

ARTÍCULO

Validación y aseguramiento del perfil de egreso de las carreras en Chile: La perspectiva de los directores de Psicología y Pedagogía en Educación Básica

Validation and assurance of the graduation profile of careers in Chile: The perspective of the directors of Psychology and Teaching Programs

OSCAR ESPINOZA*, LUIS SANDOVAL**,
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ, DANTE CASTILLO, JAVIER LOYOLA***

* Universidad de Tarapacá

** Universidad Tecnológica Metropolitana

*** Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Correo electrónico: pirata14@hotmail.com

Recibido el 08 de octubre de 2018; aprobado el 03 de noviembre de 2020

RESUMEN

El propósito del estudio es analizar el diseño, validación y verificación del cumplimiento del perfil de egreso en las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Psicología de tres universidades chilenas con distinto nivel de selectividad. Se concluyó que las carreras de la muestra definen sus perfiles de egreso en función de demandas del mercado laboral y la empleabilidad de los graduados. Las carreras de la universidad altamente selectiva poseen mecanismos sistemáticos para validar y asegurar el cumplimiento del perfil de egreso. En el caso de las carreras de las universidades con mediana y baja selectividad, estos mecanismos son débiles.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

- PALABRAS CLAVE** Perfiles de egreso; Pedagogía básica; Psicología; Resultados de la Formación; Chile
- ABSTRACT** The purpose of the study was to analyze the design, validation and verification of compliance with the graduation profile in Teaching and Psychology programs at three Chilean universities with different levels of selectivity. It was concluded that the sample careers define their graduation profiles according to the demands of the labor market and graduates` employability. The careers of the highly selective university have systematic mechanisms to validate and ensure compliance with the graduation profile. In the case of the careers of the universities with medium and low selectivity, these mechanisms are weak.
- KEYWORDS** Graduation profiles; Teaching program; Psychology program; Results of training; Chile

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo, que tuvo por propósito identificar los mecanismos de diseño, validación y verificación del cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y de Psicología, en universidades con distinto nivel de selectividad, desde la visión de los directores de carrera.

El acceso al mercado laboral en Chile, por parte de los profesionales titulados por las universidades, no ha sido materia de debate antes de 2000. El aumento exponencial de las vacantes en las universidades, así como la disminución en las tasas de deserción llevaron a que, durante la segunda década del siglo XXI, se estén ofreciendo más vacantes que las demandadas a las universidades. Consecuentemente, el proceso de inserción laboral se dificultó, con la consiguiente baja de remuneraciones ofrecidas a los nuevos profesionales (Meller y Lara, 2010).

En este contexto, aparece el temor sobre la capacidad del mercado laboral para absorber a los graduados en puestos de trabajo acordes con las calificaciones obtenidas (Flores y Fernández, 2016). Este tema ha sido bastante estudiado en países de Europa y de Norteamérica (Brennan, 2004; Reimer y Steinmetz, 2007; De Vries y Navarro, 2011; Salas y Murillo, 2012; Planas, 2013; Norton, 2016).

El proyecto REFLEX (de Investigación sobre la Empleabilidad y la Flexibilidad Profesional), se desarrolló entre los años 2004 y 2007 en 16 países de la Unión Europea. Los resultados alcanzados llevaron a concluir que uno de cada cuatro titulados declaraba que sus competencias eran insuficientes para tener un desempeño aceptable en el mundo del trabajo y que había áreas de formación profesional en las cuales la inserción laboral era especialmente difícil (Allen y Velden, 2007).

En el ámbito latinoamericano se desarrolló el Proyecto PROREFLEX. Los graduados manifestaron que las competencias vinculadas a la comunicación, tanto oral como escrita son fundamentales. Los graduados europeos como los latinoamericanos conceden mayor importancia a la estabilidad laboral, la oportunidad de aprender cosas nuevas o la conciliación entre la vida familiar y laboral. De igual manera, todos coinciden en desplazar el prestigio social al último lugar en su lista de prioridades (Mora, Carot y Conchado, 2010).

Diversos estudios han permitido establecer que la calidad de la transición al mundo laboral depende en gran medida de la adquisición de competencias que se exigen a los graduados. Los graduados que disponen de un título y de habilidades específicas que concuerdan con las necesidades de los empleadores, hacen la transición al mundo del empleo sin muchas complicaciones, lo que se considera un índice de la relevancia y la calidad de la formación recibida (Lindberg, 2008; Bremner, 2017).

Desde la perspectiva enunciada, adquiere especial importancia la definición de atributos que se deben demostrar al término de la educación universitaria, expresado en el perfil de egreso y la calidad del diseño curricular. Por cierto, no basta con el diseño curricular, también es necesario que lo declarado se cumpla y se verifique.

El sistema educativo en Chile no ha estado ajeno a la tensión entre educación académica y aquella orientada más al desempeño laboral (Moreno, 2010; Díaz-Barriga, 2011). La preocupación por la coherencia entre el currículum y las demandas del mercado del trabajo se puede rastrear en Bobbit (1918), cuyo planteamiento antecede el enfoque por competencias y las estrategias *DACUM*, en la construcción “científica del currículum”, sobre la base de indagar en los requerimientos de las empresas para la definición de los planes de formación. Esta visión es enriquecida por Dewey (1963), Kilpatrick (1918) y Tyler (1973). No es difícil encontrar los vínculos de estos planteamientos con el enfoque basado en competencias que eclosionó en los años 90 del siglo pasado. A partir del encuentro de Bolonia (1999), a través del proyecto Tuning Europa, 135 universidades fijaron algunos ejes de acción para revisar y reestructurar el diseño curricular y los perfiles de egreso, incluyendo: Definición de competencias genéricas definidas mediante encuestas a empleadores, profesores y graduados, competencias específicas, un sistema compartido de créditos académicos, y, consideración de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales sobre la base de competencias (González y Wagenaar, 2003).

Se establece de este modo, la necesidad de asegurar perfiles de egreso pertinentes y validados con las demandas del mercado laboral. El ejercicio propuesto por el Proyecto Tuning fue replicado en el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007), el que ha servido de guía para el diseño curricular en la mayoría de las universidades chilenas (Pey, 2012).

Este proceso ha decantado en manuales para el diseño curricular basado en competencias y en los procesos de evaluación que pretenden orientar la aplicación de este enfoque en los planes de estudio (Gutiérrez, 2014, 2016). Sin embargo, no basta aplicar una cierta

técnica en el diseño de perfiles de egreso. Ellos deben revisarse sistemáticamente a objeto de verificar su pertinencia. Leclercq (2017), por ejemplo, propone una metodología que apunta a la consistencia en el diseño y validación de perfiles respecto de un modelo de componentes predeterminado. En el mismo sentido, se ha propuesto aplicar una matriz de análisis, definida bajo el método Delphi¹ (Pessoa y Noro, 2015). A estos métodos se suele agregar la consulta a actores del mundo laboral (Castellanos, 2011).

En cuanto a aseguramiento del cumplimiento del perfil de egreso, se han implementado diversas meta-evaluaciones, transversales a las instituciones, con instrumentos específicos para medir resultados de la formación en educación superior. En el caso de Alemania se propone una evaluación al comienzo de los estudios, otra intermedia y luego una final de los mismos (Zlatkin-Troitschanskaia, Anand, Toepper, Lautenbach y Molevov, 2017). Una estrategia similar se aplicó en los países de la Comunidad Europea a través del proyecto AHELO (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). En Chile, cabe destacar el caso de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente², que se aplica sólo al término de los estudios de la carrera de Pedagogía.

Ahora bien, más allá de los perfiles de egreso adoptados y el proceso de formación conducido por las universidades, también existen condiciones de índole extra-académica que dicen relación con el perfil de ingreso de los estudiantes, fundamentalmente en lo relativo al capital cultural con que los jóvenes ingresan a la educación terciaria (Autores, 2007, 2008). En este sentido, existirían diferencias entre las instituciones de educación superior en cuanto a la capacidad para superar las diferencias al ingreso y otorgar una formación que permita una efectiva inserción laboral y un posterior desempeño profesional exitoso, que consiguientemente afectan la satisfacción que los egresados de diferentes entidades tienen con la formación recibida (Autores, 2017).

METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una investigación de carácter cualitativo, basada en el análisis de los discursos de los directores de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Psicología de tres universidades: una altamente selectiva (UAS), una medianamente selectiva (UMS) y una con baja selectividad (UBS). Para tal efecto, se definió una muestra de carácter intencionado (*purposive sample*) (Cohen, Manion y Morrison, 2007) que abarca el espectro de actores de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación.

¹ Técnica de levantamiento de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada.

² La Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente se encuentra definida en el artículo 27 bis de la ley N°20.129. De acuerdo a la ley, esta evaluación constituye un requisito para la titulación de los estudiantes de pedagogía y requisito de acreditación para los programas de pedagogía.

El nivel de selectividad de las universidades incorporadas en la muestra fue determinado sobre la base de los años de acreditación institucional y los puntajes de corte promedio de ingreso que establecen las universidades en función de los puntajes que obtienen los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Puntaje mínimo de ingreso a la universidad y años de acreditación institucional

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

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, la selección de carreras también obedeció a los criterios de saturación de la oferta de profesionales registrada en los últimos años (Meller, 2007; Autores, 2011) y número de titulados de las carreras en universidades chilenas. Ambas carreras, Psicología y Pedagogía en Educación Básica, cuentan con el mayor número de titulados después de la carrera de Ingeniería Comercial, entre los años 2010 y 2014 (SIES, 2015).

El diseño de investigación de inscribe en la línea de la teoría fundamentada con las precisiones del diseño emergente (Glaser, 1992). El formato de observación correspondió a entrevistas semiestructuradas las que se llevaron a cabo entre los meses de noviembre de 2016 y marzo de 2017 principalmente en los lugares de trabajo de los participantes. Las entrevistas se realizaron siempre por más de uno de los investigadores y fueron registradas por medios digitales.

Se verificó la confiabilidad del estudio estableciendo con claridad las condiciones en que fue recogida la información y se utilizó triangulación para asegurar validez cualitativa. Los datos se analizaron bajo técnicas usuales de tratamiento de datos cualitativos, con el apoyo del software Atlas Ti 8 a fin de identificar categorías, relaciones entre ellas e hipótesis.

Para cautelar la confidencialidad de los testimonios recogidos, éstos serán presentados de la siguiente manera: tras cada extracto o relato se identificó el entrevistado dependiendo del nivel de selectividad de la universidad a la que pertenece: Alto (UAS), Medio (UMS) o Bajo (UBS).

Hallazgos

Los hallazgos fueron agrupados por carrera y conforme a tres dimensiones de análisis: a) Definición del perfil de egreso y diseño curricular, b) Validación del perfil de egreso, y, c) Mecanismos para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso.

CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Definición del perfil de egreso y el diseño curricular

Los directores de carrera de Pedagogía Básica de la UAS y UBS no reconocen una adscripción explícita a una determinada teoría educativa en la cual se base el diseño curricular. Ello queda refrendado en las siguientes opiniones:

(...) la perspectiva filosófica de la carrera es lo que resulta más difícil definir. (...) Reconocemos que eso ha dependido de las distintas direcciones de carrera, no está sellado [estipulado] desde el plan de estudios (UAS-PED).

(...) no tenemos un paradigma exclusivo. No está declarado como un principio nuestro (UBS-PED).

Por su parte, en la UMS se reconoce adscripción a una teoría educativa tal como puede apreciarse en la siguiente alocución:

No tengo claridad absoluta de que abordemos todo desde esta mirada, pero creo que el foco principal de nuestro proyecto viene de la teoría crítica... [A la que adscribe también la institución] (UMS-PED).

En cuanto a concepciones curriculares, en las tres universidades se aprecia la adopción de un enfoque curricular basado en competencias en esta carrera. Si bien en los discursos existen matices, es posible apreciar un patrón discursivo transversal en la idea de formación por competencias orientada pragmáticamente al desempeño laboral³.

Curricularmente, el enfoque está orientado por competencias, sin embargo, los programas, no están orientados por competencias. Operamos más bien por resultados de aprendizaje. Eso es lo que está expresado en los programas de asignaturas (...), siempre en vinculación con el perfil de egreso (UAS-PED).

Nos hemos sumado a la exigencia de las políticas actuales, que es avanzar a un enfoque por competencias (UMS-PED).

A partir del 2011 tuvimos un nuevo plan de estudios donde los grandes ajustes fueron la incorporación de (...) competencias genéricas y un plan [de estudio sobre la base] de resultados de aprendizaje (UBS-PED).

³ Cabe señalar que el enfoque curricular basado en competencias fue promovido en las universidades por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile a través del proyecto MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior), con financiamiento del Banco Mundial.

En coherencia con el enfoque curricular basado en competencias, en los tres tipos de universidades, se releva el factor empleabilidad como un condicionante transversal en el diseño del perfil de egreso, tal como se ilustra a continuación:

Nuestro proyecto está orientado a lograr que nuestros futuros profesores se posicionen bien en el mundo laboral, porque esa es la exigencia que se les hace a los profesores de hoy en día. (...) El profesor debe ser reflexivo no solo a nivel de aula, sino también sobre el entorno, el contexto en el que se enmarca. Es decir, se tiene el rol de enseñar pero en contexto particular donde juegan otras variables también. (...) nosotros tenemos una muy buena tasa de empleabilidad. Nuestras tituladas tardan 1,8 meses en encontrar trabajo (UAS-PED).

En el caso de la UMS, por su parte, la jefatura de la carrera revela la existencia de tensiones entre el sello formativo institucional y la necesaria orientación a la empleabilidad.

Creemos que si queremos ser parte de este sistema, (...) debemos darles [a los titulados] espacios de empleabilidad reales, tenemos que dialogar con la política, pero por otro lado, también sabemos que nos interesa que nuestros estudiantes tengan un sello. Entonces, desde ese punto de vista, yo diría que nuestro enfoque curricular es un híbrido entre estas dos tensiones (UMS-PED).

Este enfoque hacia la empleabilidad es especialmente notorio en el caso de la UBS, cuya fuente de validación de los resultados del plan de estudio son principalmente los empleadores.

(...) otro elemento importante que consideramos son los reportes de los empleadores en las acreditaciones. Efectivamente, ellos transmitían que [los titulados] estaban muy bien preparados en lo disciplinar, lo que respalda nuestro enfoque (UBS-PED).

La identificación de aquellos perfiles formativos que requiere el mercado laboral transita por distintas vías. En los casos de las UAS y UMS se alude a fuentes que no sólo consideran el mercado laboral sino también optan por fuentes complementarias derivadas de indagaciones entre estudiantes, titulados o de investigaciones especializadas.

Hemos hecho estudios de satisfacción con estudiantes y con tituladas (...). Hay un quiebre en la satisfacción [con la formación académica] que está marcado por el hito del egreso. Son más exigentes con la formación mientras están en la universidad, pero cuando llegan al mundo laboral (...) se sienten muy satisfechas porque se comparan con sus pares en términos formativos. Y eso (...) nos tranquiliza porque estamos acertando en el enfoque (UAS-PED).

Nuestro proyecto y enfoque es producto, también, de investigaciones que se han hecho dentro de la carrera. (...). Por ejemplo, una investigación interna fue la que gatilló que hayamos relevado curricularmente el tema de la educación emocional. El tema cómo intervienen, cómo van conociendo al estudiante y cómo, también, se van apropiando del rol (...) es el gran eje del currículum de la carrera (UMS-PED).

Otro aspecto común en las carreras estudiadas, es que reconocen en el perfil de egreso un sello formativo. El sello trata de capacidades o competencias distintivas que se pretende desarrollar en los estudiantes. En ninguno de los tres casos el sello deriva de una reflexión a nivel de carrera sino más bien de orientaciones y principios de nivel institucional.

En el caso de la UAS se alude al concepto de “responsabilidad social universitaria” como un sello instalado en sus estudiantes tal como se desprende del siguiente relato:

(...) nuestras estudiantes salen con el discurso de la responsabilidad social universitaria. Eso está muy arraigado en nuestros estudiantes y permanece tras el egreso y en los primeros años de vinculación con el mundo laboral. (...) Sin embargo, es más institucional yo creo, no es un logro solo de la carrera, sino que de la Universidad (UAS-PED).

La UMS advierte que existen orientaciones institucionales que se quedan más en el discurso. A nivel local, los rasgos distintivos del sello se relacionan también con la capacidad de comprensión del contexto y con un auto reconocimiento situacional respecto de su quehacer como docentes desde una mirada crítica de la realidad.

El sello que tenemos como carrera guarda directa relación con el sello de nuestra institución. (...) Yo diría que nuestro sello (...) [radica en] cómo el estudiante entiende su rol, la función, su práctica pedagógica en la escuela. Así, los estudiantes con este sello tienden a situarse de una manera (en) que no entienden lo que pasa en la escuela sin entender el contexto. Todo esto es clave para entender lo que pasa, las dinámicas, la cultura, tienen que conocer el contexto. Esto es un sello identitario en nuestros estudiantes (UMS-PED).

El discurso proveniente de la UBS releva como sello distintivo, en cambio, lo que se denomina un enfoque orientado al desempeño y el acompañamiento, tal como puede verificarse en el siguiente testimonio:

Nuestro sello (...) [se ha] basado más bien en el desempeño por sobre lo que es el dominio de contenido solamente. El sello o característica nuestra es el acompañamiento, profesores que acompañan a sus estudiantes, incluso fuera de la sala. Tenemos esa característica, de profesores muy cercanos, uno iba al colegio a ver su problemática, uno

se quedaba con ellos a reforzar. Había un acompañamiento físico, personal, directo, siempre orientado a la práctica docente (UBS-PED).

Otro rasgo formativo que aparece en la UBS es la capacidad de manejo de la diversidad, tal como puede visualizarse en el siguiente fragmento:

Hay elementos que sí nos diferencian... acá efectivamente se forma para trabajar con la diversidad y eso no está en todos los planes [de otras carreras similares], y es una necesidad actual... El problema de la atención a la diversidad está declarado y es el sello de la escuela (UBS-PED).

Un aspecto común en el discurso de las direcciones de carrera de UAS y de UMS es el énfasis que le otorgan a la capacidad del propio titulado en su rol como docente en contexto de escuela, relevando los conceptos de “rol transformador” o de “concepción situacional-contextualizada” de la labor docente como parte del sello formativo contemplado en el perfil de egreso.

(...) nosotros hemos tratado de instaurar un sello orientado hacia el profesor reflexivo con su práctica, hacia un profesor que es capaz de transformar paulatinamente los espacios escolares en los que se inserta (UAS-PED).

Creemos que el profesor es un agente de cambio que se inserta en un contexto (concreto) en términos de relacionarse con pares, relacionarse con apoderados, con los estudiantes en la complejidad misma de la cultura escolar, y cómo yo me puedo posicionar en esa escuela y ser un aporte pero, al mismo tiempo, considerando el trabajo en equipo (UMS-PED).

La concepción del docente como agente transformador representa una tensión con la orientación a la empleabilidad, por lo que entre los directores existe consciencia de que el contexto educativo inmediato no facilita del todo la puesta en marcha de innovaciones y grandes transformaciones. Por tal razón, en el caso de la UAS, las experiencias prácticas consideran esta realidad. Con éstas se pretende facilitar el primer encuentro entre un docente recién titulado y el contexto laboral.

Tenemos mecanismos de acercamiento paulatino a la práctica, es decir, una forma paulatina de insertarse en los espacios escolares. Hemos tratado de ser bien cuidadosos en eso, en el énfasis de lo paulatino, porque de lo contrario genera mucha frustración en los recién egresados esta idea del choque con el mundo escolar y que no logran innovar rápidamente en un mundo que suele ser bien conservador (UAS-PED).

Validación del perfil de egreso

Un aspecto fundamental en la perspectiva de la empleabilidad corresponde a la validación que se realiza del perfil de egreso, en el sentido de asegurar su pertinencia en el contexto laboral. En el caso de la UAS se enfatiza una estrategia de prácticas a lo largo de la carrera, instancia en la que se valida el perfil de egreso.

Nosotros hemos exacerbado el discurso [de la práctica intensiva] durante toda la trayectoria. Entonces, es evidente que ellos [los estudiantes] van a poner todo el compromiso en la práctica. Terminan la práctica y les ofrecen trabajo rápidamente ahí mismo, se insertan rápidamente en el mercado laboral incluso sin titularse. Eso respalda nuestro perfil de egreso (UAS-PED).

Si bien en la UAS se apela a la opinión de los empleadores también se consideran otros factores de política sectorial, que puedan mostrar tendencias hacia donde evolucionará el mercado laboral. En esa perspectiva, el director de la carrera plantea:

Para definir nuestro perfil de egreso trabajamos con los empleadores como una fuente y trabajamos también con las políticas nacionales e internacionales. Revisamos donde está enfocándose la educación. Cuál era la demanda o las tensiones que la educación tenía en ese momento. También trabajamos con los estudiantes, en términos de lo que querían ellos en esta visión, y con los profesores y con los egresados que ya habían salido al mundo laboral y a ellos los convocábamos a estas reuniones. Fundimos una matriz, hasta levantar un perfil de egreso que era respuesta a todas estas demandas (...). Tomamos este perfil, se declaró, se escribió, se sistematizó y se llevó nuevamente a los actores para que lo revisaran (UAS-PED).

De todas formas, la UAS establece que un plan de estudio no puede lograr un perfil de egreso total y absolutamente alineado con la realidad laboral. En esa línea se sostiene:

(...) depende de cómo uno lo plantee en términos de la disyunción entre lo que se aprende y lo que realmente se requiere para el ejercicio profesional. (...). Es una perspectiva (...) de cómo el sistema escolar, que es un sistema bien conservador y tradicional, imposibilita al recién titulado, a la profesora novel o principiante, a poder implementar aquello que ha aprendido en el centro universitario. (...) Más que disyunción entre lo que aprendieron y lo que se requiere en el sistema escolar, es el choque del mundo escolar, la resistencia del mundo escolar a la innovación (UAS-PED).

Un proceso análogo al de la UAS declaran las autoridades de la UMS, al considerar las prácticas como fuente de información para la validación del perfil de egreso, así como la opinión de los empleadores y titulados.

Consideramos distintos factores para evaluar nuestro perfil de egreso. Por un lado, [son los] procesos de práctica los que van relatando los empleadores, los directores o los jefes técnicos respecto de cómo van viendo a nuestros estudiantes, pero también vamos viendo [evaluando sobre la base de] otros indicadores. Por ejemplo, en una escuela podemos encontrar, tres, cuatro titulados de acá, trabajando. (...) Normalmente, lo que más pesaba en el diseño de las mallas curriculares [planes de estudio] tenía que ver con el reporte de los empleadores al respecto. Entonces... y en este último año, para la [elaboración de] última malla [plan de estudio], constituimos un consejo de empleadores (UMS-PED).

En cuanto a la UBS, se indica que el proceso de validación del perfil de egreso es gatillado por la prueba INICIA⁴, que constituye un factor externo a la carrera. Así también, en lo que respecta a las estrategias para validar la coherencia entre perfil de egreso y exigencias laborales cabe señalar que sería en este caso un aspecto deficitario en tanto no se dispone de estrategias o mediciones referentes al campo laboral.

Para nosotros el surgimiento de INICIA hace que evaluemos nuestro perfil de egreso (...). No tenemos algo sistemático para ver esa coherencia [del perfil de egreso con las demandas del mercado laboral]. El último [perfil de egreso] tenía quizás algunos hitos para ir testeando, e INICIA de alguna manera es una buena instancia para el testeo... ya que no hay un instrumento estandarizado, riguroso (UBS-PED).

Mecanismos para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso

Un aspecto complementario al diseño curricular corresponde a los mecanismos que utilizan las carreras para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso que han definido, aspecto clave desde el punto de vista de los resultados del proceso formativo. En el caso de UAS se dispondría de instancias oportunas que operarían durante el proceso de formación académica del estudiante y que apuntarían a la medición de competencias y habilidades. Empero, se reconoce que son insuficientes.

⁴ Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente que se aplica de manera voluntaria a los estudiantes que están cursando el último año de la carrera de Pedagogía. Su propósito es evaluar el proceso formativo a través del nivel de competencias adquiridas.

Tenemos instancias en que vamos midiendo el [cumplimiento del] perfil de egreso, pero la debilidad nuestra está en que no tenemos una instancia formal, sistémica, de acompañamiento a la trayectoria académica. Y eso tiene múltiples impactos, en lo curricular, en lo administrativo y por eso estamos hoy día en este trabajo (...) de ajuste curricular y diseño de un plan de seguimiento y acompañamiento a las estudiantes durante la carrera (UAS-PED).

En la UMS se identifican mecanismos *ex post*, en tanto se alude a instancias propias del mundo laboral como momentos en los cuales se verifica el cumplimiento de los perfiles de egreso. Sin embargo, no se dispone de mecanismos sistemáticos dentro de la fase de formación universitaria. Los factores de empleabilidad así como la propia experiencia de los titulados en sus primeros años laborales son considerados como fuentes prioritarias para la evaluación y definiciones de ajustes en materia de perfil de egreso.

Evaluando el [cumplimiento del] perfil de egreso, yo diría que hemos transitado, de una relación más funcional a una relación donde, efectivamente, hay que escuchar más lo que necesitan las escuelas a través de sus equipos de gestión, a través de los profesores. Nos falta instalar mecanismos mucho más sólidos para que sea una evaluación propiamente tal, (de manera) que esa opinión tenga un impacto mayor en nuestros planes de estudio (UMS-PED).

En el caso de la UBS se alude a instancias de prácticas de la cual se extraen insumos para indagar el grado de cumplimiento del perfil de egreso, pero también desde un enfoque de desempeño laboral, lo cual constituiría un control *ex post*. Bajo ese marco se plantea:

Vamos evaluando el [cumplimiento del] perfil de egreso con los centros de práctica, a través de los informes de los profesores guías o tutores. Ellos van advirtiéndolo las debilidades con las que se enfrentan nuestros estudiantes al momento de la práctica profesional (UBS-PED).

CARRERA DE PSICOLOGÍA

Definición del perfil de egreso y el diseño curricular

Los directores entrevistados eluden referirse a las teorías educativas y concepciones curriculares que se encuentran detrás de sus proyectos educativos. No se advierte, en ninguna de las tres carreras de Psicología estudiadas, un discurso claro acerca de la adscripción a un paradigma educativo determinado.

La UAS opta por referirse a orientaciones o enfoques propios de corrientes psicológicas que caracterizan su proyecto educativo, las que tendrían un enfoque de formación “integrativo” en contrapunto con otras instituciones.

No hay una línea donde uno pueda decir aquí prevalece tal paradigma o corriente. Lo que tenemos (...) es un enfoque con bastante integración. (...) La carrera nunca se ha casado con algún modelo teórico, no te podría yo decir que aquí hay un énfasis a nivel psicoanalítico por ejemplo, ni conductista, ni a nivel táctico ni transaccional ni a nivel de las neurociencias. En el fondo es un enfoque o una orientación bastante más integrativa” (UAS-PSI).

Por su parte, en la UMS también se advierte inicialmente una negación por adscribir discursivamente a algún paradigma filosófico en particular, aunque el sustento de su proyecto educativo se vincula al paradigma al que suscribe la Universidad. Cabe destacar que en este caso las instancias de acreditación han incidido en la definición de los paradigmas que caracterizan los modelos de formación. Al respecto se señala:

La pregunta acerca de los paradigmas, en nuestra carrera, no necesariamente está instalada. (...) hay ciertos modelos que se llaman constructivistas, y yo diría que si bien en nuestro modelo algo de eso hay, creo que más bien este se caracteriza porque busca que los estudiantes vayan generando conocimiento al mismo tiempo que van formándose. Al año 2016 nosotros no tenemos formalizado un modelo educativo particular de la carrera de Psicología (UMS-PSI).

En el caso de la UBS se evita responder en términos de paradigmas filosóficos y se alude en cambio a enfoques asociados a una corriente psicológica más bien de corte “generalista con tintes sistémico-humanistas”. Al igual que en la UMS, en la UBS se alude al factor acreditación como un elemento gatillante de la definición concreta de sus paradigmas. En esa perspectiva, se argumenta:

[El plan de estudio de la carrera tiene]... algún tinte sistémico-humanista. (...) si bien tenemos más asignaturas que tienen que ver con esa línea de intervención de la psicología, la verdad es que al parecer se trata de una malla [plan de estudio] generalista en términos de que [los egresados de la carrera] pueden trabajar en los distintos ámbitos de la psicología, esto es: laboral, clínica, educacional, etc. (UBS-PSI).

Las instituciones reconocen poseer un sello formativo propio que se ve reflejado en el perfil de egreso. En el caso de la UAS, se menciona, por ejemplo, la formación en investigación, la responsabilidad social y la ética como los rasgos fundamentales de su sello.

El sello está apuntando a un profesional con actitud y muy bien preparado en lo que significa la formación en la investigación. Es un sello (con énfasis en) la investigación (...). Cuando el estudiante culmina el primer ciclo tras dos años maneja una serie de estrategias, de técnicas de investigación. (...) un sello que de alguna forma obliga a responder a todas las demandas sociales, más aun si somos (...) una universidad con compromiso social y eso es un sello también importante. Otro rasgo del sello que es fundamental tener en cuenta dice relación con el sentido ético de la formación académica (UAS-PSI).

En el caso de la UMS, al igual que la UAS, se reconoce las habilidades de investigación como un sello característico de los estudiantes que cursan la carrera, aunque en tensión con la formación profesional.

Hay un tema ahí que en estos años ha empezado a florecer con fuerza, sobre todo por las exigencias de acreditación, y que tiene que ver con la investigación. Nuestra profesión o nuestra carrera es una carrera que genera dos polos: uno que es muy orientado al mundo profesional, (...) y otro (...) que orienta los esfuerzos de la institución hacia el mundo académico. Estas dos cosas han estado en tensión en la carrera desde siempre pero este último tiempo ha recrudecido por la fuerza que ha tomado el tema de la investigación a nivel general en la universidad y a nivel de la educación superior (UMS-PSI).

La UMS también alude a otros atributos que serían parte del sello formativo. Destacan el enfoque realista y situacional con el que egresan sus estudiantes como un rasgo diferenciador de sus proyectos educativos.

(...) nuestros egresados no tienen problemas para trabajar en contextos difíciles, y por lo general ahí es donde está el trabajo; en programas sociales a nivel territorial. Nosotros formamos no para ser un psicólogo clínico, social o educacional, sino que formamos para ser un psicólogo generalista, que puede insertarse en cualquier campo laboral y, en ese sentido posibilitar, si se quiere, la movilidad social. (...) buscamos [formar] psicólogos que se comprometan con ciertas realidades también. Hay sintonía entre lo que pide el mundo del trabajo y lo que estamos formando (UMS-PSI).

La UBS, a su vez, señala que el rasgo orientador del currículo es el sello sistémico – humanista. Sin embargo, esta declaración fue cuestionada en el proceso de acreditación de la carrera como puede apreciarse en el siguiente relato:

Tenemos una dificultad ahí, ya que nosotros nos declaramos con un sello sistémico humanista, pero eso no se concedía con nuestro currículum, no bastaba con tener más asignaturas sistémico humanista... y eso lo pudimos ver en la acreditación.(...) [Hubo] un punto de mejora en esto [en tomar consciencia de esta situación], como un inicio para reflexionar acerca de cómo traspasar nuestro sello al programa [al plan de estudio] (UMS-PSI).

Adicionalmente, en la UBS distinguen otro rasgo que caracterizaría el perfil de egreso: la capacidad de flexibilidad de los egresados de la carrera ante distintas situaciones laborales.

Una de las fortalezas del perfil [de egreso] es la flexibilidad, la capacidad de asumir distintos roles. Aunque antes lo que pudo verse como una fortaleza también era una suerte de debilidad, como algunos decían, “una excesiva humildad”. Entonces, de alguna forma, lo que destacaban los empleadores era que a un titulado nuestro lo podías poner en distintas funciones, que no tuvieran mucho que ver con el rol de psicólogo y no se negaban a hacerlo (UMS-PSI).

Validación del perfil de egreso

Al tratar de identificar los mecanismos clave para validar el perfil de egreso, los discursos tienden a inclinarse con distinto énfasis por factores de carácter endógeno y exógeno.

Al ver si estábamos logrando el perfil, constatamos que faltaba sintonía con la política de formación de la propia Universidad. (...) referida a los sistemas de créditos transferibles. Otro factor que consideramos, tenía que ver con la sobrecarga académica para los estudiantes. Y un tercer aspecto, fue revisar el campo laboral de los psicólogos actualmente. (...) Por ejemplo, es indispensable saber cómo evaluar e intervenir en las empresas, en los distintos lugares de trabajo y en lo educacional también. (...). Hicimos revisión de planes de estudio a nivel nacional y también a nivel internacional (UAS-PSI).

Cabe destacar que la estrategia de la UAS considera consultas a otras instituciones, lo que corresponde a una particularidad que hace posible el contraste de perfiles de egreso y diseños curriculares.

(...) tuvimos que seleccionar aquellos contenidos que son fundamentales para todo psicólogo que quiera ingresar al mundo laboral. Y eso queda de manifiesto en el perfil de egreso, gracias a estas instancias de contacto con otras universidades (...) para

llegar a acuerdo en torno a 7 competencias que debería dominar todo psicólogo que egresa [de la Universidad] (UAS-PSI).

Se reconoce abiertamente en el caso de la UMS la inexistencia de mecanismos concretos y específicos para garantizar el aseguramiento de la coherencia entre perfil de egreso y exigencias laborales.

En estos momentos, si definimos algo respecto a la coherencia del perfil con lo que se requiere en el trabajo sería bien a ciegas, y creo que es la tarea que viene para enfrentar la próxima acreditación: la vinculación con empleadores, la vinculación con los titulados, es de primera prioridad. Porque, efectivamente, nosotros (...) no tenemos cómo medir [la coherencia de] nuestro perfil y que eso llegue a reportar al currículum (UMS-PSI).

En la UBS no sólo se advierte la inexistencia de mecanismos o estrategias para asegurar coherencia entre perfil de egreso y exigencias laborales, sino que se admiten deficientes resultados en términos del ingreso al campo laboral por parte de los egresados. Los entrevistados asocian estas falencias a la alicaída reputación académica de la universidad y al perfil de ingreso de sus estudiantes.

Tenemos dificultades en cuanto a inserción laboral temprana. La cantidad de psicólogos que están saliendo anualmente en todo el país, lamentablemente nos afecta. A esto se suma el que no se logró prestigiar nunca la universidad. Entonces, de alguna forma eso también tiñe la visión que tienen los empleadores sobre nuestros graduados. Nuestro perfil de ingreso es muy bajo. A pesar de las distintas estrategias remediales aplicadas en la carrera, sucede que hay alumnos que no adquieren las competencias profesionales básicas para poder desarrollarse a nivel profesional. Y también pasa que estos chicos son súper reticentes a aceptar sus debilidades (...) y eso hace que les cueste aceptar, por ejemplo, que redactan mal. Entonces todo eso afecta nuestro perfil de egreso (...) Estábamos sacando [titulando] profesionales con graves falencias, que se veían una vez trabajando (UBS-PSI).

Mecanismos para asegurar el cumplimiento del perfil de egreso

Existen diferencias entre las universidades, respecto de los mecanismos que disponen las direcciones de carrera para evaluar el cumplimiento de sus perfiles de egreso. En efecto, la UAS señala haber instalado mecanismos formales para verificar el cumplimiento del perfil de egreso.

Tenemos dos instancias que velan para que se logre el perfil: un comité de currículum y un comité de pregrado. Estos se reúnen sistemáticamente y ven desde cosas administrativas hasta los contenidos. (...) Y el segundo es el comité de pregrado, que hace evaluaciones permanentes de los cursos tres veces en el semestre: al inicio, al medio y al final del mismo. Así vamos revisando desde cosas de tipo administrativas, a cuestiones un poco más complejas como cargas académicas, lo que también sirve para ir evaluando el perfil de egreso (UAS-PSI).

Por su parte, la UMS declara no contar con mecanismos sistemáticos de evaluación de cumplimiento del perfil de egreso.

Si bien es cierto que nuestro perfil [de egreso] ha sido evaluado en diferentes momentos por empleadores, por titulados, por profesores, por estudiantes, tiene esta historia de no haberse considerado [la evaluación del perfil de egreso] en el diseño curricular. Por eso la acreditación, es un proceso que valoro porque nos obliga a sistematizar ciertas cosas que no tenemos sistematizadas (UMS-PSI).

Similar escenario describe la UBS, que reconoce abiertamente no disponer de mecanismos de seguimiento del perfil de egreso, salvo aquellos que se aplican al final de la formación profesional. Al respecto se plantea desde la dirección de la carrera:

El perfil de egreso se validó en reuniones con empleadores y con egresados. Así, básicamente, lo que hacían los empleadores era definir si se veían o no se veían esas competencias [en los titulados]. (...) Un avance en la evaluación del perfil de egreso fue cuando se diseñó la nueva malla curricular [plan de estudio]. Ahí después del examen de grado y del examen de título, aplicamos rúbricas de evaluación del cumplimiento de las competencias que estaban en el perfil de egreso. (...) Al final te dabas cuenta que no se cumplían las competencias pero ya había transcurrido toda la carrera (UBS-PSI).

DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados que derivan del análisis de las entrevistas realizadas con los directores de carrera participantes del estudio.

1. Cabe preguntarse cuál es la razón por la cual los directores, tanto de Psicología como de Pedagogía en Educación Básica, no son capaces de identificar con claridad la teoría educativa que subyace al proyecto educativo que conducen. Una explicación es que sea producto de un desconocimiento, lo cual es poco probable pues se trata de académicos calificados. Una segunda alternativa, más plausible, es

que el diseño curricular no arranque desde la teoría sino de un modelo de currículo instalado en la institución u otras instituciones, al que se le hacen ajustes para ceñirse al sello institucional y conseguir de mejor forma indicadores de desempeño tales como retención y empleabilidad.

Esta interpretación cobra más fuerza en tanto, las teorías educativas y las corrientes curriculares no constituyen un factor relevante en el discurso de los directores de ambas carreras. La identificación del uso de una metodología basada en competencias como principio rector del diseño curricular suprime cualquier otra preocupación por la coherencia teórica. Idéntico destino sufre el sello institucional, en tanto se transforma en un aspecto subordinado a las preocupaciones de la inserción laboral, situación especialmente patente en el caso de la UBS.

2. En relación al enfoque curricular declarado, todas las carreras de Pedagogía en Educación Básica señalan enmarcarse en el diseño curricular por competencias basado en resultados de aprendizaje, independiente del nivel de selectividad de las universidades. Las direcciones superiores de las carreras de Psicología también señalan adherir al enfoque por competencias, pero matizado con las definiciones más clásicas de la formación en Psicología. Sin duda, el discurso de la formación por competencias se ha instalado en el diseño curricular en Chile desde mediados de la década pasada, revelando la enorme influencia del proceso Tuning Europa. Es posible levantar la hipótesis respecto de la baja vinculación de las competencias y las prácticas micro-curriculares (modelo pedagógico) que, a partir del discurso de los directores, no parece representar un aspecto sobresaliente.

3. Ambas carreras declaran poseer un sello formativo en el perfil de egreso que, en general, deriva de principios establecidos a nivel de universidad, siendo atributos transversales a todas las carreras de la institución. Con todo, se reconocen sellos específicos para el caso de Psicología y Pedagogía en Educación Básica que sólo en el caso de la UAS están definidos con precisión y constituyen aspectos que se adquieren en el proceso formativo. En la UMS y la UBS se hace referencia a rasgos actitudinales, que parecen derivar más del perfil de ingreso que de la formación propiamente tal.
 Resulta notable que los directivos de la UBS definan un sello distinto al declarado por la institución en sus planes de estudio. En este caso, podría entenderse que existe un sello formal a nivel institucional, pero en el nivel de carrera los énfasis formativos no necesariamente coinciden con las políticas institucionales.

4. En relación a la validación de los perfiles de egreso, y las estrategias para asegurar su coherencia con las exigencias del medio se advierten diferencias relevantes en las estrategias para asegurar coherencia entre perfil de egreso y las exigencias laborales:

4.1 La UAS presenta en ambas carreras una identificación precisa respecto a la existencia de mecanismos de aseguramiento de coherencia del perfil de egreso y los requerimientos del mercado laboral. En efecto, se declaran procesos de consulta a los empleadores y revisión en instancias de práctica. Además, se resalta en el caso de Psicología, una coordinación con otras instituciones en orden a concordar un perfil de egreso básico común.

4.2. Se aprecian mayores debilidades en las carreras de la UMS y la UBS. Si bien se identifican instancias internas de evaluación en complemento a instancias externas, se reconoce que no serían estrategias sistemáticas. Se señala abiertamente una falencia en este aspecto, dada la inexistencia de mecanismos destinados específicamente a la validación del perfil de egreso, asociando así otras instancias de evaluación como parte de estrategias de verificación de cumplimiento del perfil de egreso, tales como: “reuniones con empleadores” y la aplicación de “rúbricas de evaluación de competencias al final de la carrera” desde las cuales se evaluaría el grado de cumplimiento del perfil de egreso.

5. En lo que concierne al seguimiento y aseguramiento del cumplimiento del perfil de egreso, existe en la UMS y UBS, en ambas carreras, una patente ausencia de mecanismos que permitan verificar el grado en que la promesa formativa se cumple. Se trata de uno de los aspectos más críticos evidenciados en las conversaciones con los directores de carrera. En efecto, tanto la UMS como la UBS no disponen de un sistema de medición o evaluación oportuno, sistemático y confiable que permitiera medir la progresión de logro de los perfiles de egreso. La UMS y UBS presentan evaluaciones del perfil de egreso aplicadas al finalizar la carrera del estudiante (tanto en Psicología como en Pedagogía en Educación Básica), en directa dependencia de los resultados de la inserción laboral.

La UAS, en cambio, para el caso de las dos carreras estudiadas, plantea una estrategia de verificación de cumplimiento de perfil de egreso sistemática, contemplando instancias de evaluación durante el proceso de formación académica universitaria, y no sólo al final de ésta. Resulta notable que la UAS presente una estrategia de carácter preventivo que considera “boyas de alerta temprana” en caso de observarse falencias en los aprendizajes, mientras que en las universidades con mediana y bajo grado de selectividad los mecanismos serían ex-post al proceso de formación universitaria, lo que explícitamente las direcciones de carrera visibilizan como una debilidad.

Resulta relevante la debilidad relativa que evidencian las instituciones menos selectivas en el aseguramiento del perfil de egreso, tanto en pertinencia como en cumplimiento. Esta situación debilita las posibilidades de inserción laboral de sus titulados, pues las instituciones no realizan ajustes en su proceso de formación, de

tal manera de revertir posibles vacíos que se generan en los procesos de aprendizaje y adquisición de competencias. En este escenario, se trata de un proceso educativo que opera sobre una serie de supuestos no verificados, los que podrían contribuir a una inserción laboral inequitativa.

CONCLUSIONES

El diseño curricular de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Psicología se define a partir de imperativos de inserción laboral y exigencias de los procesos de acreditación, sin mayor consideración a teorías educativas. Estas condicionantes son más categóricas en el caso de Pedagogía en Educación Básica.

El enfoque basado en competencias es coherente con la orientación de los planes de estudio a la empleabilidad. Destaca acá una clara influencia de los procesos de Bolonia y Tuning–Europa, como parte de una tendencia mundial de orientación al mercado laboral. Además, este enfoque es evaluado positivamente en los procesos de acreditación de carreras, cuestión que es relevada en el discurso de los directivos de las carreras consideradas en el estudio.

La atención en la empleabilidad exige una preocupación especial por el aseguramiento del perfil del egreso en dos dimensiones. Primero, debe cautelarse la coherencia del perfil con requerimientos del mercado laboral y, en segunda instancia, su efectivo cumplimiento. Sólo la UAS evidenció dispositivos sistemáticos en ambas dimensiones. Por el contrario, la UMS y UBS, reconocen debilidades apreciables en este ámbito.

Desde el punto de vista de la inserción laboral, dada la orientación a la empleabilidad que declaran las carreras consignadas en el estudio, el aseguramiento del cumplimiento del perfil de egreso resulta un aspecto clave. Cuando esto ocurre débilmente, los factores extra académicos como el origen social y el capital cultural asociado cobran mayor relevancia. En tal sentido, la UAS claramente dispone de los mecanismos que propenden a asegurar la coherencia y cumplimiento del perfil de egreso, lo cual apunta en la dirección de una inserción laboral más efectiva por parte de sus graduados. Por el contrario, la UMS y UBS, muestran débiles mecanismos en este ámbito lo que conspiraría contra una inserción laboral satisfactoria de sus titulados. La situación más llamativa ocurre en el caso de la UBS en Psicología, donde se declara que el perfil de egreso no se estaba alcanzando.

REFERENCIAS

- Aldridge, Stephen. (2001). *Social Mobility. A Discussion Paper*. London: Performance and Innovation Unit.
- Allen, Jim y Velden, Rolf. (Eds.). (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University: The Netherlands.

- Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Maletá, Maida, Siufi, Gabriela y Wagenaar, Robert. (Eds.). (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007*. España: Universidad de Deusto.
- Bobbitt, Franklin. (1918). *The curriculum*. Massachusetts: The Riverside Press.
- Bremner, Pauline. (2017). "From fourth year to the outside world: Are we making our fashion graduates 'work ready' – are their skills transferable into the workplace?" 3rd. *International Enhancement in Higher Education Conference*. Consultado en <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/paper/8-1-3-transition-out-of-university-into-work.pdf?sfvrsn=4>
- Brennan, John. (2004). Graduate Employment: Issues for Debate and Inquiry. *International Higher Education*, 34 (Winter), 12-14.
- Castellanos, Orvelis. (2011). Manual de Validación de Perfiles Profesionales y Estándares de Competencia. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27). U. de Málaga. Consultado en <http://www.eumed.net/rev/ced/27/oac.htm>
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence y Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. Oxford, UK: Taylor & Francis.
- Comenius, Jan. (1970). *Didáctica Magna o el arte de enseñar todo a todos*. México: Porrúa.
- De Vries, Wietse y Navarro, Yadira. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (4), 3-27.
- Dewey, John. (1937). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Díaz-Barriga, Angel. (2011). Competencias en Educación. Corrientes de Pensamiento e Implicancias para el Currículo y el Trabajo en Aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24.
- Autores. (2017).
- Autores. (2007).
- Autores. (2008).
- Autores. (2011).
- Glaser, Barney. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: The Sociology Press.
- González, Julia y Wagenaar, Robert. (Eds.). (2003). *Tuning Educational. Structures in Europe. Informe Final*. España: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, Juan. (2014). *Rediseño Curricular con Enfoque de Competencias: una experiencia en la Universidad de Valparaíso*. Santiago de Chile: LOM Impresiones.
- Gutiérrez, Juan. (2016). *Formación Basada en Competencias: Procedimientos Evaluativos y Calificación del Desempeño de los Estudiantes*. Santiago de Chile: Sin Editor.
- Kilpatrick, William. (1918). *The Project Method*. New York: Teachers College Record, Columbia University.
- Leclercq, Dieudonné. (2017). Diez preguntas para autoevaluar el perfil de egreso, el programa y las asignaturas. Desafíos ejemplificados. En García-Calderón, L. (Editor). *La evaluación de competencias en la educación superior* (pp.15-54). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica.
- Lindberg, Matti. (2008). *Diverse routes from school, via higher education, to employment: A comparison of nine European countries*. Turku: UNIPRINT.
- Mason, Geoff, Williams, Gareth, Cranmer, Susan y Guile, David. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Consultado en http://www.hefce.ac.uk/pubs/RDreports/2003/rd13_03/

- Meller, Patricio. (2007). Inserción laboral de los graduados Universitarios: la experiencia del Observatorio del empleo. *Revista Calidad en Educación*, 11, 39-47.
- Meller, Patricio y Lara, Bernardo. (2010). *Carreras universitarias: Rentabilidad, Selectividad y Discriminación*. Santiago: Editorial Uqbar.
- Mora, José-Ginés, Carot, José Miguel y Conchado, Andrés. (2010). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio, Universidad Politécnica de Valencia: España.
- Milburn, Alan. (2012). *University Challenge: How Higher Education Can Advance Social Mobility*. London: UK Government.
- Moreno, Tiburcio. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39 (154), 77-90.
- Norton, Stuart. (2016). Embedding employability in higher education for student success, London: *Higher Education Academy*.
- Planas, Jordi. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 31-62.
- OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Consultado en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-1-en>
- Pessoa Talitha y Noro, Luiz. (2015). Pathways for graduation evaluation in Dentistry: logical model building and validation criteria. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20 (7), 2277-2290.
- Pey, Roxana. (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Reimer, David y Steinmetz, Stephanie. (2007). Gender differentiation in higher education: educational specialization and labour market risks in Spain and Germany. Working Paper N°99, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Consultado en www.mzes.unimannheim.de/publications/wp/wp-99.pdf.
- Salas, Iván y Murillo, Favio. (2013). Los profesionistas universitarios y el mercado laboral en México: convergencias y asimetrías. *Revista de la Educación Superior*, 42 (165), 63-81.
- Schomburg, Harald. (2016). *Carrying Out Tracer Studies. Compendium on Anticipation and Matching of Skills*. Volume 6. Geneva, Italy European Training Foundation / European Centre for the Development of Vocational Training / International Labour Office.
- Smetherham, Claire. (2005). A Review of Literature on Graduate Employment, Underemployment and Unemployment. Briefing Paper 3. School of Social Sciences, Cardiff University.
- Stuart, Mary. (2012). *Social Mobility and Higher Education: The life experiences of first generation entrants in higher education*. London: Trentham Books Ltd.
- Tremblay, Karine, Lalancette, Diane y Roseveare, Deborah. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: OCDE.
- Tyler, Ralph. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Anand, Hans, Toepper, Miriam, Lautenbach, Corinna y Molerov, Dimitar. (2017). Valid Competency Assessment in Higher Education: Framework, Results, and Further Perspectives of the German Research Program KoKoHs. *AERA Open*, 3 (1), 1–12.