total		4.817	2.454	565	97,1

Fuente: Elaboración propia, en base a Carreras de Psicología CUECH.
Nota: (*) Con acreditación vigente hasta noviembre del 2017. (**) Sin Información.

II.2.3. Variables

Las variables seleccionadas, en base a la revisión de antecedentes empíricos y teóricos, se definieron operacionalmente y se clasificaron en variables sociodemográficas y académicas de entrada, variables relacionadas con el proceso de formación, variables de la trayectoria laboral y profesional, y variables valorativas respecto al perfil de egreso, nivel de satisfacción y realización con la carrera.

En primer lugar, se definieron las variables de ingreso a la carrera. Las variables sociodemográficas consideradas en el estudio fueron el sexo/género (Moreau & Leathwood, 2006; Britton et al., 2016; Keno, 2017; Vidal, 2017), edad y estado civil. Este último incluye dos categorías: pareja estable y pareja inestable, maternidad y paternidad. Para aproximar una descripción del clima educativo familiar y capital social del egresado (Park, 2015; Coetzee, 2017) se consideraron como variables el tipo de establecimiento educacional (EE) en que cursaron la educación media, el nivel de estudios del proveedor/a principal del hogar que se reagrupa en nivel bajo, medio y alto. Como se puede ver en la Tabla 2, se genera también un indicador de nivel socioeconómico de la familia de origen (bajo, medio y alto) como variable relevante en el estudio de trayectorias (Jiménez, 2009; Rojas & Castellanos,2014). Este indicador se construye a partir del empleo del proveedor principal según la clasificación de la Encuesta Nacional de Empleo del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tabla 2
Indicadores del nivel socioeconómico y educacional del proveedor principal de la familia de origen

	Nivel socioeconómico proveedor principal de la familia	Nivel educacional proveedor principal de la familia
Bajo	Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, "pololos", cuidador de autos, limosna). Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato.	Educación básica incompleta o completa /educación media incompleta.
Medio	Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor primario o secundario.	Educación media completa/ técnica completa/ universitaria incompleta.
Alto	Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo). Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.	Educación universitaria completa/ postgrados.

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Instituto Nacional de Estadística (2017).

Asimismo, se crea un indicador de forma de financiamiento de la carrera, agrupándola en tres categorías: becas y subsidios que requieren de pertenecer a los quintiles de menores ingresos, becas y subsidios que no lo requieren y el financiamiento directo de los padres. Las variables académicas consideradas son requisitos de ingreso: notas de enseñanza media (NEM) y puntaje ponderado de Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Se definieron también variables del proceso de formación. Desde una perspectiva curricular se consideró la universidad en que estudió agrupándolas por años de acreditación de la carrera en dos grupos: con 6 y 7 años y con 3, 4 y 5 años tomando en consideración la operacionalización de los criterios de acreditación de programas de pregrado de CNA (2016). La ubicación geográfica de las universidades en tres zonas (norte, centro y sur) se puede ver en la Tabla 1. Se consideró también el tiempo de permanencia en la carrera, promedio de notas en la carrera, haber sido ayudante de asignaturas y la duración efectiva de la carrera de pregrado. Estas variables permitieron aproximar las variables propias del currículo y las trayectorias de formación de las y los egresados (Park, 2015). Por otra parte, se crea un indicador de participación –alta, media y baja–, a partir de la frecuencia de participación del estudiante en actividades extracurriculares y organizaciones de diverso tipo, lo que apunta también, al capital social del egresado (Coetzee, 2017).

Se consideró también la variable tiempo, tomando como referencia el año de egreso del titulado (2007 al 2017). Ello permite acceder a los años de trayectoria desde el egreso que se calculan por la diferencia entre la fecha de titulación del egresado y la fecha de realización del análisis estadístico. A partir del año de egreso, se crearon tres categorías: trayectoria de acceso, menos de 2 años; trayectoria inicial, entre 2 y 3 años; y trayectoria en consolidación, más de 3 años.

Junto con lo anterior, se incluyeron variables de trayectoria, las que permitieron caracterizar los aspectos laborales y profesionales de las trayectorias de las y los egresados. En lo laboral, se consideró el tiempo para la inserción al empleo, los ingresos y las condiciones contractuales (Teichler, 2003; Teichler & Schomburg, 2013). Todo permitió una estimación de mejora en las condiciones contractuales en términos de ingreso, tipo de jornada de trabajo y estabilidad en el em-

pleo. Los aspectos profesionales de la trayectoria considerados fueron el sector (público y privado) y el área especializada de desempeño, la especialización profesionalizante, la focalización en un campo que podría apuntar a la identidad profesional (Tanggaarda & Elmholdt, 2007; Nyström et al., 2008; Cruz & Bellido, 2016). También se consideraron los estudios de postgrado, investigaciones y publicaciones, así como docencia universitaria. Las variables de trayectoria se midieron en tres momentos: retrospectivamente, los relacionados con el acceso al empleo y con el inicio de la trayectoria y los que corresponde al desempeño actual del egresado y que refleja el grado de consolidación de la trayectoria profesional.

Por último, se consideraron variables de tipo apreciativo a través de preguntas con escala de tipo *likert*. Se buscó la valoración del logro de las competencias, la satisfacción y el nivel de realización del titulado.

• Percepción de logro de las competencias del perfil de egreso de la REDPSI (Red Psicología CUECH, 2013). Las y los egresados evalúan retrospectivamente el logro, al egreso y en la actualidad de las competencias específicas para: fundamentar, investigar, diagnosticar, interactuar, diseñar, intervenir y evaluar, entendiendo que las competencias están en un continuo de desarrollo (Juliá, 2013; Kuittinen et al., 2014). Así también, el logro al egreso y en la actualidad de las competencias genéricas de pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, resolución de problemas, comunicación oral y escrita, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, sentido y comportamiento ético, pensamiento estratégico, iniciativa, abordaje de problemas éticos de la profesión e inglés escrito y hablado.

• Nivel de satisfacción. Es una variable relevante para el estudio de las trayectorias (Loncomilla et al., 2012; Inauen, et al., 2015). Se consideró también que la investigación ha demostrado la validez de las medidas de un solo ítem para la satisfacción laboral (Nagy, 2002). La satisfacción como medición global buscó obtener una sola calificación que represente la satisfacción laboral y profesional y la autorrealización en la profesión que tiene la o el egresado con su trayectoria. El nivel de satisfacción consideró la satisfacción con el trabajo que tiene actualmente,

con el nivel de remuneraciones alcanzado hasta ahora y con la formación entregada por la carrera de psicología. La variable nivel de realización personal con la profesión se recogió como "me siento feliz de ser psicólogo/a", "recomendaría estudiar psicología" y "estoy haciendo una contribución importante al país con mi trabajo".

II.2.4. Instrumento

Se construyó un cuestionario *ad hoc* con respuestas cerradas, que contó con ítems que recogían información sobre las variables relevantes del estudio. El proceso de validación del cuestionario se realizó por medio de juicio de expertos, en dos momentos (Cea D'Ancona, 2014). En primer lugar, una versión preliminar del instrumento fue revisada por dos académicas expertas en investigación social, quienes hicieron sugerencias sobre la inclusión/exclusión de preguntas, sobre la redacción de las mismas y la estructuración de las alternativas de respuestas.

Una segunda etapa en la validación consistió en enviar la versión del instrumento a un grupo heterogéneo de jueces expertos conformado por: un académico especializado en psicometría y metodología en Costa Rica; un egresado de psicología de la Universidad de La Serena con formación especializada en construcción de instrumentos; y dos académicos expertos en investigación social diferentes a los consultados previamente.

La versión final del cuestionario de seguimiento de egresados de la Red Psicología del CUECH fue subida a la plataforma *Google-Forms*, para su aplicación en línea. Su accesibilidad fue validada por cuatro egresados de psicología de la Universidad de La Serena. En las Tablas 3 y 4 se ve la operacionalización de las variables de trayectorias.

Tabla 3
Indicadores para caracterizar las trayectorias de las y los egresados de Psicología

Tiempo encontrar primer empleo	Trabajo actual como psicólogo
Tipo de contrato	Trabajo principal como psicólogo
Cantidad de horas contrato	Número de empleos
Tipo de institución	Tiempo que lleva en el trabajo actual como psicólogo
Rubro	Tipo de contrato empleo actual (más de uno)
Área de desempeño	Jornada de trabajo a la semana
	Tipo de institución donde trabaja actualmente
	Sector o rubro del actual trabajo
	Área de desempeño de su actual empleo
	Rango del actual ingreso

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4
Caracterización de los aspectos laborales y profesionales de las trayectorias al egreso y en el empleo actual

Primer empleo	Empleo actual
Trayectoria laboral	Tiempo que lleva en el trabajo actual como psicólogo
Tiempo encontrar primer empleo	Tipo de contrato empleo actual (más de uno)
Tipo de contrato	Cantidad de tiempo de trabajo a la semana
Cantidad de horas contrato	Rango del actual ingreso
Rango ingreso	Tipo de institución donde trabaja actualmente
Trayectoria profesional	Sector o rubro del actual trabajo
Tipo de institución	Área de desempeño de su actual empleo
Rubro	
Área de desempeño	

Fuente: Elaboración propia.
Nota. Se excluye a quienes no trabajan como psicólogos.

Tabla 5
Caracterización de los aspectos laborales y profesionales de las trayectorias de egreso: categorías simplificadas

Nueva categoría	Incluye
Acceso de corto plazo	Menos de cinco meses y menos de tres meses.
Acceso de mediano plazo	Cinco meses y menos de un año
Acceso de largo plazo	Un año o más
Contrato estable	Plazo fijo, indefinido, propietario socio de una empresa
Contrato inestable	*Cuenta propia, honorarios, *ad honorem*
Jornada amplia típica	Más atípica se refiere mucho menos o más de una jornada completa
Jornada parcial o atípica	Más típica sería igual o cercana a jornada completa ¾ y jornada completa
Ingreso superior	$1.250.000 hacia arriba
Ingreso medio	$501.000 a 1.250.000
Ingreso bajo	$500.000 hacia abajo
Pública	Pública nacional, regional, local
Privada	Multinacional, Nacional, Pyme, ONG
Clínico/salud	Clínico
Laboral organizacional	Laboral organizacional
Educacional	Educacional
Comunitario	Comunitario
Jurídico	Jurídico
Otros	Académico
	Gestión pública

Fuente: Elaboración propia.
*Nota: Si tiene más de un tipo de contrato se clasifica como malo.

Estas variables se reformularon para generar categoría simplificadas para el análisis estadístico, como se puede observar en la Tabla 5.

A partir de las variables expresadas en forma ordinal se analizaron las transiciones de las trayectorias. En un extremo se encuentran las trayectorias iniciales no consolidadas que reunían tiempo excesivo para encontrar empleo, contratos inestables, jornadas parciales atípicas y bajos ingresos. En el otro extremo, las trayectorias laborales consolidadas que sumaban corto tiempo para encontrar empleo, con contratos estables, jornada completa típicas de trabajo y altos ingresos. Entre es-

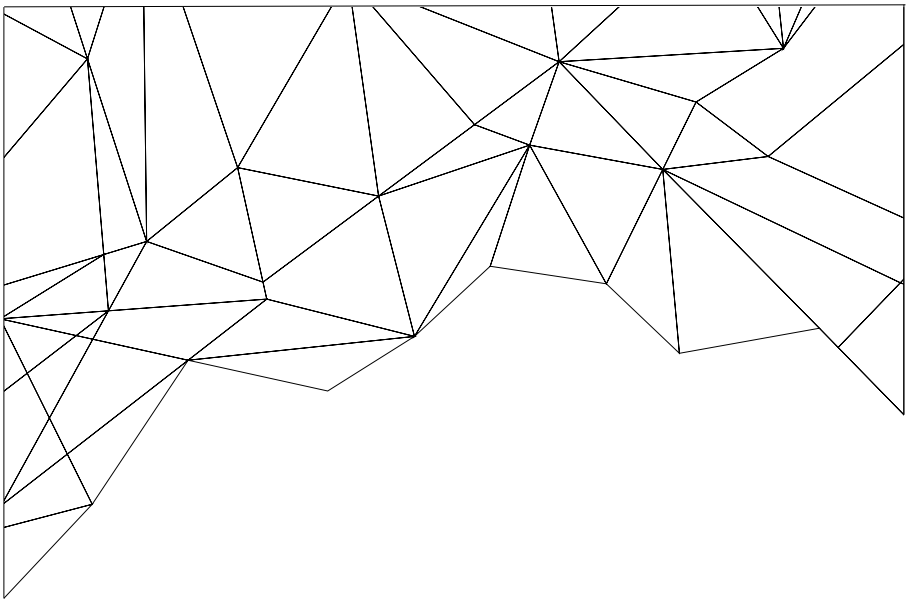
tas dos trayectorias extremas las trayectorias laboral-profesional mostraban su nivel de consolidación.

II.2.5. Análisis de datos

En primer lugar, de variables nominales y ordinales se consideraron frecuencias y porcentajes y se sintetizó la información en tablas de contingencia (Howit & Cramer 2011). Cuando resultó pertinente se utilizó la prueba de *chi* cuadrado para analizar la relación entre variables medidas a nivel nominal. Para evitar la recarga en la presentación de tablas algunos resultados se reportaron en el texto y de manera sintética.

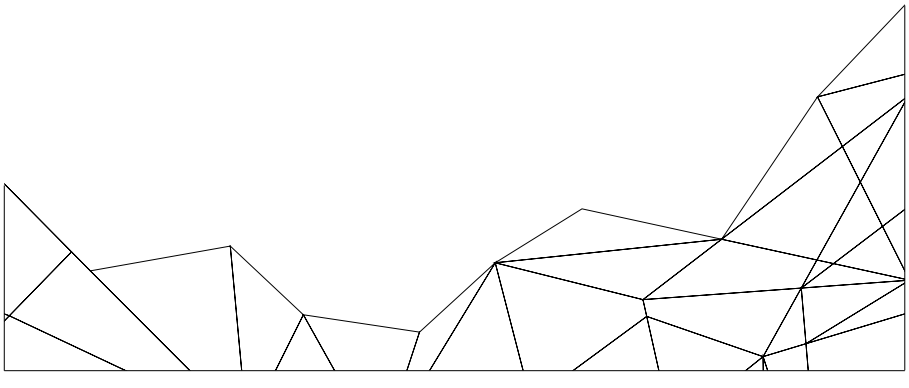
En segundo lugar, para caracterizar las trayectorias laborales y profesionales se realizó un análisis descriptivo de las variables que pudieron ser redefinidas en respuestas ordinales las que se presentan en términos de frecuencias y frecuencias acumuladas, todas en escala porcentual. La descripción de las trayectorias se realizó mediante tablas de contingencia entre el estado inicial post egreso y la situación actual. Para el modelamiento de las transiciones en las trayectorias (respuestas ordinales) se consideró un modelo Bayesiano (Gelman, Carlin, Stern & Rubin, 2003; Bradley & Thomas, 2008) jerárquico de regresión logística acumulada en dos etapas, bajo el supuesto de *odds* proporcionales (Agresti, 2002). El modelo está formulado en general para evaluar las oportunidades de un egresado para transitar hacia una situación laboral de mejor calidad. La primera etapa del modelo jerárquico asoció las probabilidades marginales de las categorías del estado inicial en la escala *log-odds* en términos de un modelo lineal generalizado, asociado al conjunto de variables explicativas del estado inicial. Condicional al estado inicial, se modeló la asociación de las probabilidades de transición en escala *log-odds* con el conjunto de variables explicativas del estado final en escala lineal. Los resultados se presentan como *odds ratios* (O.R.) e intervalos de credibilidad del 95%. El ajuste de los modelos se realizó en el *software* R v. 3.4.4 (Wickham, 2009; R Core Team, 2018) y Stan (Stan Development Team, 2017).

En tercer lugar, para relacionar variables medidas a nivel ordinal (tipo *likert*) se utilizó una aproximación no paramétrica (U de Mann-Witney, Wilcoxon y ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis). El criterio alfa se designó en 0,05.



CAPÍTULO III

RESULTADOS



El objetivo de este estudio ha sido caracterizar las trayectorias de las y los egresados de la Red de Programas de Psicología del CUECH, la percepción del logro de las competencias del perfil de egreso, la satisfacción y realización personal. A continuación, se presentan los resultados para cada uno de los objetivos específicos del estudio.

III.1. Perfil sociodemográfico y académico de entrada de las y los egresados de las carreras de la Red Psicología del CUECH

Tal como se observa en la Tabla 6, el perfil sociodemográfico de la muestra de egresados de las carreras de la Red Psicología del CUECH, hay un 71,2% de mujeres, un 19% tiene pareja estable y un 21,6% tiene uno o más hijos. La muestra proviene de familias con empleos de media a baja calificación (97%); el 60,7 % son hijos de padres que no tenían estudios universitarios, por lo que podrían ser estudiantes universitarios de primera generación. El 98% de la muestra no tuvo ningún tipo de beca para realizar sus estudios.

El 38,9% de los encuestados ingresó con puntajes sobre los 650 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Hay también un grupo pequeño de estudiantes con puntajes inferiores a 550 puntos al ingreso (6,4%). Para el 25% del estudiantado, psicología era su segunda elección de carrera y de ellos, el 20,2% la termina. Estos jóvenes ya habrían experimentado momentos decisorios de carrera (Ensher et al., 2016) moviéndose fuera de su decisión profesional inicial. El 34,5% proviene de liceos municipales, el 54,3 % de colegios particulares subvencionados y el 11,2 % de colegios particulares pagados.

Tabla 6

Descripción de variables sociodemográficas y académicas al acceso a la carrera de psicología de la REDPSI

Variables		%		%		%
Género	Masculino	28,5	Femenino	71,2		
Pareja	Estable	19,0				
Hijos	Sí	21,6				
Nivel estudios del proveedor principal familia	Sin educación superior	46,9	Universidad Incompleta. /Educación Técnica Profesional	22,8	Estudios universitarios completos o más	24,4
Nivel estudios proveedor principal familia	Baja calificación	40,7	Calificación media	56,0	Alta calificación	3,0
Financiamiento de la carrera	Becas por situación socio-económica	54,4	Becas sin condición socio económica	44,4	Pago directo	0,7
Puntaje PSU	450-549	6,4	550-649	49,2	650 o más	38,4
Establecimiento educacional	Municipal	34,5	Particular subven-cionado	53,3	Particular pagado	11,2

Fuente: Elaboración propia.

La variable universidad da cuenta de la diversidad de instituciones de la REDPSI. El 16,1% de la muestra son egresados de la Universidad de Tarapacá (UTA); 11,5% de la Universidad Arturo Prat (UNAP); 9% de la Universidad de la Serena (ULS); 8,8% de la Universidad de Valparaíso (UV); 6% de la Universidad de Santiago (USACH); 8,5% de la Universidad de Chile (UChile); 9% de la Universidad de Talca (UTALCA); 17% de la Universidad del Bío Bío (UBB); 7,8% de la Universidad de la Frontera (UFRO); y 6,2% de la Universidad de Magallanes (UMAG). Para estimar la variable geográfica las universidades se agruparon por zonas; 36,6% estudió en la zona norte del país; 32% en la zona centro y 31% en la zona sur.

Durante el proceso de formación la muestra tuvo buenos resultados de aprendizaje. Los promedios de nota al término de la carrera correspondían en un 23,9% a una calificación final excelente (notas entre 6,6 y 7,0), un 70,3% con una calificación buena (notas entre 5,0 y 6,5) y solo el 2,8% con una calificación suficiente (notas entre 4,0 y 4,9). Otro indicador de rendimiento mostró que respecto a la duración de la carrera (10 semestres, incluida práctica profesional) el 43% egresa en el tiempo mínimo (5 años); el 24 % en 6 años; y solo el 19 % en más de seis años. Además, el 70% reporta haber participado en actividades extracurriculares de tipo académico, social y cultural.

Respecto al tiempo desde el egreso, considerando un periodo de 10 años de titulaciones, la muestra quedó equilibrada. El 36,8% corresponde a titulados entre los años 2018-2016; el 30,1% entre los años 2015-2013; y el 32,4% tuvo una trayectoria de 6 años o más (2012 o anterior). Como la mayoría de las y los egresados demoraron menos de un año en tener un trabajo remunerado, para los fines de la descripción estadística de las trayectorias, se calculó la diferencia entre la fecha del análisis y la fecha de titulación. De este modo se construyó la variable años desde el egreso (titulación) y se conformando tres subgrupos: egresados en trayectoria de acceso (menos de dos años) (23,9%); egresados en trayectoria inicial, entre dos y tres años (27,8%); y egresados en trayectoria en consolidación, más de tres años (48,1%). En algunos análisis se dejó fuera a los egresados que tenían menos de un año de trayectoria.

III.2. Descripción de las trayectorias de las y los egresados de las carreras de la REDPSI en los aspectos laborales y profesional-académicos

III.2.1. Caracterización de las trayectorias de acceso

Los recién egresados reportan que el 95,2% encontró trabajo antes del año. De ellos, el 81,4% demoró menos de 5 meses. En cuanto a la calidad del contrato de su primer trabajo, se insertan en empleos inestables, de los cuales un 9% reporta alguna modalidad de autoempleo, un 47% trabajó a honorarios y un 43% tuvo un contrato a plazo fijo. Solo el 10% reportó un contrato indefinido que se puede interpretar como un empleo de mayor estabilidad. El 43,1% reporta un bajo ingreso, mientras el 56,1% un ingreso medio y solo un 0,56 % un alto ingreso. Mientras, la extensión horaria de su primer trabajo en un 35,6% fue de tiempo parcial y el 64,4% de tiempo completo.

En la Tabla 7 se consideran variables relacionadas al tipo de establecimiento y nivel de estudio del proveedor principal del hogar. Estas variables son indicadores de la calidad del clima educacional familiar y se relacionan con el tiempo que demora el titulado en ingresar al trabajo. Independientemente si las familias presentaban un nivel completo o incompleto de educación del proveedor principal del hogar o si los encuestados estudiaron en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, todos ellos mostraron una inserción temprana en el mercado laboral. Este resultado podría mostrar un efecto de la formación universitaria que nivelaría las posibilidades en el acceso al empleo.

Tabla 7
Caracterización del tiempo que demoró en encontrar empleo y nivel de estudio proveedor principal del hogar y tipo de establecimiento educacional

		Menos de 5 meses		Entre 6 meses y 1 año		Más de un año	
Estudios proveedor	Establecimiento	Total (%)	5 meses (%)	Total (%)	+5 meses (%)	Total (%)	+1 año (%)
Superior incompleta o menos	Municipal	19,90	24,10	3,10	21,80	0,90%	26,30%
	Particular subvencionado	23,50	28,50	4,30	30,80	1,60	47,40
	Particular pagado	2,20	2,60	0,40	2,60	0,20	5,30
Superior completa o más	Municipal	8,80	10,70	1,60	11,50		
	Particular subvencionado	21,50	26,10	2,90	20,50	0,50	15,80
	Particular pagado	6,60	8,00	1,80	12,80	0,20	5,30
Total		83,00%	100, 00%	14,10%	100, 00%	3,40%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ingreso al mundo del trabajo, el 50,4% lo hace en el sector privado y 49% en el sector público. Asimismo, el 93% realiza su trabajo inicial en el sector de servicios. Las y los egresados se insertan con mayor frecuencia en el área de educación con un 40,2%. Le siguen el área de salud mental con un 19,6%, el área comunitaria con un 15,8% y el área organizacional-laboral con un 15%. Se destaca que las y los egresados que trabajan en el área académica, al ingreso al mundo laboral alcanzan un 3,7%.

III.2.2 Caracterización de las trayectorias desde los dos años de egreso

A partir del segundo año, el 93,5% de las y los egresados han trabajado como psicólogo. Y, para un 91,3%, la profesión de psicólogos es su trabajo principal. Solo el 1,9% no ha trabajado como psicólogo. Como se ve en la Tabla 8, el tipo de contrato se distribuye por igual entre empleo de contrato estable e inestable.

Tabla 8
Tipo de contratos a partir del segundo año de trayectoria

Tipo de contrato	Estudiantes encuestados	%
Más inestable	279	49,4
Más estable	280	49,6
Total	559	98,9
Perdidos	6	1,1
Total final	565	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve en la Tabla 9, el 50,4% de los encuestados trabajó en el sector privado y 49% en el sector público. Esta distinción debe considerar que en la actualidad los servicios psicológicos a la población se entregan en instituciones/empresas privadas de servicios públicos, financiadas por subsidios estatales focalizados en individuos que se encuentran vulnerables o vulnerados (Soto, 2011; Fardella et al.,2016).

Tabla 9
Tipo de institución/organización primer empleo como psicólogo/a

Institución	Estudiantes encuestados	%
Privada	285	50,4
Pública	277	49,0
Total	562	99,5
Perdidos	3	0,5
Total final	565	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Para el 35% de las y los egresados su trabajo actual ha sido su primer empleo como psicólogo, mientras el 50,9% se ha cambiado entre dos y cuatros veces de empleo como profesional para algunos, (12,3%) el actual empleo es el quinto o más. El 87,7% trabajaba en uno o dos empleos como psicólogo y el 13,3% mostró escasa focalización con más de tres empleos de psicólogo, o no, y en diferentes campos. Estos resultados son coincidentes con la caracterización del empleo actual como cambiante y flexible (Harvey et al., 2002; Allen & van der Velden, 2007; Tegtmeier et al., 2016). Este fenómeno se puede apreciar en la Tabla 10, en que se describe el trabajo principal y la estabilidad en el trabajo de las y los egresados en la actualidad.

Tabla 10
Comparación entre trabajo actual (principal) como psicólogo/a y tiempo lleva en tu trabajo actual

Trabajo actual como psicólogo		Tiempo trabajo actual						Total (%)
		No trabajo como psicólogo	Menos de 5 meses	Entre 5 meses y un año	Entre uno y dos años	Más de dos años hasta 5 años	Más de cinco años	
Primer Trabajo	% Trabajo actual		12,4	28,7	24,3	23,3	11,4	100,0
	% Tiempo trabajo actual		27,8	43,3	37,7	35,9	40,4	35,8
Entre el segundo y cuarto trabajo	% Trabajo actual	4,4	19,5	22,2	21,5	23,2	9,2	100,0
	% Tiempo trabajo actual	56,5	63,3	48,5	48,5	51,9	47,4	51,9
El quinto o más	% Trabajo actual	3,4	13,6	18,6	27,1	25,4	11,9	100,0
	% Tiempo trabajo actual	8,7	8,9	8,2	12,3	11,5	12,3	10,4

Continúa

Tabla 10
Comparación entre trabajo actual (principal) como psicólogo/a y tiempo lleva en tu trabajo actual

Trabajo actual como psicólogo		Tiempo trabajo actual						Total (%)
		No trabajo como psicólogo	Menos de 5 meses	Entre 5 meses y un año	Entre uno y dos años	Más de dos años hasta 5 años	Más de cinco años	
No trabajo como psicólogo	% Trabajo actual	72,7			18,2	9,1		100,0
	% Tiempo trabajo actual	34,8			1,5	0,8		1,9
Total	% Trabajo actual	4,1	15,9	23,7	23,0	23,2	10,1	100,0
	% Tiempo trabajo actual	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

En términos de las condiciones contractuales, el 33,3% tuvo trabajo por jornadas parciales, mientras que el 66,7% por jornada completa. En cuanto al tipo de contrato de su trabajo, el 21,7% reportó alguna modalidad de autoempleo profesional, el 40,4% reportó contrato a plazo fijo y el 35,2% reportó contrato indefinido. Respecto a la extensión horaria de trabajo, un 35,6% de las y los egresados plantearon que es de tiempo parcial y el 64,4%, de tiempo completo. Asimismo, el 93,3% realizó su trabajo en el sector de servicios y de preferencia en el área urbana (77,9%). El 44,4% lo hizo en el sector privado y 53,1% en el sector público.

En cuanto al ingreso, la Tabla 11 muestra que el 11% reportaba un ingreso menor a $500.000; el 43,5% un ingreso entre $500.000 a 800.000; un 28,5% un ingreso sobre el promedio entre $800.000 a 1250.000; y un 16% un ingreso superior a $1.2501.000.

Tabla 11
Comparación trayectoria laboral empleo inicial y empleo actual

Ingreso	Jornada	Contrato	Empleo Inicial		Empleo Actual	
			Encuestados	%	Encuestados	%
1.251.000 o superior	1/2 Jornada o menos y más de una JC	Más estable	1	0,2%	38	8,9%
		Menos estable	0	0,0%	5	1,2%
		Ambas	1	0,2%	7	1,6%
	3/4 a jornada completa	Más estable	0	0,0%	27	6,3%
		Menos estable	0	0,0%	2	0,5%
		Ambas	0	0,0%	9	2,1%
501.000 a 1.250.000	1/2 Jornada o menos y más de una JC	Más estable	95	22,2%	163	38,0%
		Menos estable	74	17,3%	52	12,1%
		Ambas	27	6,3%	9	2,1%
	3/4 a jornada completa	Más estable	11	2,6%	56	13,1%
		Menos estable	16	3,7%	13	3,0%
		Ambas	6	1,4%	12	2,8%
500.000 o menos	1/2 Jornada o menos y más de una JC	Más estable	26	6,1%	4	0,9%
		Menos estable	25	5,8%	5	1,2%
		Ambas	14	3,3%	1	0,2%

Continúa

Ingreso	Jornada	Contrato	Empleo Inicial		Empleo Actual	
			Encues-tados	%	Encues-tados	%
500.000 o menos	3/4 a jornada completa	Más estable	34	7,9%	11	2,6%
		Menos estable	87	20,3%	13	3,0%
		Ambas	11	2,6%	2	0,5%
			428	100,0%	429	100,0%

Fuente: Elaboración propia.
Nota: No se incluyeron a los recién egresados (menos de un año desde su egreso) n= 134.

Como se puede ver en la Tabla 12, el carácter profesional del trabajo actual de las y los egresados en el sector público se realiza preferentemente en forma focalizada, el 37% se desempeña en un solo campo, mientras el 16% se desempeña combinando de dos y cinco campos de la psicología (mixto). Mientras, en el sector privado, la focalización representa el 32% del desempeño de las y los egresados y el 15% se desempeña en forma mixta. Se destaca en el análisis descriptivo, uniendo el desempeño mixto y focalizado, que un 3,9% tiene cargos de gestión pública y el 3,7% actividad académica y de investigación.

Tabla 12
Caracterización de perfiles de trayectorias profesionales por áreas de desempeño

Institución	Área desempeño	Empleo Inicial	%	Empleo Actual	%
Pública	Clínico Salud	0	0,0%	28	6,7%
	Laboral organizacional	0	0,0%	20	4,8%
	Educacional	93	21,7%	70	16,6%
	Comunitario	24	5,6%	10	2,4%
	Jurídico	5	1,2%	12	2,9%
	Académico	11	2,6%	10	2,4%
	Gestión pública	4	0,9%	6	1,4%
	Mixtos	66	15,4%	67	15,95%
Privada	Clínico Salud	0	0,0%	22	5,2%
	Laboral organizacional	0	0,0%	26	6,2%
	Educacional	78	18,2%	55	13,1%
	Comunitario	46	10,7%	18	4,3%
	Jurídico	9	2,1%	7	1,7%
	Académico	4	0,9%	4	1,0%
	Gestión pública	5	1,2%	3	0,7%
	Mixtos	83	19,4%	63	15,0%
Total		428	100,0%	421	100,0%

Fuente: Elaboración propia.
Nota: Se excluyeron personas con menos de un año desde el egreso (n= 130)

En relación con la formación continua después del egreso se observa que el 62% de los encuestados continúa su proceso de perfeccionamiento profesional. De este grupo, el 77,5% focalizó su formación en una especialidad, mientras el 20% se formó en diversos campos. Además, el 22% siguió estudios de magíster en psicología, focalizados en un área; el 2,4 % siguió estudios de doctorado en psicología.

III.3.Variables relevantes relacionadas con las trayectorias de egresados/titulados

III.3.1 Relación de la trayectoria de acceso con las variables sociodemográficas y académicas de ingreso a la carrera de psicología

El análisis descriptivo mostró diferencias porcentuales cuando se relaciona el nivel de estudio de proveedor principal del hogar y el tipo de establecimiento educacional, con el tiempo de acceso al primer empleo. Como se puede ver en la Tabla 13, las y los egresados que ingresaron en un menor tiempo al empleo tienen padres con estudios superiores incompletos o menos, y provienen tanto de colegios municipales (24%) como subvencionados (28%). Estos porcentajes no mostraron diferencias con aquellos cuyos proveedores tienen estudios universitarios completos y que estudiaron en colegios subvencionados (27%).

Se analizó también el perfil sociodemográfico del egresado caracterizado por la educación y tipo de empleo de los padres, en relación con la zona geográfica en que se encuentra la universidad donde estudió. Las y los egresados de contextos familiares más desfavorecidos se concentraron en la zona sur (Universidades de Bío-Bío, La Frontera, Arturo Prat sede Victoria y Magallanes) con un 21,8%, comparado con el centro (10,9%) y el norte (15%). Se realizó un análisis de *chi* cuadrado de la asociación entre el nivel de estudio del proveedor principal y la zona en que se encontraba la universidad en que estudió. Los resultados mostraron que el porcentaje de padres con formación superior incompleta o menos fueron significativamente mayores en las universidades del sur respecto a las del norte y centro del país (χ^2 (2) =1.896, $p < .01$).

Estos resultados no mostraron coincidencias con las propuestas de relación de las trayectorias con las variables socioeconómicas. No se evidenció con claridad el peso de estas variables en el acceso al empleo. Se había planteado que el *background* familiar (Jiménez, 2009;

Britton et al., 2016) y consiguientemente, el acceso al capital cultural y social (Bourdieu & Passeron, 2009; Coetzee, 2017), reproducirían malas condiciones de empleo en términos de estabilidad, jornada e ingresos; sin embargo, los análisis estadísticos no mostraron relaciones significativas concluyentes en este sentido.

Se relacionaron las variables académicas (promedio nota de la carrera y PSU) con el tiempo que demoraban en encontrar empleo. Como se puede ver en la Tabla 13, quienes tuvieron un promedio de notas entre 5,0 y 5,9 y un puntaje de 550 a 649 en la PSU, son quienes acceden al empleo en menos tiempo (39,3%). Ello plantea desafíos para la retroalimentación de los currículos dado que quienes tienen rendimientos altos no son los que acceden más rápidamente al empleo. Más bien, ello se debería a otras consideraciones, por las características socioeconómicas de la muestra, este rápido acceso podría asociarse con un trasfondo familiar más desventajado y con la urgencia por trabajar de este grupo de egresados, quienes también acceden a trabajos iniciales de peor calidad.

Tabla 13
Tiempo para encontrar primer empleo según la PSU y promedio notas en la carrera

Promedio de notas final de la carrera	Puntaje PSU (o en PAA)	Tiempo en encontrar primer empleo								
		Menos de 6meses			Entre 6 meses y 1 año			Más de un año		
		n	% Total	% -6 m	n	% Total	% 5 m +	n	% Total	% 1 año+
4,0 a 4,9	450 y 549	1	0,20%	0,20%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
	550 y 649	6	1,10%	1,30%	5	0,90%	6,40%	0	0,00%	0,00%
	650 y 699	2	0,40%	0,40%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
	700 y 850	1	0,20%	0,20%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
	No recuerda	1	0,20%	0,20%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
5,0 a 5,9	450 y 549	23	4,10%	5,00%	4	0,70%	5,10%	3	0,50%	15,80%
	550 y 649	181	32,50%	39,30%	28	5,00%	35,90%	5	0,90%	26,30%
	650 y 699	85	15,30%	18,50%	16	2,90%	20,50%	5	0,90%	26,30%
	700 y 850	25	4,50%	5,40%	5	0,90%	6,40%	2	0,40%	10,50%
	No recuerda	23	4,10%	5,00%	1	0,20%	1,30%	1	0,20%	5,30%
6,6 a 7,0	450 y 549	3	0,50%	0,70%	1	0,20%	1,30%	0	0,00%	0,00%
	550 y 649	39	7,00%	8,50%	11	2,00%	14,10%	1	0,20%	5,30%
	650 y 699	37	6,60%	8,00%	3	0,50%	3,80%	0	0,00%	0,00%
	700 y 850	25	4,50%	5,40%	4	0,70%	5,10%	2	0,40%	10,50%
	No recuerda	8	1,40%	1,70%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
		460	82,60%	100,00%	78	14,00%	100,00%	19	3,40%	100,00%

Fuente: Elaboración propia.
Nota: No hay casos para el rango de notas de 6,0 a 6,5.

Como puede verse en la Tabla 14, el perfil sociodemográfico en cuanto a la variable género, muestra que las egresadas no presentaron diferencias con los egresados cuando estudiaron en liceos municipales, con proveedores del hogar con trabajos de poca calificación que tenían una educación superior incompleta o menos. Se observaron diferencias entre las egresadas y los egresados que provenían de la educación subvencionada con familias de empleos medios y enseñanza universitaria. No hay diferencias en la situación familiar más favorecida, ya que este sector está escasamente representado en la muestra. No se aplicaron pruebas de significación considerando que las tablas de contingencias tienen múltiples celdas con frecuencias inferiores a 5.

Tabla 14
Caracterización del perfil sociodemográfico en relación con el género

Tiempo en encontrar primer empleo								
Tipo Establecimiento	Trabajo de la persona que aportó el principal ingreso	Nivel Estudio Padre	Femenino			Masculino		
			Recuento	% Total	% Fem	Recuento	% Total	% Masc
Municipal	Trabajos poca calificación	Superior incompleta o menos	64	11,40%	16,00%	25	4,50%	15,60%
		Superior completa o más	8	1,40%	2,00%	1	0,20%	0,60%
	Trabajos calificación media	Superior incompleta o menos	27	4,80%	6,70%	18	3,20%	11,30%
		Superior completa o más	27	4,80%	6,70%	21	3,70%	13,10%
	Trabajos alta calificación	Superior incompleta o menos	0	0,00%	0,00%	1	0,20%	0,60%
		Superior completa o más	2	0,40%	0,50%	0	0,00%	0,00%
Particular subven-cionado	Trabajos poca calificación	Superior incompleta o menos	77	13,70%	19,20%	28	5,00%	17,50%
		Superior completa o más	17	3,00%	4,20%	2	0,40%	1,30%
	Trabajos calificación media	Superior incompleta o menos	41	7,30%	10,20%	17	3,00%	10,60%

Continúa

Tiempo en encontrar primer empleo								
Tipo Establecimiento	Trabajo de la persona que aportó el principal ingreso	Nivel Estudio Padre	Femenino			Masculino		
			Recuento	% Total	% Fem	Recuento	% Total	% Masc
	Trabajos alta calificación	Superior completa o más	88	15,70%	21,90%	29	5,20%	18,10%
Particular pagado	Trabajos poca calificación	Superior incompleta o menos	4	0,70%	1,00%	0	0,00%	0,00%
		Superior completa o más	0	0,00%	0,00%	2	0,40%	1,30%
	Trabajos calificación media	Superior incompleta o menos	8	1,40%	2,00%	2	0,40%	1,30%
		Superior completa o más	26	4,60%	6,50%	12	2,10%	7,50%
	Trabajos Alta calificación	Superior incompleta o menos	0	0,00%	0,00%	1	0,20%	0,60%
		Superior completa o más	8	1,40%	2,00%	0	0,00%	0,00%
Total			401	71,48%	100,00%	160	28,52%	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre la variable género y las que caracterizan la trayectoria laboral no muestran diferencias, tanto en el tiempo que requieren las y los egresados para acceder al mercado laboral, como en relación con el tipo de contrato y número de horas de la jornada de trabajo. Las y los egresados tienen contratos inestables. Tampoco hay diferencias en el rango de ingreso al acceso al mercado laboral.

III.3.2. Variables relevantes de las trayectorias de egresados con más dos años desde la titulación

Las trayectorias de egresados de más de dos años se analizaron excluyendo a quienes solo tenían un año transcurrido desde su titulación. Se consideraron a quienes tienen una trayectoria inicial (dos a tres años) y una trayectoria en consolidación (más de tres años).

Para este grupo, en relación a la variable género, como se puede ver en la Tabla 15, en el empleo actual, en el rango de mayor ingreso, la proporción entre hombres y mujeres es relativamente pareja (56% y 43 %) en comparación a la muestra total (71% y 28 %). Es decir, en los sueldos más altos hay proporcionalmente más hombres que mujeres, asimismo, en el rango inferior hay más mujeres que hombres (χ^2 (2) =12.588 p< .002).

Tabla 15
Relación entre rango de ingreso empleo actual y género

Ingreso Actual		Género (%)		Total (%)
		Femenino	Masculino	
1.251.000 o superior	% dentro de ingreso actual	56,80	43,20	100,00
	% dentro de género	13,50	25,50	16,90
501.000 a 1.250.000	% dentro de ingreso actual	73,60	26,40	100,00
	% dentro de género	75,10	67,10	72,80
500.000 o menos	% dentro de ingreso actual	79,30	20,70	100,00
	% dentro de género	11,50	7,50	10,30
Total	% dentro de ingreso actual	71,40	28,60	100,00
	% dentro de género	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados son coincidentes con la revisión de antecedentes que plantean que el género sería una variable que afecta las trayectorias de las egresadas (Moreau & Leathwood, 2006; Jiménez, 2009; Britton et al., 2016; Keno, 2017; Vidal, 2017). Los resultados no encontraron diferencias en las condiciones laborales, pero sí en el ingreso. En los sueldos más altos hay proporcionalmente más hombres que mujeres, lo que es coherente con planteamientos de estudios de género en el ámbito laboral (Torns & Recio, 2012).

En la Tabla 16 se observa que las y los egresados incrementan sus ingresos y su jornada de trabajo entre la trayectoria inicial y la de consolidación, pero no acceden a empleos más estables.

Tabla 16
Comparación trayectoria laboral primer empleo y empleo actual

Ingreso Actual	Jornada*	Contrato	Primer empleo			Empleo actual		
			Dos a tres años (%)	Más de tres años (%)	Total (%)	Dos a tres años (%)	Más de tres años (%)	Total (%)
1.251.000 o superior	Más atípica	Más estable	1	0	0	2	13	9
		Más inestable	0	0	0	1	4	3
	Más típica	Más estable	0	0	0	1	10	6
		Más inestable	0	0	0	1	3	3
501.000 a 1.250.000	Más atípica	Más estable	33	25	28	47	33	38
		Más inestable	20	17	18	20	11	14
	Más típica	Más estable	4	3	3	11	14	13
		Más inestable	6	4	5	8	5	6
500.000 o menos	Más atípica	Más estable	4	11	9	2	0	1
		Más inestable	4	7	6	1	1	1
	Más típica	Más estable	5	12	9	2	3	3
		Más inestable	22	21	22	4	3	3

Fuente: Elaboración propia.
Nota: más atípica se refiere mucho menos o más de una jornada completa; más típica sería igual o cercana a jornada completa.

Se puede ver que las trayectorias laborales de las y los psicólogos de REDPSI son flexibles y cambiantes, que combinan más de un empleo, en más de un campo de especialidad, con diversos tipos de contratos y extensiones horarias. Además, cuando se analizan sus ingresos no hay una vinculación con un empleador, sino que se trata de una suma de varias fuentes. Se evidencia también que los empleos no siguen claramente una línea de consolidación, pueden ser estables al inicio y volverse inestables en el empleo actual.

Desde esta trayectoria de acceso, se esperaba que las y los egresados transitaran hacia una potencial consolidación. Sin embargo, en la transición se revelan avances y retrocesos. Las condiciones laborales se mantienen o mejoran en relación con el tipo de contrato, lo que da una mayor estabilidad al profesional. Se generan, además, mejoras en el ingreso en el empleo actual respecto al inicial. Pero hay retroceso en la calidad del empleo por el aumento de empleos con tiempo parcial, lo que corresponde a egresados con empleo(s) de menos de 3/4 de jornada, y también con jornadas extendidas, empleo(s) que implican más de una jornada completa y en diversos campos.

Considerando la diversidad de áreas en que se puede desempeñar profesionalmente la o el psicólogo, las trayectorias en su dimensión profesional muestran que la inserción inicial y actual con mayor frecuencia es en el área educacional, presentando un leve descenso en el tiempo (40% a 30%). Ello podría estar relacionado con las políticas de inclusión social y la amplia oferta de trabajo para psicólogos. Cabría preguntarse si esta área es donde se desempeñan más psicólogos o si presenta una mayor rotación de profesionales. Contrastando con esta área, en las trayectorias en consolidación se observa un incremento del desempeño en las áreas clínico –salud y laboral– organizacional conforme se accede a perfeccionamiento y a una mayor experiencia. Llama la atención el escaso porcentaje de desempeño inicial en el área de la psicología comunitaria (16,3%), el que baja al (6,7%) con los años, a diferencia del área jurídica –de más reciente aparición en el campo profesional–, que tiende a aumentar con los años. Es probable que las condiciones de trabajo en el ámbito comunitario estén desmotivando a las y los profesionales a permanecer en el área comunitaria.

Se destaca también que el 31% de las y los egresados se desempeña en forma mixta. Esta modalidad de desempeño no muestra una

focalización orientada a la especialización y podría estar desarrollando identidades laborales basadas en la adhesión intermitente a colectivos múltiples (Soto, 2011) En algunos casos (20%), ello se manifiesta también en la diversidad de áreas en que realizan perfeccionamiento.

III.3.3 Variables relevantes en la transición de las trayectorias desde el egreso hasta la actualidad

A continuación, se presentan los resultados del análisis de transiciones en que se identifican aquellas variables que incrementan la probabilidad de mejora en la trayectoria desde el egreso hasta el reporte de la situación actualidad.

Tabla 17
Tipo de contrato en empleo inicial y actual

	Actual	
	Contrato inestable (%)	Contrato estable (%)
Inicial		
Contrato inestable	41,57	58,43
Contrato estable	19,48	80,52

Fuente: Elaboración propia.

Para el modelamiento de las transiciones en las trayectorias (respuestas ordinales), se consideró un modelo jerárquico de regresión logística acumulada en dos etapas, formulado para evaluar las oportunidades de un egresado de transitar hacia una situación laboral que se operacionalizó como de mejor calidad. Se ocupó una parametrización con celda de referencia, así las oportunidades de las diversas variables se calculan en comparación con la celda de referencia. Para todas las variables la celda de referencia es la categoría que no se incluye.

El análisis que se presenta en la Tabla 18 permite afirmar que ninguna de las variables analizadas explica la estabilidad del primer empleo, independientemente de la permanencia en el primer empleo. En la transición, respecto a la variable estabilidad, cuando el primer empleo es inestable, aparece como perjudicial haber realizado actividades extracurriculares durante la carrera (reducción de oportunidades en un 68%). No hay más variables que se asocien significativamente con la transición en cuanto a la mejora en las condiciones del contrato de trabajo.

Tabla 18
Variables asociadas a la mejora en el contrato laboral desde el acceso al campo laboral, a los dos años y después de los tres años de egreso

	O.R.	I.C.95% inf.	I.C.95% sup.
Primer trabajo			
Género	0,96	0,64	1,40
Con pareja	1,31	0,82	2,09
Hijos	1,07	0,68	1,66
Colegio particular pagado	0,82	0,44	1,51
Colegio particular subvencionado	1,01	0,66	1,45
Sostenedor con educación superior	1,00	0,68	1,44
PSU 650 puntos o más	0,95	0,65	1,40
Actividades extracadémicas	0,85	0,48	1,40
Promedio notas sobre 6,0 en la carrera	0,81	0,54	1,24
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	0,91	0,55	1,52
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	0,77	0,51	1,15
Actual (1)			
Género	0,89	0,50	1,54
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	0,50	0,16	1,47
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	0,61	0,23	1,57
Tiempo desde egreso (> 3 años, por año)	1,06	0,94	1,18
Actividades extraacadémicas	0,32	0,17	0,59
Focalización en un área de especialidad	0,65	0,35	1,21
Más de un área de especialidad	0,92	0,32	2,95
Perfeccionamiento	1,17	0,64	2,05
Actual (2)			
Género	0,94	0,48	1,92
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	3,24	0,88	13,54
Tiempo egreso -3 años (inicial)	1,25	0,38	3,71
Tiempo desde egreso (> 3 años, por año)	1,01	0,88	1,16
Actividades extraacadémicas	1,01	0,51	1,99
Focalización en un área	0,51	0,24	1,13
Más de un área	0,46	0,15	1,81
Perfeccionamiento	0,75	0,38	1,52

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19
Mejora en jornada de trabajo en la trayectoria laboral

	Actual	
Inicial	Jornada atípica (%)	Jornada típica (%)
Jornada atípica	35,08	64,92
Jornada típica	21,87	78,13

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 20, permite afirmar que los recién egresados tienen mayor oportunidad de obtener una jornada completa típica (1,97 veces más). Las profesionales mujeres tienen mayor oportunidad de mejorar jornada en relación con los hombres si tuvieron una parcial jornada inicial. No hay más variables que se asocien significativamente con la transición en cuanto a la jornada de trabajo.

Tabla 20
Variables asociadas a la mejora jornada de trabajo desde el acceso al campo laboral, a los dos años y después de los tres años de egreso

	O.R.	I.C.95% inf.	I.C.95% sup.
Primer trabajo			
Género	0,90	0,60	1,35
Con pareja	1,10	0,67	1,80
Hijos	0,90	0,57	1,43
Colegio particular pagado	0,76	0,41	1,52
Colegio particular subvencionado	1,06	0,68	1,57
Sostenedor con educación superior	0,78	0,52	1,17
PSU 650 puntos o más	0,83	0,56	1,26
Actividades extracadémicas	1,06	0,57	1,91
Promedio notas sobre 6,0 en la carrera	0,78	0,50	1,18
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	1,97	1,14	3,50
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	1,13	0,73	1,73
Actual (1)			
Género	0,48	0,25	0,99
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	0,51	0,14	1,68
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	1,50	0,53	4,19
Tiempo desde egreso (> 3 años, por año)	0,98	0,89	1,10
Actividades extraacadémicas	0,68	0,32	1,41
Focalización en un área de especialidad	0,92	0,43	1,99
Más de un área de especialidad	0,64	0,19	1,98
Perfeccionamiento	1,06	0,50	2,19
Actual (2)			
Género	0,73	0,42	1,33
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	1,78	0,53	5,76
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	0,79	0,28	2,12
Tiempo desde egreso (> 3 años, por año)	0,94	0,82	1,06
Actividades extraacadémicas	0,90	0,51	1,57
Focalización en un área de especialidad	0,48	0,24	0,94
Más de un área de especialidad	0,63	0,22	2,13
Perfeccionamiento	0,47	0,26	0,85

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21
Rango de actual ingreso como psicólogo considerando la suma de tus ingresos

	Actual		
Inicial	Mal ingreso	Adecuado ingreso	Buen ingreso
Mal ingreso	19,57	63,48	16,96
Adecuado ingreso	4,65	79,07	16,28
Buen ingreso		33,33	66,67

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la Tabla 22 muestra que las y los egresados recientes (3 años o menos) tienen más oportunidades de obtener buenos ingresos iniciales. Respecto del nivel de ingresos del primer trabajo, al haber estudiado en un colegio particular pagado aparece con O.R. 0.45 (0.23 - 0.83). Se puede plantear que las oportunidades de tener un mejor ingreso en el primer trabajo son 1-0.45 = 55% más bajas (en promedio) para un egresado de colegio particular pagado comparado con un egresado de educación municipal, ajustado por todas las otras variables. La transición de mejora de ingreso se explica por los años desde el egreso (1,44 veces más oportunidades por año) y por la realización de perfeccionamiento (1,95) en este caso, para los ingresos más bajos en primer empleo. En el grupo con ingreso inicial adecuado, el tiempo de ejercicio (1,37 veces) y la realización de actividades académicas extracurriculares (2,10 veces) aparecen significativas.

Respecto a la realización de actividades académicas extracurriculares, hay una concordancia entre esta investigación y otras sobre empleabilidad que relacionan el acceso al empleo con las competencias genéricas, más que con dimensiones académicas. Según Coetzee (2017), el desarrollo de las habilidades sociales asociadas al ejercicio de una ciudadanía global y moral refleja el capital social del egresado y contribuye al aumento de las redes como una de las fuentes para la empleabilidad. Es posible también que dichas actividades desarrollen las competencias genéricas para la empleabilidad y puedan ser intencionadas desde el currículo (Park, 2015) para así, contribuir a ampliar las posibilidades de acceder al empleo.

Tabla 22
Variables asociadas a la mejora en el ingreso desde el acceso al campo laboral, a los dos años y después de los tres años de egreso

	O.R.	I.C.95% inf.	I.C.95% sup.
Primer trabajo			
Género	1,28	0,87	1,87
Con pareja	1,30	0,83	2,23
Hijos	0,77	0,49	1,27
Colegio particular pagado	0,45	0,23	0,83
Colegio particular subvencionado	0,97	0,65	1,46
Sostenedor con educación superior	0,82	0,54	1,23
PSU 650 puntos o más	0,88	0,59	1,29
Actividades extracadémicas	0,88	0,51	1,60
Promedio notas sobre 6,0 en la carrera	0,88	0,57	1,35
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	2,56	1,48	4,45
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	1,87	1,27	2,86
Actual (1)			
Género	1,89	0,92	3,70
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	0,64	0,19	2,22
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	2,29	0,83	7,96
Tiempo desde egreso (> 3 años, por año)	1,44	1,26	1,65
Actividades extraacadémicas	0,54	0,28	1,04
Focalización en un área de especialidad	1,14	0,55	2,32
Más de un área de especialidad	0,86	0,27	2,86
Perfeccionamiento	1,95	1,06	3,67
Actual (2)			
Género	2,17	1,14	4,27
Tiempo egreso < 1 año (acceso)	1,98	0,46	8,47
Tiempo egreso 1-3 años (inicial)	1,16	0,28	4,70
Tiempo desde egreso (> 3 años, por año)	1,37	1,15	1,70
Actividades extraacadémicas	2,10	1,00	4,22
Focalización en un área de especialidad	1,52	0,67	3,29
Más de un área de especialidad	1,31	0,33	5,12
Perfeccionamiento	1,17	0,59	2,47

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis de regresión logística acumulada en dos etapas permitieron determinar cuál de las variables consideradas en el estudio incrementa la probabilidad que la trayectoria laboral mejore en alguna de sus características.

Los resultados mostraron que, en general, el tiempo transcurrido es la variable que explica las transiciones de mejora en las trayectorias. Así, por ejemplo, la mejora en el ingreso se explicó por los años desde el egreso (1,44 veces más oportunidades por año).

Cuando se analiza el tiempo para encontrar el primer empleo, haber participado en actividades extracurriculares durante la carrera duplicó las probabilidades de encontrar trabajo en menor tiempo. Esta misma variable, en cambio, luego no tiene el mismo efecto cuando el primer empleo ha sido inestable; en este caso reduce las oportunidades en un 68%. Asimismo, la realización de perfeccionamiento tiene un efecto de 1,95 en las oportunidades de mejora, especialmente, en los ingresos más bajos en el primer empleo.

Si bien los ingresos aumentan con el tiempo de egreso, un 11% reportó un ingreso menor a $500.000 en el empleo actual, con condiciones de trabajo estancadas en cuanto ingreso, considerando, además, otros indicadores de calidad del empleo. Comparativamente, los ingresos de la muestra coincidieron con la distribución de las ofertas de remuneraciones del trabajo para psicólogos de la página *web* trabajando.com. Sin embargo, se encuentran por debajo de los ingresos de psicólogas y psicólogos egresados de la Pontificia Universidad Católica (Makrinov, Sharaguer & Molina, 2011). Si bien los datos son de hace más de 10 años, aplicando una corrección monetaria en base al sueldo mínimo mensual enero 2018, un 92,8% de estos egresados tendrían ingresos sobre $1.500.000.

III.4. Percepción de logro del perfil de egreso de las y los egresados/titulados al inicio y en la actualidad

III.4.1. Percepción de logro de competencias específicas del perfil de egreso de la REDPSI

La mayoría de las y los egresados consideraron que en una etapa inicial lograron en un nivel aceptable/bueno y muy bueno las competencias Fundamentar Teóricamente (74,2%), Diagnosticar (73,9%), Interactuar (84,3%) e Intervenir (69,3%). A su vez, las competencias Investigar, Diseñar y Evaluar no mostraron tendencia clara y se distribuyeron entre un logro en un nivel Suficiente o Aceptable/Bueno. Por otra parte, las competencias investigar científicamente (17,7%), Diseñar interven-

ciones (23,9%) y Evaluar programas (25,5%) se muestran como las menos logradas en comparación con las demás (nivel Suficiente).

Como se observa en la Tabla 23, en el trabajo actual de las y los egresados, se observó un incremento en la percepción de logro de todas las competencias señaladas previamente, con excepción de la competencia Investigar científicamente que se mantuvo en el rango de Suficiente y Aceptable (17,3%).

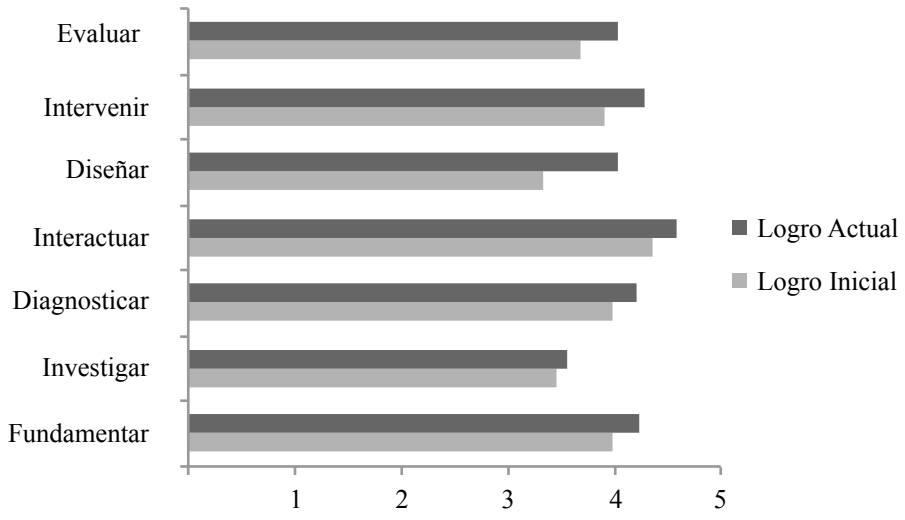
Tabla 23
Percepción logro competencias específicas de egreso y en la actualidad

Competencia	Percepción logro	Media	Desviación típ.	(Wilcoxon)	
				z	Sig
Fundamentar	Logro Inicial	3,98	0,848	-7,167	0,000
	Logro Actual	4,23	0,791		
Investigar	Logro Inicial	3,47	1,057	-1,912	0,056
	Logro Actual	3,55	1,088		
Diagnosticar	Logro Inicial	3,98	0,901	-6,838	0,000
	Logro Actual	4,22	0,778		
Interactuar	Logro Inicial	4,35	0,884	-6,418	0,000
	Logro Actual	4,58	0,689		
Diseñar	Logro Inicial	3,34	1,115	-13,121	0,000
	Logro Actual	4,04	0,923		
Intervenir	Logro Inicial	3,90	0,954	-10,37	0,000
	Logro Actual	4,28	0,811		
Evaluar	Logro Inicial	3,68	1,023	-8,671	0.000
	Logro Actual	4,03	0,916		

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 1 se puede apreciar las diferencias entre la percepción de logro de las competencias específicas del perfil de egreso de la carrera de psicología al egreso de la carrera y en el momento de la trayectoria actual.

Gráfico 1. Percepción de logro de competencias específicas al momento de salir de la carrera y en el momento actual



Fuente: Elaboración propia.
Nota 1: Eje horizontal, 1= no se logró esta competencia; 5 = la competencia se logró en muy buen nivel.
Nota 2: Todas las diferencias son significativas ($p < 0,01$) con excepción de investigar científicamente ($p=0,056$) con la prueba de Wilcoxon.

III.4.2. Percepción de logro de competencias genéricas del perfil de egreso de la REDPSI

En la Tabla 24 se puede apreciar que, en el momento inicial (al egreso), todas las competencias se lograron en un nivel Aceptable o Bueno y muy bien logrado, con excepción de inglés hablado y escrito. Este perfil se mantiene para la percepción de logro en el momento actual, aunque se aprecia un incremento en los porcentajes de logro Aceptable y Muy bueno y una mayor dispersión entre las categorías de logro para inglés hablado y escrito.

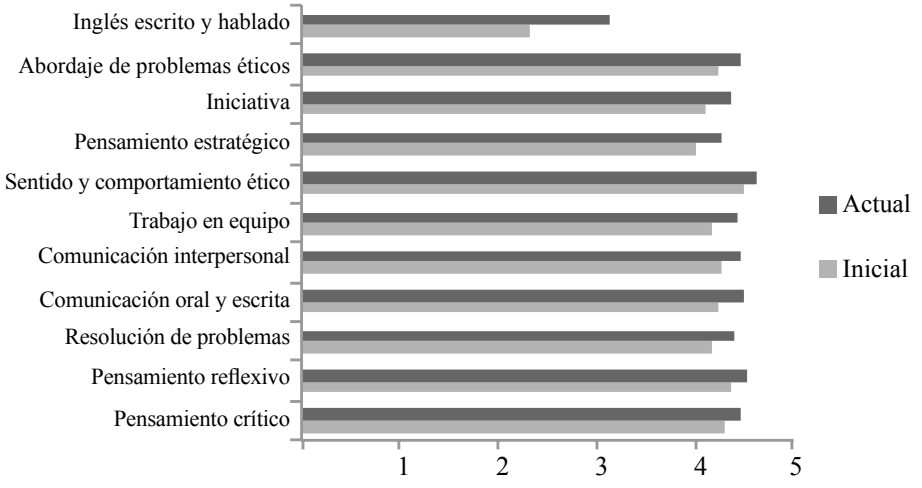
Tabla 24
Percepción de logro de competencias genéricas al inicio y en la actualidad

Competencia Genérica	Media	Desviación estándar	(Wilcoxon) z	Sig
Pensamiento crítico inicial	4,30	0,804	-5,18	0,000
Pensamiento crítico actual	4,45	0,692		
Pensamiento reflexivo inicial	4,37	0,767	-6,04	0,000
Pensamiento reflexivo actual	4,53	0,648		
Resolución de problemas inicial	4,17	0,794	-6,85	0,000
Resolución de problemas actual	4,39	0,700		
Comunicación oral y escrita inicial	4,22	0,826	-8,242	0,000
Comunicación oral y escrita actual	4,48	0,688		
Comunicación interpersonal inicial	4,27	0,802	-6,856	0,000
Comunicación interpersonal actual	4,47	0,675		
Trabajo en equipo inicial	4,18	0,894	-8,075	0,000
Trabajo en equipo actual	4,45	0,726		
Sentido y comportamiento ético inicial	4,51	0,759	-3,768	0,000
Sentido y comportamiento ético actual	4,63	0,622		
Pensamiento estratégico inicial	4,01	0,875	-7,592	0,000
Pensamiento estratégico actual	4,27	0,765		
Iniciativa inicial	4,10	0,879	-8,147	0,000
Iniciativa actual	4,35	0,782		
Abordaje de problemas éticos inicial	4,24	0,893	-6,644	0,000
Abordaje de problemas éticos actual	4,47	0,693		
Inglés escrito y hablado inicial	2,32	1,299	-13,216	0,000
Inglés escrito y hablado actual	3,14	1,376		

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2 se aprecian las diferencias entre la percepción de logro de las competencias genéricas del perfil de egreso de la carrera de psicología al egreso de la carrera y en el momento de la trayectoria actual.

Gráfico 2. Percepción de logro de competencias genéricas al momento de salir de la carrera y en el momento actual



Fuente: Elaboración propia.
Nota 1: Eje horizontal, 1= no se logró esta competencia; 5 = la competencia se logró en muy buen nivel.
Nota 2: Todas las diferencias son significativas ($p < 0{,}01$) con la prueba de Wilcoxon.

En relación a la percepción del logro de las competencias del perfil de egreso, se constata la buena percepción de logro de todas las competencias específicas de los titulados REDPSI. Ello puede responder al énfasis que le han dado las carreras y al giro que han tenido los programas de estudios hacia una formación más intencionada de estas competencias. Asimismo, esta buena evaluación del logro al ingreso al campo laboral se vio incrementada al referirse al logro de las competencias en la situación laboral actual, lo que ha mostrado un desarrollo que podría estar relacionado con las comunidades de práctica (Kullasepp, 2011). Las competencias que se reportaron como mejor logradas (Aceptable/Bueno y Muy bueno) fueron Fundamentar, Diagnosticar, Interactuar e Intervenir. Las que al inicio se reportaron como menos logradas (Suficiente y Aceptable/Bueno), fueron Investigar científicamente, Diseñar servicios y programas y Evaluar servicios y programas. Éstas últimas se incrementaron significativamente en el momento laboral actual, a excepción de Investigar científicamente. Ello implica que las competencias se desarrollan en el ejercicio profesional, pero no es necesariamente un desarrollo homogéneo (Kuittinen et al., 2014)

sino que podría depender de los escenarios de desempeño de los y las profesionales.

Entre las competencias menos logradas al egreso estuvo Diseñar servicios y programas y Evaluar proyectos y programas. La primera competencia requiere una alta autonomía profesional, por lo que su percepción de logro puede ser coherente con que los psicólogos y psicólogas, al inicio de su trabajo profesional, se incorporan a servicios y programas prediseñados y sujetos a rendición de cuentas públicas con bajos niveles de autonomía. En el caso de la segunda competencia menos lograda, desde su formulación en la REDPSI se consideró que podía ser muy exigente para el pregrado. Ambas competencias mejoran con el desarrollo profesional junto con las otras competencias específicas, ello era predecible desde la propia definición de las competencias como sistemas dinámicos que se movilizan en los contextos de actuación profesional.

En el caso de la competencia Investigar científicamente, aun cuando no se evalúa en forma negativa, se muestra menos lograda. Se trata de una competencia compleja de formar, frente a la que aún no hay un consenso sobre el nivel que debería desarrollarse en el pregrado. El desafío de la formación científica en la profesión es cada vez más necesario, considerando la amplia variedad de propuestas pseudocientíficas que compiten con un ejercicio profesional basado en el conocimiento científico. Una vez egresados, los profesionales no encontrarían un campo profesional con oportunidades y comunidades de práctica para el desempeño de esta competencia.

De manera similar a lo que ocurre con las competencias específicas, las competencias genéricas son evaluadas como Bien o Muy bien logradas. Este resultado responde a lo esperado en la REDPSI, por cuanto su formación se ha intencionado en el plan de estudios. Responde también, a que su formación se relaciona con la alta participación del estudiantado en actividades extracurriculares que favorecería el desarrollo de estas competencias. La excepción es la competencia de inglés escrito y hablado que, si bien se incrementa desde el egreso al momento actual, no alcanza el nivel de las demás. El menor logro de manejo del idioma inglés puede ser un obstáculo para el acceso a la información que contribuya a un desarrollo profesional científicamente fundamentado.

III.5. Satisfacción y realización personal de las y los egresados con la formación y la trayectoria laboral-profesional

III.5.1. Satisfacción de las y los egresados con la formación y la trayectoria laboral-profesional

El nivel de satisfacción con la profesión se evaluó en relación a tres situaciones, con el trabajo actual, la remuneración y la formación recibida. Estas valoraciones iban (en una escala de 1 a 5) desde Muy insatisfecho, Insatisfecho, Ni satisfecho ni insatisfecho, Satisfecho y Muy Satisfecho. Como se ve en la Tabla 25, la mayoría de las y los egresados de la muestra se consideran satisfechos y muy satisfechos con su trabajo actual (78%), con el nivel de sus remuneraciones (63,2%) y con la formación entregada por las universidades de la Red (80,5%).

Tabla 25
Satisfacción con el trabajo actual, con el nivel de remuneraciones y con la formación entregada

	Satisfacción trabajo actual		Satisfacción nivel de remuneraciones		Satisfacción con formación entregada	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy insatisfecho	16	2,8%	29	5,1%	8	1,4%
Insatisfecho	33	5,8%	85	15,0%	39	6,9%
Ni satisfecho ni insatisfecho	75	13,3%	94	16,6%	63	11,2%
Satisfecho	262	46,4%	248	43,9%	317	56,1%
Muy satisfecho	179	31,7%	109	19,3%	138	24,4%
Total	565	100%	565	100,0%	565	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los niveles de satisfacción con algunas variables demográficas, no se encontraron diferencias significativas para el género y el tipo de establecimiento donde se estudia la enseñanza media (Tablas 26 y 27).

Tabla 26
Satisfacción respecto del género

Satisfacción	Género	Media	Desviación estándar	Mann-Whitney z	Mann-Whitney Sig
Trabajo actual	Femenino	4,00	0.949	-0,497	0,619
	Masculino	3,94	1.011		
Remuneraciones	Femenino	3,53	1.148	-1,181	0,238
	Masculino	3,68	1.028		
Formación entregada	Femenino	3,97	0.882	-1,055	0,292
	Masculino	3,90	0.846		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27
Satisfacción respecto del tipo de establecimiento educacional enseñanza media

Satisfacción	Género	Media	Desviación estándar	Kruskal-Wallis χ^2	Kruskal-Wallis gl	Kruskal-Wallis Sig
Trabajo actual	Municipal	4,02	0,968	2,838	2	0,242
	Particular subvencionado	3,93	0,992			
	Particular pagado	4,14	0,84			
Remuneraciones	Municipal	3,56	1,14	0,710	2	0,701
	Particular subvencionado	3,55	1,114			
	Particular pagado	3,68	1,045			
Formación entregada	Municipal	4,02	0,87	2,620	2	0,270
	Particular subvencionado	3,90	0,889			
	Particular pagado	4,02	0,772			

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve en la Tabla 28, la variable Satisfacción en el trabajo actual muestra que quienes están en un trabajo inestable muestran una menor satisfacción. En la satisfacción con la remuneración y con la formación entregada, no hay diferencias significativas.

Tabla 28
Satisfacción según calidad del contrato actual

Satisfacción	Contrato	Media	Desviación estándar	Kruskal-Wallis χ^2	g1	Sig
Trabajo actual	Más estable	4,0	0,90	14,597	2	0,001
	Menos estable	3,7	1,15			
	Mixto	4,3	0,73			
Remuneraciones	Más estable	3,6	1,05	5,174	2	0,075
	Menos estable	3,4	1,21			
	Mixto	3,6	1,30			
Formación entregada	Más estable	4,0	0,86	0,487	2	0,784
	Menos estable	3,9	0,85			
	Mixto	3,9	0,96			

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los años de acreditación como variable relativa al proceso de formación profesional, en la Tabla 29 se aprecia que quienes egresaron de universidades con más años de acreditación tienen significativamente una mayor satisfacción con la formación entregada. Sin embargo, respecto al trabajo actual y al nivel de remuneraciones no se observaron diferencias significativas.

Tabla 29
Satisfacción según años de acreditación de la carrera

Satisfacción	Acreditación	Media	Desviación estándar	Mann-Whitney z	Sig
Trabajo actual	3, 4 y 5 años	4,0	0,95	-0,398	0,69
	6 y 7 años	4,0	1,01		
Remuneraciones	3, 4 y 5 años	3,6	1,15	-0,278	0,781
	6 y 7 años	3,6	1,03		
Formación entregada	3, 4 y 5 años	3,9	0,88	-2,596	0,009
	6 y 7 años	4,1	0,85		

Fuente: Elaboración propia.

III.5.2. Realización personal con la profesión

La realización personal con la profesión es otra forma de evaluar la satisfacción. En este caso, se ha operacionalizado con tres indicadores: Estar feliz con la profesión, Pensar que la profesión vale la pena y contribuye al país y Recomendar estudiar psicología. Las valoraciones iban en una escala de 1 al 5 (desde Muy en desacuerdo; En desacuerdo; Ni en desacuerdo ni de acuerdo; De acuerdo; y Muy de acuerdo). Como se aprecia en la Tabla 30, la mayoría de las psicólogas y psicólogos encuestados están De acuerdo o Muy de acuerdo con la afirmación Feliz de ser psicólogo (84,4%) y Hacer una contribución al país (74,6%); un 49,3% Recomendaría estudiar psicología (49,3%).

Tabla 30
Realización personal con la profesión de psicólogo/a

Realización Personal	Feliz de ser psicólogo/a		Recomendaría estudiar psicología		Contribución importante al país con mi trabajo	
	Frecuencia	(%)	Frecuencia	(%)	Frecuencia	(%)
Muy en	6	1,1%	35	6,2%	30	5,3%
desacuerdo	33	5,8%	60	10,6%	68	12,0%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	49	8,7%	105	18,6%	188	33,3%
De acuerdo	179	31,7%	179	31,7%	268	47,4%
Muy de acuerdo	298	52,7%	186	32,9%	11	1,9%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 31 se observa que no hay diferencias de género en el nivel de realización con la profesión, a excepción de la categoría Recomendaría estudiar psicología. En este caso, además de tener una valoración más baja, hay diferencias significativas a favor de las psicólogas.

Tabla 31
Realización personal respecto al género

Realización Personal	Género	Media	Desviación estándar	Mann-Whitney z	Mann-Whitney Sig
Contribución país	Femenino	4,3	0,87	-0,329	0,742
	Masculino	4,3	0,87		
Feliz con profesión	Femenino	4,3	0,93	-0,905	0,366
	Masculino	4,3	0,91		
Recomendaría estudiar	Femenino	3,8	1,20	-2,237	0,025
	Masculino	3,6	1,19		

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 32 están los resultados de la comparación entre realización personal y tipo de establecimiento en que cursó la enseñanza media. Se ve que no hay diferencias entre tipo de colegio y sentirse feliz de ser psicólogo y considerar que se hace una contribución al país. Sí se encontrán diferencias respecto de quienes estudiaron en colegios municipales, los que tienden a recomendar estudiar psicología en mayor medida que quienes estudiaron en colegios particulares pagados.

Tabla 32
Realización personal respecto al establecimiento de educación media

Realización Personal	Establecimiento	Media	Desviación estándar	Mann-Whitney χ^2	Mann-Whitney gl	Mann-Whitney Sig
Contribución país	Municipal	4,4	0,909	1,403	2	0,496
	Particular subvencionado	4,3	0,908			
	Particular pagado	4,2	1,066			
Feliz con profesión	Municipal	4,3	0,875	1,627	2	0,443
	Particular subvencionado	4,3	0,816			
	Particular pagado	4,1	1,076			
Recomendaría estudiar	Municipal*	3,9	1,122	6,221	2	0,045
	Particular subvencionado	3,7	1,212			
	Particular pagado*	3,4	1,304			

Fuente: Elaboración propia.
Nota: Post hoc (Tukey), diferencia significativa entre colegio municipal y particular pagado.

Respecto a la comparación entre realización personal y tipo de contrato actual, las personas con contratos mixtos (estables y no estables) y contratos menos estables, tienden a percibir en menor medida que están haciendo una contribución al país, respecto a quienes tienen contratos más estables. También, las personas con contratos menos estables tienden a percibirse menos felices con la profesión respecto a quienes tienen contratos mixtos (estables y no estables). En cuanto a si recomendarían o no estudiar psicología no hay diferencias significativas según tipo de contrato (ver Tabla 33).

Tabla 33
Realización personal respecto del tipo de contrato actual

Realización Personal	Contrato	Media	Desviación estándar	Kruskal-Wallis χ^2	gl	Sig
Contribución país	Más estable	4,3	0,869	12,174	2	0,002
	Menos estable	4,1	0,898			
	Mixto	4,5	0,694			
Feliz con profesión	Más estable	4,3	0,937	8,139	2	0,017
	Menos estable	4,2	0,950			
	Mixto	4,6	0,690			
Recomendaría estudiar	Más estable	4,3	0,927	4,700	2	0,095
	Menos estable	3,8	1,164			
	Mixto	3,5	1,281			

Fuente: Elaboración propia.
Nota: Post hoc (Tukey), en contribución, menos estable tiene diferencias significativas con más estable y mixto; Sentirse feliz tiene diferencia significativa con mixto.

En la Tabla 34, se puede observar que no hay diferencias significativas entre la realización personal y la jornada laboral o cantidad de horas de trabajo.

Tabla 34
Realización personal respecto a jornada laboral en empleo actual

Realización Personal	Jornada Laboral	Media	Desviación estándar	Mann-Whitney z	Mann-Whitney Sig
Contribución país	1/2 jornada o menos y más de una JC	4,32	0,810	-1,476	0,14
	3/4 a jornada completa	4,15	0,973	-	
Feliz con profesión	1/2 jornada o menos y más de una JC	4,31	0,924	0,949	0,343
	3/4 a jornada completa	4,25	0,934		
Recomendaría estudiar	1/2 jornada o menos y más de una JC	3,75	1,195	-1,587	0,113
	3/4 a jornada completa	3,73	1,208		

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los años de acreditación como variable relativa al proceso de formación profesional, en la Tabla 35 se puede apreciar que, a diferencia del nivel de satisfacción, no se encuentran diferencias significativas entre los años de acreditación de la universidad y la realización con la profesión.

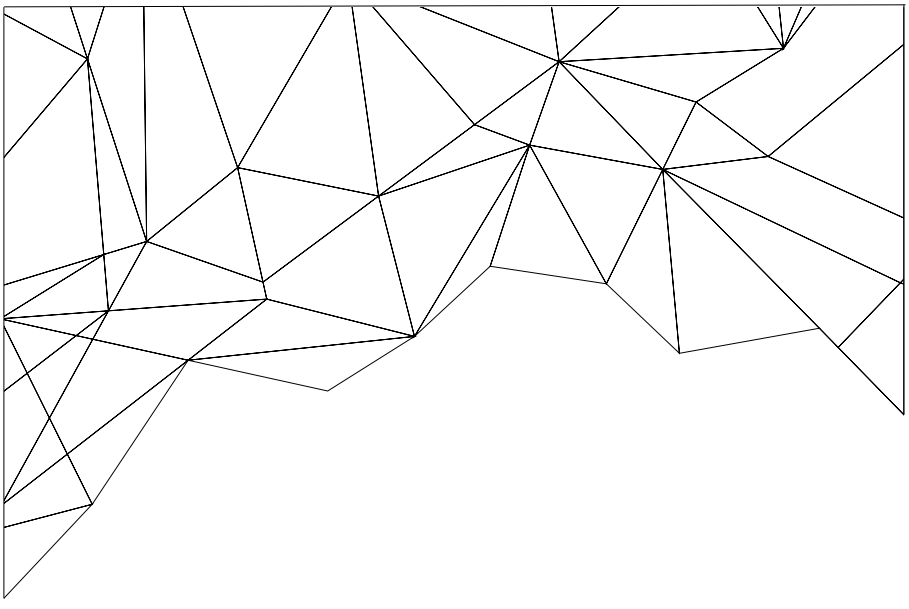
Tabla 35
Realización personal respecto a los años de acreditación de la universidad

Realización Personal	Acreditación	Media	Desviación estándar	Mann-Whitney z	Mann-Whitney Sig
Contribución país	3, 4 y 5 años	4,3	0,858	-0,909	0,363
	6 y 7 años	4,2	0,889		
Feliz con profesión	3, 4 y 5 años	4,3	0,883	-1,402	0,161
	6 y 7 años	4,2	0,986		
Recomendaría estudiar	3, 4 y 5 años	3,8	1,171	-1,081	0,280
	6 y 7 años	3,7	1,235		

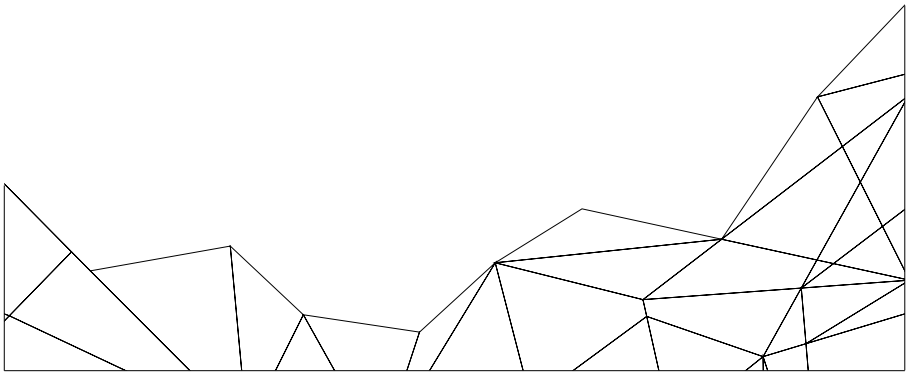
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados respecto a los niveles de satisfacción y realización con la profesión son en general altos en todas sus dimensiones. Este resultado se podría alinear con que las condiciones de bienestar y calidad de vida laboral se podrían extender hacia la vida personal (Inauen et al., 2015; Johnston et al., 2016). Sin embargo, para las y los egresados de psicología de la REDPSI, la satisfacción y la realización personal son más bajas cuando la o el profesional se encuentra en condiciones laborales de inestabilidad, aun cuando se muestran satisfechos con sus remuneraciones. Al relacionar la realización personal con variables sociodemográficas se observa que solo quienes estudiaron en colegios municipales y son mujeres recomendarían estudiar psicología.

Se analizó también satisfacción y realización personal vinculada a la calidad de la formación de pregrado, operacionalizada en los años de acreditación de las carreras de la REDPSI. En general, se observan altos niveles de satisfacción independiente de los años de acreditación. Solo se observaron diferencias en la satisfacción con la formación de pregrado, de modo que un mayor número de años de acreditación genera una mayor satisfacción con la formación recibida. Respecto a la realización personal, no se encuentran diferencias significativas entre los años de acreditación de la universidad y la realización con la profesión.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



El objetivo de este estudio fue caracterizar las trayectorias de las y los egresados de la Red de programas de psicología del CUECH, la percepción del logro de las competencias del perfil de egreso y la satisfacción y realización personal. Para ello se propuso un modelo de estudio de las trayectorias que vinculaba variables de ingreso a las carreras de psicología, las variables de proceso y las variables de trayectorias de tipo laboral y profesional. Estas variables se relacionaron con percepción de logro de las competencias del perfil de egreso al inicio y en el momento de responder el cuestionario, así como con los niveles de satisfacción y realización personal con la formación y la profesión.

Se presenta a continuación una síntesis de los resultados más relevantes de la investigación.

Los resultados muestran que las variables sociodemográficas que apuntan a las condiciones socioculturales y educacionales de la familia de procedencia tuvieron poca incidencia en las trayectorias laborales y más bien, en condiciones desventajadas se accedía con mayor rapidez al empleo. Las y los egresados demoraron poco tiempo en encontrar empleo al egreso y rápidamente accedieron a ingresos considerados adecuados, aunque las psicólogas se encuentran menos representadas en los ingresos altos.

Por su parte, las variables de proceso mostraron también poca incidencia en las trayectorias, solo en el acceso al mundo laboral, el haber participado en actividades extraprogramáticas mejora sustantivamente el acceso al empleo. Descriptivamente, la procedencia geográfica/universidad, muestra que la zona sur es la que recibe más estudiantes de liceos municipales en condiciones desventajadas y, es también, la zona que da más acceso a estudiantes desventajados, con independencia del tipo de educación media (45,9%).

Las psicólogas y los psicólogos titulados de la REDPSI en los últimos diez años presentaron trayectorias laborales que mejoran con

el tiempo, aun cuando mostraron flexibilidad ante los cambios y poca focalización en áreas de especialidad. Si bien se evidenciaron mejoras en el ingreso y en las jornadas de trabajo, las condiciones de inestabilidad laboral se mantienen desde las trayectorias iniciales hasta aquellas que debiesen orientarse a la consolidación, lo que se relaciona con una menor satisfacción laboral.

En cuanto a las trayectorias profesionales, las y los egresados se distribuyeron por igual en instituciones públicas y privadas. Se destaca una preferencia marcada por el desempeño en escenarios educacionales, por sobre todas las otras áreas de especialidad, tanto al inicio de la trayectoria como en la situación actual del egresado. Se observa además que la trayectoria se inició en varias áreas de desempeño lo que, en parte del grupo muestral, se mantiene con el tiempo. Las y los psicólogos presentan una orientación hacia el perfeccionamiento (no focalizado en un área) que sí impacta positivamente en las condiciones laborales de la trayectoria.

Estos resultados reabren la problematización sobre la formación generalista en contraposición a la formación con menciones en psicología. La primera, asumida por la REDPSI, prepara competencias de psicólogos generalistas orientadas precisamente al acceso al mundo laboral y la trayectoria inicial de las y los egresados. En los primeros años, las trayectorias tienen similitudes con las trayectorias *proteo* y sin límites (Guber et al., 2013). Estas podrían caracterizar al ejercicio laboral temprano de psicólogos generalistas que demuestran sus competencias específicas y genéricas en los distintos escenarios de actuación profesional, con metas de especialización personales, más que organizacionales. Se esperaría que con el tiempo los profesionales accedan a una formación continua focalizada que permita una mayor especialización en un campo, cuestión que se da en el 71% de los encuestados. Queda pendiente la cuestión sobre quienes no se especializan en un campo si lo hacen por decisión personal o responde a las características del mercado del trabajo de la profesión.

En general, todas las variables apreciativas mostraron resultados satisfactorios. Esto se dio en la percepción de logro de las competencias específicas y genéricas; la satisfacción con la profesión y la formación entregada, más la realización personal con la profesión. La percepción de logro de las competencias del perfil de egreso constituye

un elemento crítico para la validación de los perfiles de egreso de las carreras de REDPSI. Examinando la percepción de logro por universidad no se evidencian resultados estadísticamente significativos.

En concordancia con lo anterior, las y los titulados se muestran Muy satisfechos o Satisfechos con la formación entregada y, además, con su trabajo actual y nivel de remuneraciones. Estos niveles de satisfacción no se relacionan con variables sociodemográficas. En cambio, sí hay diferencias con el tipo de contrato y con el año de titulación. Las y los egresados con más experiencia se encuentran más satisfechos, esto refuerza la idea que la experiencia profesional construye la identidad (Nyström et al., 2008; Soto, 2011). En esta misma línea, las y los egresados manifiestan sentirse felices de ser psicólogos o psicólogas y recomendarían a otros estudiar psicología (De acuerdo y Muy de acuerdo). En el caso de recomendar estudiar psicología, las mujeres y quienes estudiaron en colegios municipales son los que más recomiendan estudiar psicología. Este resultado abre preguntas acerca de la profesión y quienes tienen mayor acceso al poder. Entre estos indicadores de realización personal con la profesión, se expresa un poco más disminuido, la valoración de la contribución al país (ni en desacuerdo ni de acuerdo y de acuerdo). Los profesionales más antiguos sienten que contribuyen más al país que los más nuevos. Ello es preocupante, ya que un propósito de REDPSI es formar profesionales social y éticamente responsables en sintonía con las necesidades del país y levanta reflexiones para retroalimentar los procesos formativos.

Se analizaron diferentes aspectos de la satisfacción y la realización personal respecto a los años de acreditación de las carreras como indicador de la calidad de la formación recibida. En general, se observan altos niveles de satisfacción independientemente de los años de acreditación; ésta solo mostró diferencia estadísticamente significativa en la satisfacción con la formación recibida, la que es mayor mientras más años de acreditación tiene la carrera. En cuanto a la realización personal, no se encontraron diferencias significativas con los años de acreditación. Los resultados muestran que las diversidades institucionales de las carreras de psicología (en recursos y trayectoria histórica) no generan diferencias importantes en las trayectorias de los y las egresados de cada carrera.

Por otro lado, el efecto de la universidad muestra una coherencia transversal respecto a buenos resultados de aprendizaje, ajustada duración de la carrera y buena percepción del logro de las competencias al egreso. Asimismo, las condiciones sociodemográficas iniciales no se reproducen en las trayectorias laborales (exceptuando género) lo que podría plantearse como un impacto positivo y nivelador del rol de la formación en el logro de las competencias genéricas que facilitan el acceso al empleo. Falta aún trabajar por una focalización de género que promueva mayor equidad en las trayectorias laborales-profesionales.

Los resultados anteriores cobran especial relevancia para la identidad profesional, en especial, al contrastarlos con la potencial saturación y precarización de la profesión y refuerzan los valores de una identidad profesional positiva. Estos resultados abren nuevas preguntas para la investigación de trayectorias relativas al prestigio de la profesión, no entendido como una popularidad que lleva a la masificación de la carrera, sino como, la influencia social, calidad, dignidad y solvencia de la profesión.

El acercamiento teórico-conceptual a las trayectorias de egresados permitió verlas simultánea, alternativa o sucesivamente como trayectorias laborales y profesionales que pueden tomar una orientación puramente profesional o incluir paralelamente o sucesivamente un desarrollo académico. Por ello, se hizo difícil establecer coincidencias con la literatura internacional, ya que las y los autores se refieren a los aspectos propiamente laborales e incluyen también, las dimensiones profesionales que se vinculan con la identidad de la carrera y su campo de desempeño especializado, no distinguiendo cuando se refieren a la profesión si en esa realidad se trata de una profesión de pregrado o de postgrado. Por otra parte, si bien se opta por el concepto de trayectoria, éste se puede asimilar al de carrera, lo que implica no solo el desarrollo laboral-profesional horizontal, sino también vertical, cuestión que no se incorporó explícitamente en este estudio. Asimismo, la multidimensionalidad del concepto requiere de una mirada interdisciplinaria, desde la economía, sociología, psicología laboral y educacional, orientación vocacional, entre otras; una mirada que va desde estudios de mercado hasta estudios de empleabilidad que considera las dimensiones de la personalidad del egresado.

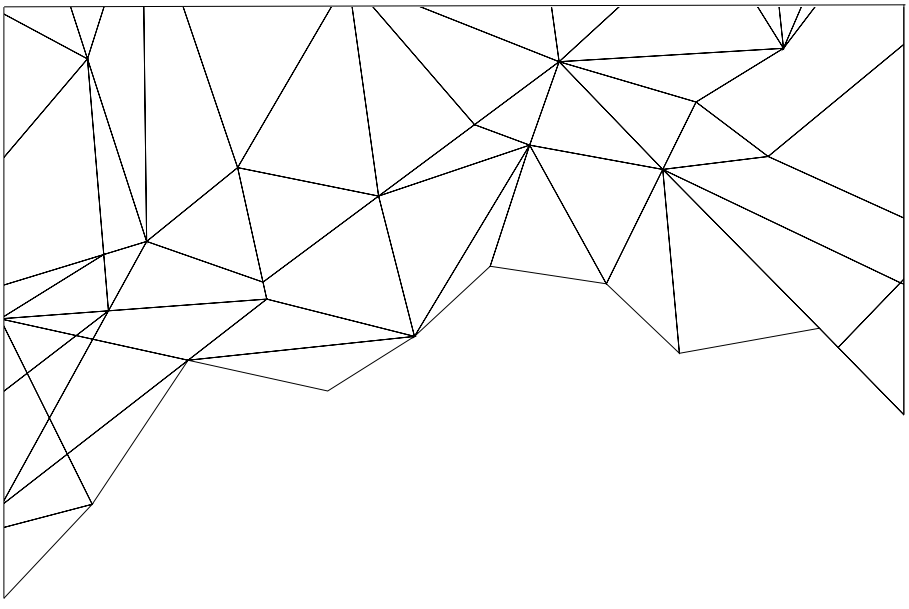
Las limitaciones del estudio se relacionan principalmente con el hecho que la muestra no haya sido estadísticamente representativa, por lo que no permite generalizar estos resultados a las psicólogas y los psicólogos egresados de la REDPSI y menos a los del país. Sin embargo, este estudio ha sido de relevancia para retroalimentar los procesos de formación de la red y de otras escuelas, así como el diseño de nuevas investigaciones de aspectos específicos de las trayectorias psicólogos y psicólogas en los diversos campos de desempeño. A partir de la experiencia de este estudio, se podría desarrollar una investigación con una muestra aleatoriamente representativa y eventualmente de mayor envergadura.

Entre las posibles investigaciones a realizar a partir de este estudio surge la posibilidad de comparar trayectorias de egresados de psicología de otras instituciones, con y sin acreditación o con diversos perfiles de egreso. Se requiere también hacer estudios de trayectorias en campos específicos del desempeño de la profesión que son los tipos de estudios que más se encuentra en la literatura internacional. También se requieren estudios focalizados en grupos específicos de egresados con problemáticas similares, ya sea de tipo transversal o longitudinal que incluyan una dirección horizontal y también vertical para identificar los factores relacionados con el acceso a cargos de gestión y de mayor poder de decisión.

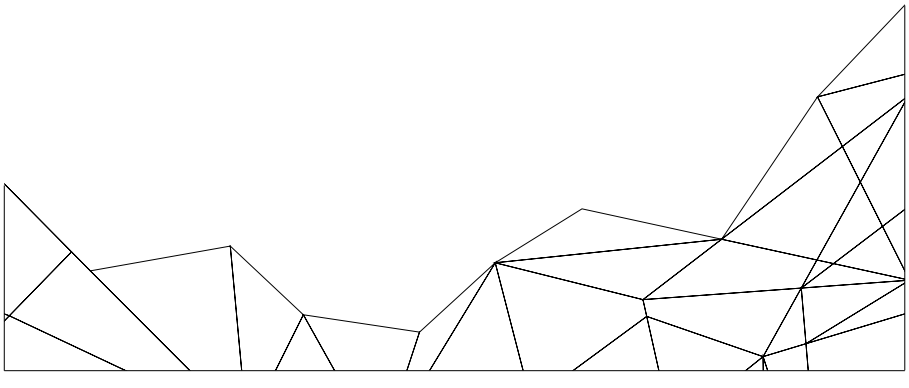
Otros estudios posibles van en la dirección de la investigación cualitativa en sus diversas tradiciones, buscando llegar a significados de las trayectorias que den cuenta de la construcción de la identidad profesional, las transiciones y los momentos de quiebre. Desde la subjetividad de graduados se podría indagar cómo evolucionan las trayectorias en el complejo entorno de trabajo actual, la interacción entre la toma de decisiones en la trayectoria de una persona y el contexto dentro del cual las decisiones se toman, la relación entre las identidades de los graduados y las estrategias utilizadas para construir su desarrollo profesional.

A modo de conclusión general de este estudio, se puede resaltar que las y los egresados de psicología de las universidades estatales provenían en gran mayoría de estratos medios bajos, con buen rendimiento en PSU y buen rendimiento durante sus estudios, alta participación extracurricular y un adecuado tiempo de titulación. Al salir, en su

mayoría demoraron menos de 5 meses en encontrar su primer empleo y las condiciones laborales en general mejoraron con el tiempo. No se encontraron variables relevantes para explicar esta mejora, con excepción del tiempo, perfeccionamiento y género. Las y los egresados reportan altos niveles de percepción de logro de competencias generales y específicas y de satisfacción y realización con la profesión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Agrawal, G. (2015). Psychology in India: A Career with Uncertain Opportunities. *Online Journal of Multidisciplinary Research* (OJMR), 1(2), 1-7.

Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*, Second Edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Allen, J. & Van der Velden, R. (2007). *The flexible professional in the knowledge society: general result of the Reflex project*. Maastricht, Netherland: Research Centre for Education and the labor market. Recuperado de http://digitalarchive.maastrichtuniversity.nl/fedora/get/guid:645a542e-02bd-4db6-bad4-b7eeec53a4ef/ASSET1

Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3). 1039 - 1059. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Anatolievna, P. & Evgenievna, R. (2016). Feature career structure of the image at different stages of professional development. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 4(2), 31-40. doi: 10.5937/IJCRSEE1602031A

Appleby, D. (2018). Preparing Psychology Majors to Enter the Workforce: Then, Now, With Whom, and How. *Teaching of Psychology*, 45(1) 14-23 doi: 10.1177/0098628317744944

Bartram, D. & Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma of Psychology. *European Psychologist*, 10 (2) 93-102.

Bauman, Z. (2007) *Vida de Consumo*. D. F., México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Madrid: Siglo XXI.

Bradley C. & Thomas A. L. (2008). *Bayesian Methods in Data Analysis*. Chapman & Hall/CRC Texts in Statistical Science: Boca Ratón/London/New York.

Britton, J., Dearden L., Shephard, N. & Vignoles, A. (2016). How English domiciled graduate earnings vary with gender, institution attended, subject and socioeconomic background. *Institute for Fiscal Studies IFS Working Paper W16/06*. Recuperado de https://www.ifs.org.uk/uploads/publications/wps/wp201606.pdf

Cabezas, V., Gallego F., Santelices, V. & Zarhi, M. (2011). *Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos*. Recuperado de http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf

Cabrera, A., Weerts, J. & Zulick, J. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En J. Vidal (ed.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, 55–80. Salamanca, España: Universidad de León.

Carless, S. & Bernath, L. (2007). Antecedents of intent to change careers among psychologists. *Journal of Career Development*, *33*(3), 183-200. https://doi.org/10.1177/0894845306296646

Cea D`Ancona, M. A. (2014). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa.* Madrid: Síntesis.

CINDA (2012) *Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias*. Centro Interuniversitario de Desarrollo y Grupo Operativo de Universidades Chilenas. Santiago, Chile: CINDA. Recuperado de http://www.cinda.cl/download/libros/01%20Cinda%20Seguimiento%20indd%20(2).pdf

Colegio de Psicólogos de Chile AG. (2016) *Situación Psicólogos en Chile*. Documento de trabajo no publicado.

Comisión Nacional de Acreditación. (sin fecha). *Criterios de evaluación carrera de Psicología*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/psicologia1.pdf

Comisión Nacional de Acreditación, CNA (2016). *Operacionalización de los criterios de acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de http://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/02/Operacionalizaci%C3%B3n-de-Nuevos-Criterios-08.2016.pdf.

Coetzee, M. (2017). Graduates' Psycho-Social Career Preoccupations and Employability Capacities in the Work Context. En M. Tomlinson y L. Holmes (eds.), *Graduate Employability in Context.* doi: 10.1057/978-1-137-57168-7_14

Crawford, C., Gregg, P., Macmillan, L., Vignoles, A. & Wyness, G. (2016). Higher education, career opportunities, and intergenerational inequality. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 553–575. doi: https://doi.org/10.1093/oxrep/grw030

Cruz, F. & Bellido, M. (2017). Trayectoria de egresados de la Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2009-2011) *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc.*, 25 (1), 47-55. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/58441

Delamare, F. & Winterton J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227

De Marquis, P. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico,* Vol. 18, Núm. especial octubre, 263-272. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40980

Díaz-Barriga, F. (2015) Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo Mendoza (ed), *El currículo por competencias en la Educación Superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 978-612-4206-58-0.

Ensher, E., Nielson, T. & Kading, W. (2016). Causes of career-defining moments: Development of a typology. *Journal of Career Development*, 44(2), 110-126. doi: 10.1177/0894845316635820

EUROPSY European Certificate in Psychology (sin fecha) *Certificación de las Competencias del Psicólogo*. Recuperado de http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias-de-los-psicologos

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods,* 39, 175-191.

Fugate, M., Kinicki, A. & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct,its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005

Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G. & Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psykhe*, 25(2), 1-11. doi: https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789

Fouad, N., Hatcher, R., Hutchings, P., Collins, F., Grus, C., Kaslow, N. & Crossman, R. (2009). Competency Benchmark: a model for understanding and measuring competence in profesional psychology across training levels. *Training and Education in Profesional Psychology*, 3(4), 5-26. doi: 10.1037/a0015832

Garcia-Aracil, A., Neira, I., & Lozano, José F., (2014) The challenges of higher education. Improving graduates' employability and social cohesion. *Journal of the European Higher Education Area*,Vol 4, nº4, 15-31. Verfügbarkeit. Sprache, englisch. Dokumenttyp, gedruckt; Zeitschriftenaufsatz. Recuperado de http://digital.csic.es/bitstream/10261/132067/5/Social%20Cohesion.pdf

Gelman, A., Carlin, John B., Stern, H., & Rubin, D., (2003). *Bayesian Data Analysis*, Second Edition. Boca Raton, FL: Chapman and Hall/CRC. ISBN 1-58488-388-X.

González, M., González, I., & Vicencio, K., (2014). Descripción del rol autopercibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas,* 13(1), 108-120. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-296

Green, F. & Henseke, G. (2016). The changing graduate labour market: analysis using a new indicator of graduate jobs. *IZA Journal of Labor Policy,* 5(14). doi: 10.1186/s40173-016-0070-0

Gutiérrez, A., Faúndez, F., Castillo, J., Pantoja, L., Audibert, M., Ponce, M., & Contreras, S. (2012). Variables que inciden en la inserción laboral de titulados universitarios. En Centro Interuniversitario de Desarrollo y Grupo Operativo de Universidades Chilenas (eds.), *Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias*, 19–56. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de http://www.cinda.cl/download/libros/01%20Cinda%20Seguimiento%20indd%20(2).pdf

Gubler, M., Arnold, J. & Coombs, C., (2013). Reassessing the protean career concept: empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1),23-40. doi: https://doi.org/10.1002/job.1908

Hall, T. (2003). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior* 65, 1–13. doi:10.1016/j.jvb.2003.10.006

Harvey, L., Locke, W. & Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: Making links between higher education and the world of work*. London, UK: Universities UK and CSU. Recuperado de http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey,%20Locke%20and%20Morey%202002%20Enhancing%20employability.pdf

Hatcher, R., Fouad, N., Campbell, L., McCutcheon, S., Grus, C., & Leahy, K. (2013). Competency-Based Education for Professional Psychology: Moving From Concept to Practice. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(4), 225–234. doi: 10.1037/a0033765

Herrera, R., Carrasco, S., González, E., Sánchez, J., Solar, M. , Fonseca, G.,… & Zúñiga, M. (2012). Aspectos referenciales sobre la inserción laboral y seguimiento de egresados. En Centro Interuniversitario de Desarrollo y Grupo Operativo de Universidades Chilenas (eds.), *Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias*, 19–56. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.cinda.cl/download/libros/01%20Cinda%20Seguimiento%20indd%20(2).pdf

Howit. D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to Research Methods in Psychology*. 3º Edition. London: Prentice Hall

Inauen, A., Jenny, G. & Bauer, G. (2015). Discriminating five forms of job satisfaction: investigating their relevance for occupational health research and practice. *Psychology*, 6, 138-150. doi: https://doi.org/10.4236/psych.2015.6201

Instituto Nacional de Estadística INE (2017). *Encuesta Nacional de Empleo*. Disponible en http://www.ine.cl/estadisticas/laborales

Jiménez, M. (2009). Trends and findings in trajectory studies: A methodological approach to classify labor development. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol11no1/contents-jimenez.html

Johnston, C., Maggiori, C. & Rossier, J. (2016). Professional Trajectories, Individual Characteristics, and Staying Satisfied and Healthy. *Journal of Career Development*, 43(1), 81-98. doi: 10.1177/0894845315584161

Juliá, M.T. (2015). Competencias generales de la formación universitaria: Aportes a la calidad con equidad. En Carrillo Mendoza (ed.), *El currículo por competencias en la Educación Superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 978-612-4206-58-0

_____(2013). *Competencias del psicólogo en Chile: propuesta desde las universidades estatales*. Editorial de la Universidad de La Serena. ISBN 978-956-7393-85-5

_____(2011). Formación basada en competencias: aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena, Chile: Editorial de la Universidad de La Serena. ISBN 978-956-7393-58-9

Juliá, M.T., Denegri, M., Cuadra, A., Calderón, C., Redondo, J., González, S., Moyano, E. & Andrade, C. (2007). *Mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias*. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior. MECESUP ULS0601, Recuperado de http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-economicos-y-gestion-institucional/proyectos-mecesup/mecesup-2/proyectos-mecesup-2006/115404/uls0601-mejoramiento-de-la-formacion-de-profesionales-psicologicos

Keno T. Shimelis (2017). A Qualitative Assessment of Unemployment and Psychology Fresh Graduates' Job Expectation and Preference. *Psychology and Behavioral Sciences*, 6(2): 21-29 doi: 10.11648/j.pbs.20170602.12

Kuittinen, M., Meriläinen, M., & Räty, H. (2014). Professional competences of young psychologists: the dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 63–80. doi: 10.1007/s10212-013-0187-0

Kullasepp, K. (2011). Creating My Own Way of Being a Psychologist. *The Japanese Journal of Personality*, 19(3), 217-232. Recuperado de https://www.jstage.jst.go.jp/article/personality/19/3/19_3_217/_pdf

Leclercq, D., & Cabrera, Á. (2014). *Ideas e innovaciones: dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación*. Santiago, Chile: Universitaria.

Lee, Y.J. & Sabharwal, M. (2016). Education–job match, salary, and job satisfaction across the public, non-profit, and for-profit sectors: Survey of recent college graduates. *Public Management Review*, 18(1), 40-64.

Loncomilla, L., Ampuero, N., Poblete A., Casas G., Saelser, R., Del Valle, R., … & Lagos, J. (2012). Situación actual del seguimiento de egresados e inserción laboral en un grupo de universidades chilenas. En Centro Interuniversitario de Desarrollo y Grupo Operativo de Universidades Chilenas (eds.), *Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias,* 57-112. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.cinda.cl/download/libros/01%20Cinda%20Seguimiento%20indd%20(2).pdf

Lunt, I., Bartram, D.,Döpping, J. Georgas, J., Jern, S.,Job, R., Lecuyer, R., Newstead, S., Nieminen, P., Od-land, S., Peiró, J.M., Poortinga, Y., Roe, R., Wilpert,B., & Herman, E. (2001). *EuroPsyT - a framework foreducation and training for psychologists in Europe*. Available from EFPPA, Brussels.

Makrinov, N., Scharager, J., & Molina, L. (2011). Situación Actual de una Muestra de Psicólogos Egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhe*, 14(1). doi:10.4067/S0718-22282005000100027 2

Ministerio de Salud. (2006). *Para el tratamiento integral de adolescentes infractores de ley con consumo problemático de alcohol – drogas y otros trastornos de salud mental*. (Norma Técnica n° 85). Recuperado de http://www.minsal.cl/portal/url/item/71e5abf67b425395e04001011f017d2e.pdf

Moreau, M. & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. doi: 10.1080/13639080600867083

Moyano, E. & Juliá, M.T. (2013). Formación por competencias en educación superior y su impacto en la formación en Psicología. En Juliá M.T. (ed.), *Competencias del psicólogo en Chile: propuesta desde las universidades estatales.* Editorial de la Universidad de La Serena. ISBN 978-956-7393-85-5

Nagy, M. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organisational Psychology,* 75(1), 77. https://doi.org/10.1348/096317902167658

Nyström, S., Abrandt, M. & Owe, L. (2008). A winding road–professional trajectories from higher education to working life: a case study of political science and psychology graduates, *Studies in Continuing Education*, 30(3), 215 229. https://doi.org/10.1080/01580370802439896

Park, C. (2015). Student Factors on Employment of Engineering Graduates: A Korean University Case. *Asian Journal of Innovation and Policy*, 4(3), 288-306. doi: http//dx.doi.org/10.7545/ajip.2015.4.288

Park, C. & Seol, S. (2016). Role of University on Undergraduate Employment by Disciplines. *Asian Journal of Innovation and Policy*, 5(1), 35-54. doi: http//dx.doi.org/10.7545/ajip.2016.5.1.035

Pasmanik, D., Jadue, F. & Winkler, M. (2012). Un acercamiento al ethos profesional en estudiantes de Psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional. *Acta bioethica*, 18(1), 111-120. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2012000100010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S1726-569X2012000100010. Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid, España: Ed. Morata.

Perrotta, C. (2006). Learning to be a psychologist: the construction of identity in an online fórum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(6), 456–466. doi: 10.1111/j.1365-2729.2006.00193.x

Pey, R., Chauriye, B. & Durán del F. (2011). Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. En Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (ed.), *Innovaciones curriculares en las universidades del Consejo de Rectores*, 15-45. Santiago, Chile: Nuevamérica Impresores Ltda.

R Core Team (2018) *R: A Language and Environment for Statistical Computing.* R Foundation for Statistical Computing, Vienna. https://www.R-project.org

Red Psicología CUECH (2013). Competencias del perfil de egreso de psicólogo. En Juliá, M.T. (ed.), *Competencias del psicólogo en Chile: propuesta desde las universidades estatales*. Editorial de la Universidad de La Serena . ISBN 978-956-7393-85-5

Red GRADUA2 (2016). *Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de Egresados*. PROGRAMA EDITORIAL DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY CON LA COLABORACIÓN DE GRUPO NORIEGA EDITORES. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-136795_pdf.pdf

Reid, J. (2016). Redefining *"Employability"* as something to be achieved: Utilizing Tronto's conceptual framework of care to refocus the debate. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(1), 55-68. doi: https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2015-0005

Roe, R. (2002). What Makes a Competent Psychologist?. *European Psychologist*, 7(3), 192-202. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/5155/d6004cd4190c39ff00af2ce7dde685bf5539.pdf

Rojas, C. A. & Castellanos, J. M. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 277-290.

Salas, M.B. (2013). Representations about the professional role of recently graduated from the psychology career, state University of La Plata: Its relation with job insertion and performance. *Orientación y Sociedad, 13*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5853/pr.5853.pdf

Sánchez, M. (2015). Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 44-49.

Scharager. G. & Molina, A. (2007). El trabajo de los psicólogos en los centros de atención primaria del sistema público de salud en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 22(3), 149-159. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892007000800001

Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *Higher education and graduate employment in Europe: Results of graduates surveys from 12 countries*. Dordrecht: Springer.

Soto, Á. (2011). Narrativas de Profesionales Chilenos Sobre sus Trayectorias Laborales: La Construcción de Identidades en el Trabajo. *Psykhe*, 20(1), 15-27. doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000100002

Soto, Á., Stecher, A. & Valenzuela, A. (2017). Interpelaciones identitarias en el trabajo: Propuesta para la comprensión de los procesos de construcción de la identidad laboral. *Estudos de Psicología (Campinas)*, 34(1), 25-39. doi: https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000100004

Stan Development Team (2018). *R Stan: The R interface to Stan*. R package version 2.17.3. http://mc-stan.org/. Recuperado de http://mc-stan.org/rstan/articles/rstan.html

_____(2017) *Stan Modeling Language: User's Guide and Reference Manual*. Version 2.17.0.

Sutherland, J. (2013). Employment status and job satisfaction. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 1(2), 187-216. doi: 10.1108/EBHRM-08-2012-0008

Tanggaarda, L. & Elmholdt, C. (2007). Learning trajectories among educational psychologists. *Studies in Continuing Education*, 29(3), 295-314. doi: 10.1080/01580370701628508

Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En J. Vidal (ed.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, 15-29. Salamanca, España: Universidad de León.

Teichler U. & Schomburg H. (2013). Analyzing the Results of Study in Higher Education and the Requirements of the World of Work. En S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn y J. Fege (eds.) *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*, 217-228. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4_16

Tegtmeier, S., Kurczewska, A. & Halberstadt, J. (2016). Are women graduates jacquelines-of-all-trades? Challenging Lazear's view on entrepreneurship. *Small Business Economics*, 47(1), 77-94. doi: 10.1007/s11187-016-9727-8

Torns, T. & Recio C. (2012). Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación. *Revista de Economía Crítica*, nº14, segundo semestre. ISNN2013-5254. Recuperado de http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n14/Semimonografico-4.-Torns-Recio.pdf

Tuning-EuroPsy (2014). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Psychology*, EuroPsy Steering Group for psychology. Ingrid Lunt, Remo Job, Roger Lecuyer, José María Peiró. Susana Gorbeña. Ed. Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.efpa.eu/professional-development/tuning-europsy-_-tuning-educational-structures-in-europe

Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Zúñiga, C. & Salas, G. (2016). Psicología en Chile: análisis de sus historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1141-1158. doi: http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pcah

Vargas, F. (2009). *Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR.

Vidal, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca, España: Universidad de León.

Vidal, A. & Carrillo, L. (2017). Seguimiento de egresados de estudiantes de Psicología con perspectiva de género. *Revista de estudios clínicos e investigación psicológica*, 7(14), 80-99. Recuperado de http://www.revistacecip.com/index.php/recip/article/view/131

Villa, A. & Poblete M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Wang, Z. & Fu, Y. (2015). Social Comparison, and Career Adaptability: A Moderated Mediation Model. *Social Behavior and Personality*, 43(4), 649-660. doi: http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649

Weert E. (2007). Graduate Employment in Europe: The Employers' Perspective. En U. Teichler (ed.), *Careers of University Graduates*. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5926-1_14

Wickham, H. (2009). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis. Springer*-Verlag New York.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario: Trayectorias de las y los egresados de la Red Psicología CUECH

Consentimiento informado

Te invitamos a responder el Cuestionario Trayectorias de las y los Egresados de la Red psicología CUECH, del proyecto de investigación "Caracterización de las trayectorias de egresados de red de escuelas de psicología de las universidades estatales de Chile", financiado por la Comisión Nacional de Acreditación, Chile (CNA-Chile). El objetivo general de este proyecto es caracterizar las trayectorias de las y los egresados de las escuelas psicología estatales, incluyendo la satisfacción tanto con la formación recibida, como con la trayectoria inicial de los psicólogos egresados/as de las carreras de la Red.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que consideres la siguiente información. Responder la encuesta te tomará unos 30 minutos aproximadamente. No se incluyen preguntas de conocimientos y no hay respuestas correctas o incorrectas.

Tu participación es absolutamente voluntaria y puedes dejar de participar en cualquier momento.

Toda la información recogida será tratada de modo confidencial sin que aparezcan los nombres de las personas que participaron y será usada solo por el equipo de investigación.

Si aceptas participar en esta investigación, te pedimos completar tus datos en el formulario que se encuentra a continuación y marcar la casilla que aparece al final de esta página. El correo electrónico te lo pedimos para enviarte una copia de este documento. No lo usaremos con ningún otro fin.

Si requieres más información, o comunicarte con la investigadora responsable de este estudio, puede contactar a:

María Teresa Juliá Jorquera Departamento de Psicología, Universidad de La Serena, Matta 145, Coquimbo. Teléfono: 51-2334760. psicolog@userena.cl ; psicologiacuech@gmail.com

*Obligatorio

1. Rut *

2. Correo electrónico*

3. He sido informado sobre los objetivos y los resguardos éticos del Cuestionario Trayectorias de las y los Egresados de la Red Psicología CUECH.
Selecciona todos los que correspondan.

Acepto

4.- Antecedentes Sociodemográficos

4.1. Género *
Marca solo un óvalo.

○ Masculino
○ Femenino
Otro:

4.2. Fecha de Nacimiento *

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

4.3. Estado Civil / Situación de Pareja. *
Marca solo un óvalo.
○ Soltero Casado Separado Divorciado
○ Acuerdo de Vida en Pareja (APV)
○ Otro: Conviviente

4.4. ¿Tiene Hijos? *
Marca solo un óvalo.

○ No
○ 1 hijo/a
○ 2 hijos/as
○ 3 hijos/as
○ 4 hijos/as o más

4.5. Tipo de establecimiento educacional del que egresó de educación media *

Marca solo un óvalo.

○ Municipal
○ Particular Subvencionado
○ Particular Pagado

4.6. ¿Cuál era el mayor nivel de estudios obtenido por el sostenedor principal de su hogar cuando usted estudió su carrera? *

Marca solo un óvalo.

○ Educación Básica Incompleta o inferior
○ Educación Básica Completa
○ Educación Media Incompleta (incluyendo Media Técnica Incompleta)
○ Educación Media Completa
○ Educación Superior o Universitaria Incompleta
○ Educación Técnica Completa
○ Educación Universitaria Completa
○ Post Grado (Magister o doctorado) incompleto
○ Post Grado (Magister o doctorado) completo
○ Otro:

4.7. ¿Cuál era la profesión o trabajo de la persona que aportó el principal ingreso de su hogar al momento de estudiar la carrera de psicología? *

Marca solo un óvalo.

○ Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, "pololos", cuidador de autos, limosna)
○ Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato. Obrero calificado, capataz, junior, microempresario (kiosco, taxi, comercio menor, ambulante).
○ Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor Primario o Secundario.
○ Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo).
○ Funcionario público de nivel intermedio

○ Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.

○ Científico o académico universitario

○ Otro:

4.8. ¿En cuál ciudad vivía usted justo antes de entrar a la universidad? (escribe la ciudad)

5. Antecedentes formación de pregrado

5.1. ¿En cuál de las siguientes universidades estudió la carrera de psicología? *

Selecciona todos los que correspondan.

○ Universidad de Tarapacá (Arica)
○ Universidad de Tarapacá (Iquique)
○ Universidad Arturo Prat
○ Universidad de La Serena
○ Universidad de Valparaíso
○ Universidad de Santiago
○ Universidad de Chile
○ Universidad de Talca
○ Universidad del Bio Bío
○ Universidad de la Frontera
○ Universidad Arturo Prat (Victoria)
○ Universidad de Magallanes
○ Otro: _____

5.2. Señale el año de ingreso a la carrera *

_____

5.3. Señale año y mes de la titulación (fecha en que recibe el título de psicólogo/a) *

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

_____

5.4. Señale el tipo de financiamiento con el que estudió la carrera de psicología (puede ser más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Crédito Fiscal Universitario
Fondo solidario
Crédito Aval del Estado
Beca del Estado
Beca institución privada Pago arancel por padres Préstamos CORFO Préstamo Bancario
Pago por ti mismo (trabajabas y estudiabas)
Otro:

5.5. ¿Además de Psicología, estudió alguna vez otra carrera? *

Marca solo un óvalo.

○ Si
○ No

5.5.1. Si respondió que sí, ¿fue antes o después de estudiar Psicología?

Marca solo un óvalo.

○ Antes
○ Después
○ Otro:

5.5.2. ¿Cuál es la carrera?,

5.5.3. ¿Terminó esa carrera?

Marca solo un óvalo.

○ Si
○ No

5.6. Indique el rango en el que estuvo su puntaje PSU (o en PAA) con el que ingresó a estudiar Psicología *

Marca solo un óvalo.

○ Entre 450 y 549 puntos Entre 550 y 600 puntos
○ Entre 601 y 650 puntos
○ Entre 651 y 700 puntos Entre 701 y 850 puntos No lo recuerdo

5.7. Señale si durante la carrera participó en alguna o varias de estas actividades: *

Selecciona todos los que correspondan.

Ayudantías
Proyectos de investigación Actividades solidarias Actividades culturales Centro de estudiantes Actividades políticas Actividades deportivas Ninguna actividad
Otro:

5.8. ¿Cuál fue aproximadamente su promedio de notas final de la carrera excluyendo notas de práctica y tesis de grado? *

Marca solo un óvalo.

○ 4,0 a 4,9
○ 5,0 a 5,9
○ 6,0 a 6,5
○ 6,6 a 7,0

6. Trayectoria laboral - profesional

6.1. Trayectoria: primer empleo como psicólogo/a

6.1.1 ¿Cuánto tiempo demoró en conseguir su primer empleo como psicólogo/a una vez que terminó su carrera? *

Marca solo un óvalo.

○ Tres meses o menos
○ Entre 3 meses y menos de 5 meses Entre cinco meses y menos de un año
○ Entre un año y menos de dos años Más de dos años
○ Nunca he trabajado como psicólogo (si marca esta respuesta ir a ítem 5).

6.1.2. ¿Qué tipo de contrato tuvo en su primer empleo como psicólogo/a?

Selecciona todos los que correspondan.

○ Contrato plazo fijo
○ Contrato indefinido
○ Por cuenta propia dando boletas Por cuenta propia sin dar boleta Propietario/a o socio/a de una empresa Contrato a Honorarios
○ Voluntariado o ad-honorem

6.1.3. ¿Por cuántas horas fue su primer trabajo como psicólogo/a? (elija la opción más cercana)* Marca solo un óvalo.

○ 1/4 de jornada
○ 1/2 Jornada
○ 3/4 de Jornada
○ Jornada completa
○ Más de una Jornada Completa

6.1.4. ¿En qué tipo de institución/organización fue su primer empleo como psicólogo/a? *
Marca solo un óvalo.

○ Institución Pública
○ Empresa Multinacional
○ Empresa Nacional (grandes empresas); PYME
○ ONG, Corporación o Fundación
○ Otro:

6.1.5. ¿Cuál era el sector o rubro de su primer empleo como psicólogo/a? *Marca solo un óvalo.

○ Salud Educación Minería Comercio Agricultura Justicia Industrial
○ Administración pública
○ Otro:

6.1.6. ¿En qué área de desempeño profesional fue su primer empleo como psicólogo/a? *
Marca solo un óvalo.

○ Clínico/salud
○ Laboral Organizacional Educacional Comunitario
○ Jurídico Académico Gestión pública

6.1.7. ¿En qué rango estuvo su primer ingreso como psicólogo/a? (ingreso líquido; en miles de pesos) *

Marca solo un óvalo.

○ Menos de 250
○ 251 a 500
○ 501 a 800
○ 801 a 1.250
○ 1.251 a 2.000
○ 2.001 a 3.000
○ Sobre 3.000
○ No he trabajado como psicólogo hasta la fecha

6.2. Trayectoria: empleo actual como psicólogo/a

6.2.1. ¿Estás trabajando actualmente como psicólogo/a? *

Marca solo un óvalo.

○ Sí
○ No

6.2.1.1 ¿Tu trabajo principal es como psicólogo/a? *

Marca solo un óvalo.

○ Sí
○ No

6.2.2. ¿Tienes otros trabajos/empleos además de tu trabajo como psicólogo? *

Marca solo un óvalo.

○ Sólo un empleo/trabajo como psicólogo
○ Dos empleos/ trabajos cómo psicólogo
○ Tres o más empleos/ trabajos como psicólogo
○ Un trabajo como psicólogo y otro en otro campo
○ Mas de un trabajo como psicólogo y uno o más en otros campos
○ Un trabajo en un campo diferente a la psicología
○ Más de un trabajo en un campo diferente al de la psicología

6.2.3. ¿Tu trabajo actual (principal) como psicólogo/a es? *
Marca solo un óvalo.

○ El primer trabajo (no me he cambiado) Entre el segundo y cuarto trabajo
○ El quinto o mas
○ No he trabajado como psicólogo

6.2.4. ¿Cuánto tiempo llevas en tu trabajo actual como psicólogo/a? *
Marca solo un óvalo.

○ Menos de 5 meses Entre 5 meses y un año Entre uno y dos años
○ Mas de dos años hasta 5 años
○ Más de cinco años
○ Actualmente no trabajo como psicólogo

6.2.5. ¿Qué tipo de contrato tienes en tu empleo? (Puedes marcar mas de una) *
Selecciona todos los que correspondan.

Contrato plazo fijo; Contrato indefinido;
Por cuenta propia dando boletas;
Por cuenta propia sin dar boleta; Propietario/a o socio/a de una empresa

6.2.6. Sumando todos tus trabajos ¿Cuánto tiempo trabajas a la semana? *
Marca solo un óvalo.

○ Un cuarto de jornada o menos; Media Jornada o menos;
○ Más de media Jornada;
○ Mas de tres cuartos de Jornada
○ Jornada Completa
○ Más de una Jornada Completa

6.2.7. ¿En qué tipo de institución/organización tienes tu actual empleo como psicólogo/a? (puede marcar mas de una) *
Selecciona todos los que correspondan.

Institución Pública
Empresa Multinacional
Empresa Nacional (grandes empresas); PYME
ONG, Corporación o Fundación
Otro:

6.2.8. ¿Cuál es el sector o rubro de su actual empleo como Psicólogo/a? *
Selecciona todos los que correspondan.

Salud Educación Minería Comercio Agricultura Justicia Industrial
Administración pública
No trabajo como psicólogo
Otro:

6.2.9. ¿En qué área de desempeño profesional se encuentra su actual empleo como Psicólogo? (puede marcar más de una opción) *
Selecciona todos los que correspondan.

Clínico/salud
Laboral Organizacional Educacional Comunitario
Jurídico
Académico
Gestión pública
Otro:

6.2.10. ¿En qué rango está tu actual ingreso como psicólogo/, considerando la suma de tus ingresos? (ingreso líquido, en miles de pesos) *
Marca solo un óvalo.

○ Menos de 250
○ 250 a 500
○ 501 a 800
○ 801 a 1.250
○ 1.251 a 2.000
○ 2.001 a 3.000
○ Sobre 3.000
○ No tengo ingresos como psicólogo

6.2.11. ¿En cuál región tienes tu empleo actual? (Escribir Región) *

6.2.12. ¿En cuál ciudad tienes tu empleo actual? Escribir Ciudad *

6.2.13. ¿En qué sector se inserta tu actual empleo como psicólogo? *

Marca solo un óvalo.

○ Urbano

○ Rural

○ En ambos, urbano y rural

7. Trayectoria: perfeccionamientos realizados

7.1. ¿Ha continuado su formación después de finalizada su carrera de psicología? Marque con una x todas las que correspondan según tipo de formación y área correspondiente.

Selecciona todos los que correspondan.

	Laboral/ organizacional	Educacional	Clínico	Comunitario	Jurídico
Capacitación interna de la empresa/organización					
Curso específico (hasta 32 horas directas)					
Diplomado/ Post título					
Especialización					
Magister					
Doctorado					
Post Doctorado					
Especialización en prácticas alternativas o complementarias					
Otro					

7.2 Señale la cantidad total de horas de perfeccionamiento realizadas hasta la fecha (considere que un doctorado toma aproximadamente 5.000 horas)

Marca solo un óvalo por fila.

	50 hrs. o menos	200 hrs. o menos	600 hrs. o menos	1000 hrs. o menos	3000 hrs. o menos	Más de 3000 horas
Capacitación interna de la empresa/organización						
Curso específico (hasta 32 horas directas)						
Diplomado/ Post título						
Especialización						
Magister						
Doctorado						
Post Doctorado						
Especialización en prácticas alternativas o complementarias						
Otro						

7.3. Por favor, señale el estado de avance de sus últimos procesos de formación. Marca solo un óvalo por fila

	Lo finalizó	Lo está cursando	Lo abandonó
Diplomado/ Post título			
Especialización			
Magister			
Doctorado			
Post Doctorado			
Otro			

8. Trayectoria Laboral: Actividades académicas

8.1. Indique si ha realizado alguna de estas actividades académicas *

Marca solo un óvalo por fila.

	SÍ	NO
Docencia Universitaria		
Docencia en Centro de formación técnica o institutos profesionales		
Personal técnico en proyecto de investigación con financiamiento		
Investigador principal o coinvestigador en proyectos con financiamiento concursable		
Autor o coautor en publicaciones científicas (artículos científicos)		
Autor o Coautor de libros o capítulos de libro		
Diseño y/o evaluación de proyectos psicosociales		
Integrante de comisión evaluadora o de acreditación		

9. Percepción de logro de Competencias al finalizar la carrera

9.1. Logro de competencias específicas del psicólogo al salir de la carrera EN GENERAL *

Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					

9.2. Logro de competencias específicas del psicólogo al salir de la carrera en el área LABORAL/ ORGANIZACIONAL *

Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					

9.3. Logro de competencias específicas del psicólogo al salir de la carrera en el área EDUCACIONAL

*Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					

9.4. Logro de competencias específicas del psicólogo al salir de la carrera en el área CLÍNICA/SALUD

*Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					

9.5. Logro de competencias específicas del psicólogo al salir de la carrera en el área COMUNITARIA

*Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					

9.6. Logro de competencias específicas del psicólogo al salir de la carrera en el área JURÍDICA

*Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					
Competencias genéricas					

9.7. Señale el nivel de logro de competencias genéricas del psicólogo, al salir de la carrera

*Marca solo un óvalo por fila.

Competencias genéricas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Pensamiento crítico					
Pensamiento reflexivo					
Resolución de problemas					
Comunicación oral y escrita					
Comunicación interpersonal					
Trabajo en equipo					
Sentido y comportamiento ético					
Pensamiento estratégico					
Iniciativa					
Abordaje de problemas éticos en el ejercicio profesional					
Inglés escrito y hablado					

9.8. En la actualidad ¿cuál es el nivel alcanzado por usted en cada una de las competencias, a modo general?

* Marca solo un óvalo por fila.

Competencias específicas	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno	Se logró en un muy buen nivel
Fundamentar teóricamente las acciones profesionales					
Investigar científicamente					
Diagnosticar Interactuar con cliente/usuario					
Diseñar servicios, proyectos y programas					
Intervenir					
Evaluar Intervenciones					

9.9. En la actualidad, ¿cuál es el nivel de logro de competencias genéricas del psicólogo alcanzado por usted?

* Marca solo un óvalo por fila.

Pensamiento crítico	No se logró esta competencia	Se logró de manera insuficiente	Se logró de manera suficiente	Se logró en un nivel aceptable o bueno Se	logró en un muy buen nivel
Pensamiento reflexivo					
Resolución de problemas					
Comunicación oral y escrita					
Comunicación interpersonal					
Trabajo en equipo					
Sentido y comportamiento ético					
Pensamiento estratégico					
Iniciativa					
Abordaje de problemas éticos en el ejercicio profesional					
Inglés escrito y hablado					

10. Satisfacción general

10.1. Indique su grado de satisfacción con:

* Marca solo un óvalo por fila

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni insatisfecho ni satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
El trabajo que tengo actualmente					
El nivel de remuneraciones que he alcanzado hasta ahora					
La formación entregada por la carrera de psicología.					

10.2. Señale su nivel de Realización Personal con la profesión, en la actualidad

*Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento feliz de ser psicólogo/a					
Recomendaría estudiar psicología					
Estoy haciendo una contribución importante al país con mi trabajo					

11. Si lo estima necesario, acá puede agregar algún comentario general.

Muchas Gracias por su colaboración.

SOBRE LOS AUTORES

María Teresa Juliá Jorquera, investigadora responsable, psicóloga de la Universidad de Chile y doctora en filosofía en la Escuela de Educación de la Universidad de Gales-Cardiff (Gran Bretaña). Integrante de la Red de Psicología del CUECH. Cuenta con experiencia en investigación en psicología educacional, en diseño curricular basado en competencias y en la innovación curricular en la formación de psicólogos.

Mauricio González Arias, co-investigador, psicólogo titulado de la Universidad La República, profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales por la Universidad de La Serena, doctor en psicología por la Universidad de Chile. Académico asociado del Departamento de Psicología de la universidad de La Serena. Actualmente tiene el cargo de Director de Departamento. Cuenta con experiencia en investigación en psicología de las emociones, desarrollo de instrumentos de medición y formación universitaria.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la III Convocatoria de Investigación 2017 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. El marco temático de la Convocatoria fue el análisis de las actuales necesidades del sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

a) Modalidad e-learning y b-learning, situación actual y desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.

b) Modelos de gestión en aseguramiento de la calidad en educación superior: estudios comparados.

c) Internacionalización como estrategia de mejora de la calidad en los programas de doctorado. Evidencias y resultados.

d) Formación técnico-profesional y continuo educativo. Articulación para el aseguramiento de la calidad.

e) Modelos educativos y su vinculación con el aseguramiento de la calidad. Inclusión y equidad.

f) Pedagogía y oferta académica (sedes, modalidades y jornadas), ¿cómo asegurar la calidad y equivalencias de la formación entregada?

g) Impacto de la formación entregada por instituciones de educación superior en las trayectorias de los egresados: perfil de egreso y resultados.

h) Impacto del aseguramiento de la calidad en la productividad científica de las instituciones de educación superior.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2018)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°9	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo
Cuaderno N°10	María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016 y 2017 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) pueden ser descargados en la página https://www.cnachile.cl/Paginas/cuadernos.aspx.

Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena

Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)

Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados

Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología

Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas

Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx.

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018

Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica

Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile