



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**INSERCIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES QUE
INGRESARON POR DIFERENTES VÍAS DE ADMISIÓN A
LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UNA MIRADA DESDE SU
TRAYECTORIA EDUCATIVA**

Memoria para optar al título de Psicóloga

SCARLETTE ANGÉLICA PAULA BASCUR GONZÁLEZ

Profesor guía:
Carlos Díaz Canépa

Santiago, Chile
2018

ÍNDICE

RESUMEN	6
1. ANTECEDENTES GENERALES	7
1.1. Introducción	7
1.1.1. Sistema de educación superior chileno	7
1.1.2. Acciones afirmativas	10
1.2. Problematización	13
1.1. Pregunta de investigación:	15
1.2. Objetivos	16
1.2.1. Objetivo General:	16
1.2.2. Objetivos Específicos:	16
1.3. Relevancia de la Investigación	17
1.3.1. Relevancia Teórica	17
1.3.2. Relevancia Metodológica	17
1.3.3. Relevancia Práctica	18
2. ANTECEDENTES TEÓRICOS	19
2.1. Enfoque biográfico – narrativo	19
2.2. Trayectoria educativa	22
2.3. Adolescencia - Juventud e identidad	30
2.4. Inserción laboral	33
3. MARCO METODOLÓGICO	36
3.1. Paradigma metodológico	36
3.2. Tipo de estudio	37
3.3. Técnica de recolección de datos	38
3.4. Participantes	39
3.5. Caracterización de los participantes	42

3.6.	Método de análisis de los datos	44
3.7.	Procesamiento de los datos	46
4.	ANÁLISIS Y RESULTADOS	47
4.1.	Contexto sociofamiliar del estudiante	48
4.1.1.	Residencia	48
4.1.2.	Composición familiar	49
4.1.3.	Profesión de los padres	50
4.1.4.	Nivel de escolaridad en la familia	51
4.1.5.	Importancia del establecimiento educacional para la familia	52
4.1.6.	Expectativas vocacionales de los padres sobre sus hijos	52
4.2.	Trayectoria educativa: educación preescolar, básica y media.	55
4.2.1.	Etapas preescolares	55
4.2.2.	Caracterización del establecimiento educacional durante la enseñanza básica	56
4.2.3.	Percepción como estudiante en la educación básica	58
4.2.4.	Caracterización del establecimiento educacional durante la enseñanza media	60
4.2.5.	Percepción como estudiante durante la educación media	61
4.2.6.	Preparación de la prueba de selección universitaria	62
4.2.7.	Elección de carrera universitaria	64
4.2.8.	Elección de universidad	66
4.3.	Ingreso a la carrera de Psicología en la Universidad de Chile	68
4.3.1.	Percepción sobre la propia vía de ingreso y la de los compañeros	69
4.3.2.	Desempeño académico durante la carrera universitaria	71
4.3.3.	Egreso	73
4.3.6.1.	Diplomado	73

4.3.6.2. Práctica profesional	74
4.3.6.3. Memoria de título	76
4.1. Inserción laboral	78
4.1.1. Primera experiencia laboral	79
4.1.2. Tiempo y formas búsqueda de empleo	80
4.1.3. Elementos que facilitan la inserción laboral	81
4.1.4. Elementos que dificultan la inserción laboral	82
4.1.5. Condiciones laborales en el primer trabajo	84
4.1.6. Expectativas laborales	85
4.1.7. Opiniones sobre la formación y el apoyo de la facultad en el egreso y la inserción laboral	86
4.1.8. Opiniones frente al mercado laboral actual	88
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	92
5.1. Principales resultados	92
5.2. Aportes, limitaciones y proyecciones	97
6. REFERENCIAS	100
7. ANEXO 1	109

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis abuelos, Maria y Jorge, por todo el apoyo y el amor que me han brindado desde que nací, gracias por haber creído en mis capacidades y por darme aliento cuando las cosas no fueron fáciles, sin ustedes no podría haber cumplido uno de mis sueños.

A mi madre Sandra, por auxiliarme cada vez que te necesite.

A mis hermanos Benjamín, Sofía, y Florencia por el compañerismo, la confianza y por simplemente existir. Espero que ustedes puedan cumplir cada una de sus metas y sueños futuros, sepan que estaré siempre para ustedes.

A mis tíos; Claudio, Maria y Maggie por el cariño, el apoyo y la preocupación. Especialmente a mi tío Pablo, por estar siempre presente, valoro todas las veces que me has apoyado durante mi vida, gracias por ser como un padre y un pilar fundamental.

A mis primos, Claudio, Ignacio, Maria Paz, Agustín, Javiera y Fernanda por todo el cariño que me brindan, gracias por el apoyo constante.

A mis compañeros de universidad, Felo, Mauri, Clo, Williams y Charlie por darme la oportunidad de conocerlos y hacer mi estadía por la universidad una experiencia entretenida.

A mis amigos, Rodrigo, Daniel, Ivonne, Diego y Esteban.

A mi mejor amiga Macarena, por todo el apoyo y el cariño. Gracias por darme aliento cada vez que lo necesite, eres un pilar fundamental para mí.

A Michel, por ser parte del comienzo de esta etapa y por transmitirme la idea de que era capaz de realizar todo pese a las circunstancias.

A Carlos Díaz, por la gran disposición de orientar esta memoria de título.

A cada uno de los psicólogos que formaron parte de esta investigación, gracias por la confianza.

Por último, agradezco a Dios por su infinito amor.

RESUMEN

En las últimas décadas, la educación superior chilena se ha visto afectada por un fuerte aumento en su matrícula. Sin embargo, este crecimiento ha estado marcado por la segregación del estudiantado. Las universidades que consideran el sistema único de admisión reciben en mayor medida, a jóvenes con resultados destacados en la prueba de selección universitaria (PSU). Este sistema de admisión que se desarrolla en nuestro país da cuenta de menores posibilidades de acceso de estudiantes vulnerables existiendo una alta asociación entre el puntaje de la PSU y el nivel socioeconómico de los estudiantes que la rinden. Como medida para intentar diversificar el acceso a la educación superior algunas entidades han establecido acciones afirmativas para permitir el acceso a la educación superior a estudiantes de contextos socioeconómicos menos favorecidos que no alcanzan los puntajes para el ingreso regular, a pesar de su destacada trayectoria escolar. Es así como el ministerio de educación crea la Beca de Excelencia Académica (BEA) el año 2007 como una nueva vía de admisión para estudiantes de contextos vulnerables. Así mismo, la Universidad de Chile el año 2010 decide crear el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), favoreciendo así el acceso de alumnos de colegios públicos vulnerables. Esta investigación tuvo como finalidad conocer la trayectoria educativa y las experiencias de inserción laboral de egresados que accedieron por ingreso regular (PSU) y vías de acción afirmativas (BEA) y (SIPEE) a la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. A partir de una aproximación cualitativa y desde el enfoque biográfico-narrativo, se conocieron elementos significativos de las trayectorias educativas; como el tránsito por la enseñanza básica, media y universitaria. La inserción laboral de los egresados se contempló como resultado de los trayectos que han efectuado los estudiantes durante su vida educativa. El estudio se realizó por medio del análisis de contenido a entrevistas en profundidad para así responder a los diversos objetivos de la investigación. Los resultados se presentan en categorías predefinidas y emergentes entre los distintos relatos de los participantes, exponiendo así los elementos comunes y disímiles. En conclusión, se observan algunos elementos que afectan de manera distinta a los estudiantes que entran a través de la vía tradicional y de vías afirmativas a la universidad, tanto en su trayectoria educativa como en la inserción laboral.

Palabras claves: acción afirmativa, PSU, BEA, SIPEE, trayectoria educativa, inserción laboral, enfoque cualitativo.

1. ANTECEDENTES GENERALES

1.1. Introducción

1.1.1. Sistema de educación superior chileno

En nuestro país el sistema de educación superior se vio afectado por la reforma del año 1981, teniendo como consecuencia un crecimiento exponencial de la oferta educativa. En primer lugar, se agregaron a los establecimientos ya existentes del Estado y a las privadas con aportes financieros de este último, nuevos actores institucionales; como centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades privadas sin aporte estatal (Donoso & Cancino, 2007).

Esta expansión ha tenido como resultado un incremento de la tasa bruta de matrícula de los estudiantes de educación superior durante las últimas décadas, pasando de tener 78.000 estudiantes matriculados en 1970 a 1.162.306 al año 2017 (Consejo nacional de Educación, 2017). Particularmente hay datos que muestran que la tasa bruta de matrícula se duplicó entre los años 2004 y 2014, pasando desde el 44,8% hasta el 86,6% (UNESCO-UIS, 2016). Si nos enfocamos en el acceso a la educación superior en Chile, este ha mejorado sustancialmente en términos absolutos, siendo considerado como el país con mayor incremento entre los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016).

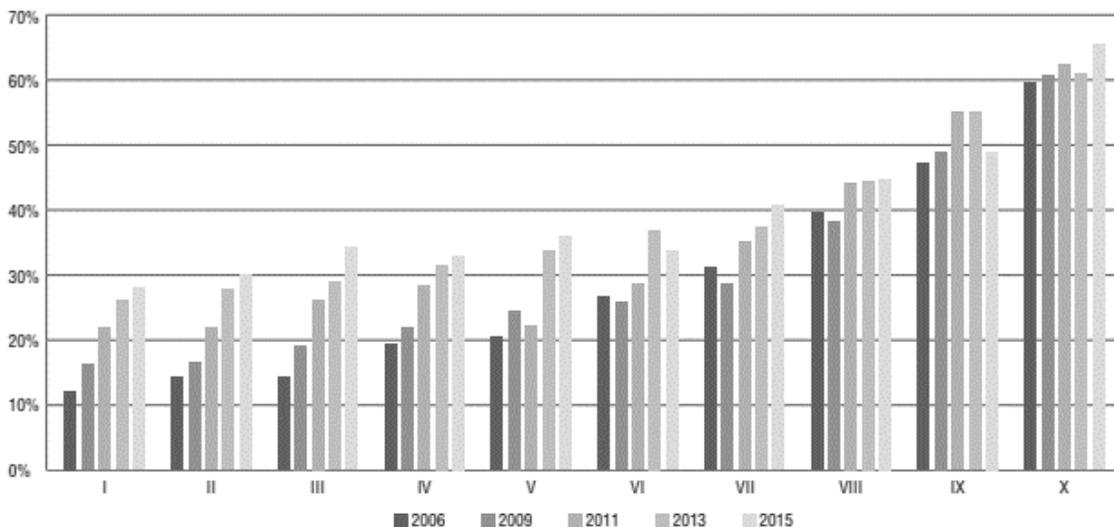
Estos antecedentes demuestran un cambio importante en la estructura educativa actual de nuestro país (Consejo Nacional de Educación, 2011). Para autores como Brunner y Uribe, sería una conjunción de muchos más factores, que solo la expansión de la oferta educativa, los que inciden en la realidad de la educación superior chilena:

Como consecuencia de múltiples factores; educacionales, como la expansión de la escolaridad en los últimos años; económicos, como la remoción de ciertas barreras de acceso a través de los sistemas de crédito; culturales, como el incremento de expectativas que es producto de la ampliación del consumo; y especialmente de mercado, como el aumento de la oferta privada o el advertising abierto—, hoy día son muchos más los

jóvenes entre 18 y 24 años que se matriculan en alguna institución de educación superior (Brunner & Uribe, 2007, pág. 7).

El aumento de la oferta educativa de carácter superior a conllevado a tasas de cobertura históricas, lo que podría sostener que por lo menos el acceso a la educación superior sería un proceso un poco menos elitista y restringido a determinadas capas sociales (Rodríguez & Castillo, 2014). Sin embargo, esta realidad está lejos de ser así, según Meller y Brunner (2009) habría tendencias muy distintas en materia de cobertura bruta si tomamos como referencia el nivel socioeconómico de las familias de la población de jóvenes comprendida entre los 18 y 24 años. Las tasas de participación en la educación superior para los chilenos de los seis deciles de más bajos ingresos oscilaron solo entre un 28% y 36% en 2015, en tanto la participación de los chilenos del decil de más altos ingresos fue de un 66% (OCDE, 2017). Como se puede observar en el gráfico 1, los jóvenes de los seis deciles de más bajos ingresos tenían aproximadamente la mitad de las probabilidades de acceder a la educación superior en 2015 que los jóvenes del decil de más altos ingresos.

Gráfico 1: PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE JÓVENES DE 18 Y 24 AÑOS SEGÚN DECILES DE INGRESO AÑOS 2006-2015



Fuente: Información proporcionada por MINEDUC, del Ministerio de Desarrollo Social (2015). "Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)". Observatorio Social, Santiago. En: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.l/casenmultidimensional/casen/casen_2015.php (Consultado 17 de diciembre de 2017).

Sí analizamos el crecimiento de la educación terciaria en Chile según el tipo de institución, podemos ver el lugar que ha tenido en las universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), las cuales son generalmente consideradas de menor calidad. Mientras que la matrícula aumentó un 40,3% en las universidades del CRUCH entre 2004-2016, esta se elevó en 120% en otras universidades privadas, 266,4% en IP y 125,7% en CFT (MINEDUC, 2017).

En cuanto a los procesos de admisión, estos varían considerablemente dependiendo del tipo de institución de educación superior. La mayoría de las instituciones privadas (que cuentan con el 63% de la matrícula de todos los estudiantes de educación superior) operan sus propios procesos de admisión independientes (MINEDUC, 2017). Mientras tanto las universidades del CRUCH, junto con otras nueve universidades privadas (que representan dos tercios de la matrícula en el subsistema universitario) participan en el Sistema Único de Admisión, con el fin de gestionar el ingreso a sus carreras (OCDE, 2017).

Este sistema de admisión tiene por objetivo medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior (Casanova, 2015):

Según el consejo de rectores de Universidades Chilenas, este sistema de admisión se trata de un proceso integrado, sincronizado en etapas y que usa criterios acordados para la evaluación de los postulantes, que contempla un test estandarizado denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹ el cual combina habilidades cognitivas y conocimientos curriculares del nivel secundario, y la valoración de la enseñanza media mediante el promedio general de los cuatro años de estudio. Adicionalmente, se considera desde el año 2013 el denominado “Puntaje Ranking de Notas”, consistente en una bonificación a los alumnos destacados en referencia al comportamiento histórico del colegio de egreso y que tiene por objetivo “ayudar a seleccionar

¹ Las universidades adscritas al sistema único de admisión chileno exigen un puntaje mínimo de postulación de 450 puntos promedio entre las pruebas de selección universitaria de matemáticas y lenguaje. El puntaje ponderado mínimo de postulación varía por carrera y universidad.

a los mejores estudiantes para la educación universitaria” [y] “mejorar la equidad en el acceso al sistema universitario” (Casanova, 2015, pág. 3)

De esta manera, el sistema de admisión que se desarrolla en nuestro país da cuenta de las menores posibilidades de acceso de estudiantes vulnerables existiendo una alta asociación entre el puntaje de la PSU y el nivel socioeconómico de los estudiantes que la rinden (Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad, 2008) (Donoso & Schiefelbein, 2007) (Conteras, Corbalán , & Redondo , 2007).

De igual modo, la OCDE ha señalado que “las brechas de equidad parecen ensancharse durante los procesos de admisión, por lo que un número menor de estudiantes de grupos de bajo ingresos está accediendo a la educación terciaria que el que se podría predecir a partir de las tasas de graduación de secundaria” (OCDE/Banco Mundial, 2009). Esto pareciera ser un problema particular para las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión. La evidencia ha demostrado desde hace tiempo que ciertos grupos de la población estudiantil obtienen sistemáticamente mejores resultados en la PSU que otros (OCDE, 2017). Es así como siguen existiendo instituciones selectivas que reclutan a sus estudiantes con base a un perfil socioeconómico o académico que atiende preferencialmente a sectores medios y altos; y, por otra parte, un conjunto no despreciable de instituciones que acoge a estudiantes de menor rendimiento escolar y niveles de ingreso. Situación que termina configurando un sistema de educación superior elitista ya no con base al acceso sino más bien al tipo de educación y programa al que se accede, estableciéndose tipologías institucionales fuertemente segmentadas debido al perfil sociocultural de su estudiantado (Rodríguez & Castillo, 2014).

1.1.2. Acciones afirmativas

Incluso cuando se reconocen las diferencias y potencialidades individuales al nacer, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad (socioeconómicas, culturales, étnicas, políticas, de género), son inadmisibles como condición predeterminada. Por ello, se plantea que dichas desigualdades debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada de carácter

compensatoria, a través de políticas públicas y sociales o de acciones afirmativas. Para Williamson (2007), la acción afirmativa consiste en políticas y programas que buscan abrir el acceso a oportunidades de las que diversos grupos han sido históricamente excluidos; por ende, pretenden la igualdad en el ejercicio de derechos y la equidad en el acceso a dichas oportunidades.

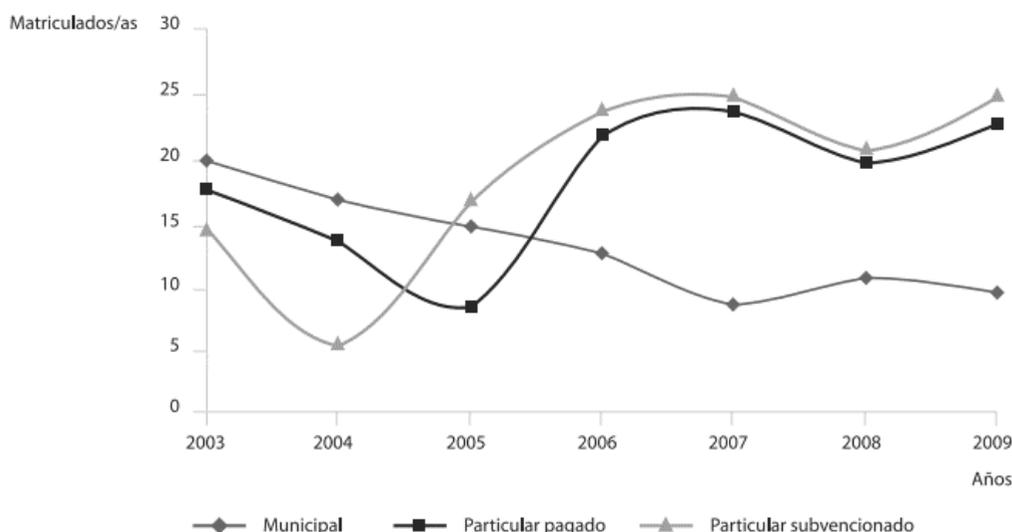
El Estado Chileno y algunas universidades comenzaron a crear vías de ingreso especial, como programas de acciones afirmativas para entregar equidad al menos en el ingreso a la educación superior. De esta forma, se crea en el año 2007, por parte del Ministerio de Educación, la Beca de Excelencia Académica ², con el propósito de “apoyar el acceso y permanencia en la educación superior de estudiantes vulnerables y destacados académicamente, financiando también parcialmente el costo total del arancel anual de una carrera” (Dirección de Presupuesto., 2012).

Hay que mencionar, además que dentro de las universidades que han implementado programas de acciones afirmativas en sus procesos de admisión, está la Universidad de Chile. Esta iniciativa surge debido a que, en el año 2009, los profesores del claustro de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile observaron que las desigualdades del sistema educativo se reproducían en su programa de estudios (Castro et al., 2014).

Específicamente esta desigualdad se constató en una disminución de los estudiantes provenientes de colegios municipales, lo que se muestra en el gráfico 2, así que surgió la intención de crecer en equidad aumentando la representación de este tipo de estudiantes por medio de una nueva vía de admisión: los cupos de equidad (Moya, 2011).

² Entre los requisitos para poder optar a la beca de excelencia académica en cualquier institución de ES acreditada del país, está: a) poseer un promedio de notas de enseñanza media dentro del 10% más alto del establecimiento, b) pertenecer al 80% de la población de menores ingresos del país, c) ingresar a la ES al año siguiente de terminar su enseñanza media, d) haber cursado la enseñanza media en algún establecimiento municipal, particular subvencionado y de administración delegada. Fuente: www.portal.beneficiosestudiantiles.cl

Gráfico 2: NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS/AS EN PRIMER AÑO SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ENSEÑANZA MEDIA (2003-2009)



Fuente: Dirección Académica Facultad de Ciencias Sociales (Facso), 2009. Citado en Torres, M. P. C., Antivilo, A., Contreras, C. A., Pereira, C. C., & Bucarey, C. L. (2012). El efecto de la implementación del " cupo de equidad" en la carrera de psicología de la Universidad de Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (10), 161-174.

Esta nueva vía de admisión se inició durante el Proceso de Admisión 2010, ofreciendo 20 vacantes para la carrera de Psicología, de las cuales 18 fueron utilizadas. Se establecieron cinco criterios para la postulación, que consistían en pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso, haber estudiado toda la enseñanza media en establecimientos municipales, postular a los beneficios estudiantiles del Ministerio de Educación, postular en primera opción a la carrera y obtener un puntaje ponderado en la PSU superior a los 600 puntos (Devés et al., 2012). Luego, los estudiantes eran ordenados de acuerdo con su puntaje PSU (Castro et al., 2014). De este modo se logró equilibrar la distribución de estudiantes según dependencia del establecimiento del que procedían. Más aún, se encontró que la mayoría de los ingresados por los Cupos de Equidad provenían de colegios con un bajo Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) (Castro et al., 2012), por lo que en versiones posteriores se dio prioridad al quintil de ingreso, ranking de notas e IVE (Devés et al., 2012). A partir del IVE de los postulantes y sus características individuales, esta nueva forma de admisión permite a la Universidad de Chile dar

nuevas oportunidades de acceso a los estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad que teniendo una trayectoria académica destacada no alcanzan el puntaje de ingreso regular vía prueba de selección Universitaria (Mora, et al., 2013).

A partir de la experiencia de la Facultad de Ciencias Sociales, se propone ampliar los Cupos de Equidad a toda la Universidad, generando lo que hoy se conoce como Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa³ (SIPEE). Estas acciones afirmativas de inclusión educacional han abierto un escenario de heterogeneización de las aulas, donde aparece la figura de un estudiante con características diferentes a quienes habían hecho ingreso tradicionalmente a la universidad; estudiantes con trayectorias educativas determinados por el nivel socioeconómico y las características de sus familias (Sebastián & Scharager, 2007).

Para Espinoza (2015) estas intervenciones implementadas en el acceso a la educación superior conducirían a la equidad, que supone lograr el desarrollo de las potencialidades de los individuos, respetando las características propias de la identidad de cada persona.

1.2. Problematicación

Si bien el acceso es un paso relevante para promover mayor equidad en la educación, diversos autores como (Formichella & London, 2013) y (Latorre, González, & Espinoza, 2008) plantean que también se debe resguardar la permanencia de quienes acceden, promover sus logros académicos, y asegurar una inserción equitativa en el mundo laboral.

Este ideal de alcanzar la equidad en la educación superior tanto a nivel del acceso, la permanencia, el desempeño, los resultados y los recursos-, plantea distintos desafíos al Estado, entre los cuales cabe mencionar el garantizar que

³ El sistema SIPEE es una vía de admisión especial con foco en la equidad que implemento la Universidad de Chile en el año 2010.

todos los individuos puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos (Espinoza, 2015).

En este sentido, entre las dificultades que presenta este nuevo escenario para las instituciones educativas, se destaca que, al no disponer de mecanismos de monitoreo que identifiquen las diferencias que existen entre ellos, no serían capaces de asegurar los resultados académicos de todos sus estudiantes (Blanco & Learreta, 2009). Por lo tanto, la institución “no estaría ofreciendo oportunidades equivalentes a cada estudiante según sus especificidades, sino que, en la práctica, estaría discriminando a favor de unos y en contra de otros” (Sebastián & Scharager, 2007, pág. 23) reproduciendo así las condiciones de desigualdad que tienen los sujetos al ingresar a la universidad.

A pesar de los esfuerzos, para autores como (Espinoza & González, 2012) no es posible sostener que en la actualidad exista “equidad” en la permanencia, el desempeño y los resultados, ni menos aun en cuanto a la inserción al mundo del trabajo.

Por otro lado, debido al desajuste entre educación y empleo, la inserción laboral de los egresados universitarios en general se ha vuelto un aspecto preocupante en las recientes décadas y es una problemática que tiende a agravarse con el paso de los años. Los universitarios empiezan a tener problemas para encontrar un trabajo de acuerdo con sus características profesionales, si bien terminan por conseguir un empleo, han disminuido sus ingresos reales y relativos, se deterioran sus posibilidades de promoción laboral y gran número de ellos se ven obligados a emplearse en trabajos considerados normalmente por debajo de sus capacidades y expectativas (Salgado, 2005).

Es así como la masificación de la educación superior ha repercutido en importantes dificultades de los egresados para encontrar trabajo, lo que se refleja en el desempleo entre los jóvenes con educación superior que alcanza a 24% de los desocupados en Chile según cifras del año 2008 (Brunner & Ferrada, 2011).

Además, autores como Soto y Durán (2017) enfatizan que la escasez de títulos universitarios en la antigüedad y la falta de participación laboral de las mujeres hasta después de la segunda mitad del siglo xx, gestionaba un proceso de demanda laboral alta, caso contrario es lo que se evidenciaría hoy en día, pues más jóvenes obtienen títulos de educación superior, generando así una oferta más baja y, por consiguiente, dificultades en la inserción al mercado laboral para esta población.

Esto, sumado a los cambios continuos del mercado laboral, indican que las trayectorias profesionales de la vida y del trabajo ya no son estandarizadas, y como resultado, la empleabilidad ha llegado a ser un tema clave. La educación superior, la formación y el mercado laboral tienen una necesidad vital de aproximación en este escenario versátil, sobre todo en el área de inserción al mercado laboral de los recién egresados (Poblete, et al., 2012).

En resumen, en la medida que la masificación del acceso a la educación superior implica una reconfiguración del sistema educativo y del mercado del trabajo nacional, es que resulta de interés conocer las experiencias de inserción laboral de un grupo de egresados que representan a diversos estudiantes que hoy acceden a la universidad.

1.1. Pregunta de investigación:

Esta investigación buscó responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo son las experiencias de inserción laboral de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile vía PSU, BEA y SIPEE y cómo influye su trayectoria educativa en el proceso?

A fin de responder la pregunta planteada, se entrevistó a 6 licenciados/titulados de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Específicamente a un hombre y una mujer que ingreso

a través de las principales vías de admisión que posee hoy en día la Universidad de Chile: PSU, BEA y SIPEE.

Así esta investigación, desde un enfoque cualitativo pretende reconstruir las experiencias significativas que han experimentado los estudiantes durante su trayectoria educativa. Comprender como se manifiesta el fenómeno de inserción laboral y visualizar que elementos de su trayectoria educativa influirían en el proceso. Por último, esta investigación pretende conocer qué elementos pueden obstaculizar o facilitar la inserción laboral de los estudiantes y cuál es la conciencia crítica que pueden asumir respecto de la situación laboral en general.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General:

Conocer la trayectoria educativa y las experiencias de inserción laboral de egresados de la carrera de Psicología ingresaron a través de la vía PSU, BEA y SIPEE a la Universidad de Chile.

1.2.2. Objetivos Específicos:

1. Conocer y describir elementos significativos de la trayectoria educativa de estudiantes que ingresaron a través de la vía regular (PSU) y por acciones afirmativas (BEA Y SIPPE) a la carrera de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales.
2. Identificar similitudes o diferencias en la trayectoria educativa de los estudiantes (PSU, BEA Y SIPEE).
3. Caracterizar la inserción laboral de los egresados (PSU, BEA y SIPEE) de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales.

4. Identificar elementos que favorezcan o dificulten el proceso de inserción laboral.

1.3. Relevancia de la Investigación

1.3.1. Relevancia Teórica

Desde el punto de vista teórico, la relevancia de esta investigación está situada, en primer lugar, en la discusión en torno a las experiencias de inserción laboral que están viviendo los egresados de la carrera de psicología de la Universidad de Chile. En este sentido, esta investigación asume que la inserción laboral es resultado de un conjunto de elementos sociales, familiares, económicos, culturales e institucionales que han configurado las trayectorias de las personas. Es relevante estudiar este fenómeno ya que, dentro de la literatura son escasas las investigaciones que observan la trayectoria educativa de estudiantes según su vía de ingreso a la universidad y más aún sobre la inserción laboral de estos mismos. A través de esta investigación se pretende considerar tanto los aspectos que resultan favorecedores y obstaculizadores para este proceso.

1.3.2. Relevancia Metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la relevancia de esta investigación está dada por el método cualitativo de obtención de la información. Hay numerosos estudios que analizan de manera cuantitativa la inserción laboral de los egresados universitarios, lo que no permitiría analizar los contextos estructurales o situacionales que se ven enfrentados durante proceso de inserción laboral. Teniendo en cuenta esto, la presente investigación busca describir y explorar sobre los factores que podrían incidir en la inserción laboral de los titulados de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, considerando elementos y características sociofamiliares de origen y la trayectoria educativa.

1.3.3. Relevancia Práctica

Hay que mencionar, además que uno de los ejes centrales de esta investigación lo constituye la posibilidad de que los resultados y conclusiones permitan tener a la universidad una visión más holística del proceso de inserción laboral de sus egresados, no sólo como una manera de revisar el trabajo realizado hasta el momento, sino también como una manera de planificar el trabajo a futuro respecto al egreso.

Según (Chang, 2010) la pertinencia de la oferta académica de las universidades está asociada a la medida y la forma en que las carreras se vinculan con los requerimientos del mercado de trabajo. Por lo tanto, deben fortalecerse estos vínculos tanto desde la planificación de la oferta como desde la participación de los actores relevantes en la organización de acciones de vinculación de los estudiantes y graduados con las organizaciones. Estos fortalecimientos probablemente permitirían aumentar la valoración social de los títulos, favorecer el acceso y graduación en el nivel y mejorar la inserción de los graduados.

Además, conocer la realidad actual que viven los egresados de la carrera de Psicología y las distintas opciones profesionales en el mercado laboral, podría constituirse, en parte, en un aporte para la toma de decisiones de los futuros postulantes a dicha carrera.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

En este apartado se delimitará el marco conceptual utilizado para esta investigación. En primer lugar, se conocerá sobre la investigación biográfica narrativa, enfoque el cual permitirá conocer la historia de vida de los participantes de esta investigación. Se entenderá también el concepto de trayectoria educativa, la construcción de identidad en la etapa de adolescencia y juventud; y por último lo que se concibe como inserción laboral.

2.1. Enfoque biográfico – narrativo

De acuerdo con Bolívar (2002) la investigación biográfica y narrativa en educación se ubica en esa revolución hermenéutica en donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad. Uno de los objetivos centrales del enfoque biográfico-narrativa sería:

comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia (Aguilar y Chávez 2013, p9).

En palabras de Aceves (2001), las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo (Connelly y Clandinin, 1995). Por lo tanto, la narración biográfica ofrece un marco conceptual para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano estableciendo líneas personales y expectativas (Bolívar y Segovia, 2006).

Particularmente en los últimos años ha existido un interés por analizar la interacción que existe entre las dinámicas personales e institucionales por medio

de la experiencia biográfica (Sepúlveda, 2010). Este enfoque representa un campo de investigación interdisciplinar que ha abierto nuevamente el debate frente a temas como:

“las nuevas condiciones de la realidad juvenil, el proceso de transición del sistema educacional al mundo del trabajo, los roles al interior de la familia, la condición y dinámica de la pobreza” (Sepúlveda, 2010, pág. 30).

Es así como esta orientación analítica ha dado forma a un campo de investigación que se centra en la perspectiva de los cursos de vida (Heinz & Krüger, 2001). El enfoque del curso de vida indaga principalmente cómo los acontecimientos históricos y los cambios económicos, sociales, demográficos y culturales, moldean las vidas de las personas. De acuerdo con los planteamientos de Glen Elder, el curso de vida es una secuencia de eventos y roles sociales, graduados por la edad, que están incrustados en la estructura social y el cambio histórico (Blanco & Pacheco, 2003). Este enfoque según (Blanco M., 2011) le otorga importancia a lo contextual, es decir la consideración de que las personas se encuentran insertas y moldeadas por los tiempos los tiempos históricos y por los lugares que le toca experimentar a cada persona.

En el modelo analítico de curso de vida, se otorga gran relevancia a la consideración de las trayectorias individuales que experimentan los sujetos y el grado de incidencia de la agencia personal en tal proceso; con esto se intenta poner atención a la heterogeneidad de experiencias personales observables frente a un mismo proceso social, relativizando modelos analíticos extremadamente estandarizados, como los que predominaron en la psicología de la primera mitad del siglo XX (Sepúlveda, 2010).

Hay que mencionar, además que desde esta perspectiva y de acuerdo con (Blanco M, 2011) los acontecimientos pasados de las personas, tienen incidencias en las experiencias y trayectorias posteriores. Entonces para comprender determinado momento resulta relevante conocer y estudiar aquello que lo precedió.

Siguiendo con este autor, el curso de vida se asocia al tiempo y lugar en el que se desarrollan las experiencias de los sujetos, esto quiere decir, que se debe considerar el contexto histórico, geográfico y social en que se desenvuelven las personas para comprender cómo van construyendo sus trayectorias.

A su vez, esta perspectiva se basa en la noción de agencia. Esto quiere decir que los individuos son capaces de tomar decisiones y realizar acciones para construir su propio curso de vida. Esto, siempre dentro de las oportunidades y restricciones que posee el contexto donde se encuentren situados (Blanco M, 2011).

La perspectiva que aborda los cursos de vida se organiza en función de los conceptos de *trayectoria* y *transición*. Entendiéndose el primero como el “itinerario de vida de los sujetos; el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario” (Sepúlveda, 2010,p. 34), y el segundo, como los episodios o eventos en que se puede dividir la trayectoria. Las transiciones, marcan momentos en la experiencia de las personas y son capaces de cambiar el estado, rol o posición de los individuos dentro de la sociedad. Inclusive, se reconocen algunos eventos como particularmente cruciales para el cambio, definiéndose estos como momentos decisivos que alteran el curso de vida, y marcan la experiencia personal (Sepúlveda,2010).

Las transiciones que viven los sujetos impactan de manera diversa según la experiencia de cada sujeto y el tiempo en que estas se dan. Es decir, un fenómeno social no tiene el mismo efecto en todos los individuos, por lo que se debe evitar uniformar los procesos de cambio dentro de la sociedad (Blanco M, 2011). Los cursos de vida se desarrollan en relación con otros, y la estructura social se expresa por medio de estos vínculos. Por lo tanto, las acciones de los individuos se determinan por otros y determinan las de otros, sobre todo las de los más cercanos.

En particular, analizar las trayectorias de vida en función del proceso educativo de los sujetos, permite reconocer entonces, la vinculación existente entre

la experiencia de cada persona, el marco institucional en que se desenvuelve y el contexto social e histórico que enmarca este proceso (Sepúlveda, 2013).

Así, estas trayectorias educativas estarían atravesadas por la interacción entre las intenciones y méritos propios de cada estudiante y las condiciones estructurales que determinan las opciones que poseen estos durante su estadía escolar y el egreso (Castillo & Cabezas, 2010).

Para analizar la transición profesional, se concibe transición como el conjunto de adquisiciones, expectativas y acciones del actor estudiante y su concreción en un proceso de posicionamiento social o enclasmamiento en la estructura ocupacional (la continuidad en la posición o la calificación profesional) (Casal, Merino y García, 2011, p. 1155).

Dado que la transición profesional está constreñida por el contexto social, por las elecciones del sujeto, por las probabilidades de resolución, por la acumulación de experiencias vitales significativas, por la proximidad de políticas sociales de transición y, por el origen social familiar, la reconstrucción de los itinerarios de los jóvenes resulta clave para el estudio de las modalidades de transición:

De ahí la importancia de los conceptos del término transición para designar el pasaje de un estado ocupacional a otro (por ejemplo, de empleo a desempleo) y el término trayectoria para referirnos a una secuencia de estados y de transiciones durante un cierto período (Pérez, Deleo y Fernández, 2013, p. 65).

2.2. Trayectoria educativa

Existen múltiples concepciones del término de trayectoria, entre ellas está la de Pries (1993) quién se refiere a las secuencias temporales y materiales de las distintas etapas o fases de la vida de los sujetos y las acciones, prácticas y planes que estos mismos producen. Para hacer más comprensible esta noción, podemos compararla con la de transición. Este sería un proceso inevitable, presente en todo momento histórico y común a todo individuo, ya que:

siempre y en todo lugar los niños crecen y se convierten en adultos, más allá de lo que social y culturalmente signifique, de lo que los haga adultos, de los signos y ritos que marquen el paso de una a otra etapa, de la edad que señale la mayoría de edad” (Dávila y Ghiardo, 2005b, p. 118).

Elder (1998) puntualiza que las fuerzas históricas darían forma a las trayectorias que seguirían la familia, la educación y el trabajo de las personas. Dichas trayectorias, influirían en las diversas formas de desarrollo personal. A partir de esto, los sujetos tendrían la oportunidad de elegir entre determinadas vías a seguir, opción que ocurriría determinada en cierta medida por el contexto social, cultural e histórico en que se encuentran, definiendo de este modo posibilidades y limitaciones para las siguientes fases de sus trayectos vitales.

El término de los estudios, la independencia, el ingreso al mundo laboral y la constitución de una familia serían, según Elder (1998) las fases de mayor significación en el trayecto de vida en cuanto a su influencia sobre las posteriores fases. Este autor señala que en el trayecto de vida las personas irían acumulando ventajas y/o desventajas sociales según como se resuelvan estas etapas de la trayectoria vital. Así, tarde o temprano, las opciones tomadas, el momento histórico que cada generación debe enfrentar, la posición social que ocupen los distintos individuos en relación con otros de su generación tendría consecuencias en el largo plazo, incidiendo en los sucesivos contenidos y condiciones de realización de las diferentes fases de sus trayectos de vida.

Para Dávila y Guiardo (2008) la trayectoria está puesta en el plano social, en las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social. Es así que en el análisis de las trayectorias importan tanto esas posiciones, como las disposiciones subjetivas que producen (como producto y producción) esos cambios de condición. Lo que importa observar, por ejemplo, son los grupos sociales de origen, el nivel educacional, el trabajo al que se accede, y con ello, su valoración social y simbólica asociada (Dávila, Guiardo, y Medrano, 2005):

Para el análisis de trayectorias, no importa la secuencia que forman las sucesivas fases de generación de nuevos individuos adultos, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen –en el doble sentido de ‘ser producto de’ y ‘producir’– esos cambios de condición” (Dávila y Ghiardo, 2005, p. 118).

En resumen, si para el análisis de las transiciones el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones. Para las trayectorias importan, en cambio, el grupo social de origen, el grado de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con él y la valoración social y simbólica de lo obtenido” (Dávila y Ghiardo, 2005).

“Igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio que está definido, en este caso, por el volumen y estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de nacer. En la definición de este punto, la familia es el factor determinante. De ella depende el “patrimonio” de capital heredado, condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. Usando como metáfora la idea del “juego”, la posición de origen dispone las cartas para jugar, determina el lugar y la “fuerza” con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005, p. 80).

Este tipo de análisis ha sido profundamente trabajado en las teorías sociales denominadas reproducciónistas. Uno de los autores vinculados con esta perspectiva es Bourdieu quien señala que “a un volumen determinado de “capital heredado” resultan un “haz de trayectorias” más o menos probables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (Bourdieu, 1988, p. 108). Es decir que este autor, nos habla de la existencia de una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan.

Un elemento clave para comprender esta perspectiva de trayectoria es el de “*habitus*”, que para Bourdieu es esta suerte “de sentido práctico que ilumina eso que se debe hacer en una situación dada”. (Bourdieu, 1994, p. 45). En este sentido, el *habitus* se encuentra definido por las condiciones de existencia de los sujetos, y

que corresponde a aquellas disposiciones que funcionan como “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su objeto sin suponer la dirección consciente de sus fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para esperarlas”. (Bourdieu, 1980, pp. 88-89).

Si bien el *habitus* reproduce las condiciones sociales de las que es producto, también podemos mencionar que “las prácticas disruptivas y transformadoras son posibles cuando el desarrollo de nuevas condiciones históricas genera la oportunidad de reorganizar las disposiciones adquiridas” (Nora Gluz, 2006, p. 60). En este sentido el *habitus* no sólo comprende un aspecto reproductivo considerando al sujeto como un ser pasivo, sino que reconoce un aspecto reinterpretativo y activo en éste que le permite pensar y actuar el cambio.

Esta capacidad reinterpretativa y activa de los sujetos sociales puede ser leída también a través de la noción de “estrategia”. De esta forma, volviendo a la “metáfora del juego”, podemos reconocer que, si bien existe un conjunto de coerciones y exigencias en todo “juego social”, también existe un “sentido del juego”, “que implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí” (Baeza, 2009). A juicio de Bourdieu, “el buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego” (Bourdieu, 1988, p. 70). En otras palabras, en el pasatiempo de los naipes todos partimos con una combinación de cartas que de alguna forma condiciona (no determina) nuestra posibilidad de éxito en él, pero depende de nosotros lo que podamos hacer con ese capital inicial. Tenemos la capacidad de “leer” nuestro entorno y adaptarnos a él como mejor nos parezca.

Desde esta perspectiva, para Dubet y Martuccelli (1998) el actor construye una racionalidad en función de sus objetivos, recursos y posiciones. La identidad se define no sólo por lo que se es, sino también por lo que se posee y los intereses que se tengan. Así la experiencia aparece como “mercado”, como competencia, por

lo que la socialización no puede ser entendida sólo como la interiorización de un *habitus*, sino también como el aprendizaje de una “capacidad estratégica”.

Según estos autores, es la propia escuela la que “enseña” a los sujetos a hacer uso de esta capacidad estratégica, sobre todo en un contexto donde el sistema educativo entra en un proceso de masificación y diversificación continua donde las ramificaciones escolares se multiplican generando relaciones jerárquicas entre ellas. No sólo se origina una inflación y devaluación de los diplomas por encontrarse algunos de ellos casi universalmente distribuidos (como sucede hoy con el certificado de enseñanza media), sino que además se jerarquizan tipos de colegios, de instituciones de educación superior y de carreras. Este efecto implica que aquello que el nivel de enseñanza media acreditaba como competencias pierde cada vez más relevancia (se devalúa) en el “mercado de los diplomas”, ya que son cada vez más los que acceden a él (Dubet y Martuccelli, 1998).

Es evidente que la educación es el lugar privilegiado, por sus objetivos institucionales y definición de tiempos y espacios, para diseñar la construcción de proyectos de vida de los estudiantes (Guichard,1993). Estos contemplan definiciones de trayectorias educativas y laborales considerando las necesidades y expectativas de los propios jóvenes. Así, las trayectorias y proyectos de vida están atravesados por diversos factores. Hay algunos autores que plantean que poseer mayores niveles de educación suele asociarse a una menor probabilidad de quedar desempleado; pero esto no protege a todos por igual (Jacinto, 1996). Ante el aumento de la tasa de escolarización, se observa que con similares credenciales educativas no todos los jóvenes tienen las mismas oportunidades.

Bien expresa Jacinto que "comparando a los jóvenes pobres y los no pobres, el valor del título es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos. Entre las razones de esta discriminación, está el papel del

capital social y de las redes familiares en el acceso a buenos empleos"
(Jacinto, 2007, p. 13).

En esta misma línea, Muñiz (1997) realiza una investigación analizando las trayectorias educativas y su relación con el origen social, la situación familiar y laboral al ingreso y los desarrollos educativos y preuniversitarios de los estudiantes de la Universidad Autónoma metropolitana. El objetivo de Muñiz fue estudiar las trayectorias educativas universitarias en los momentos de 1979 y 1987 antes de la crisis de los 80`s y durante esta, en esta forma relaciona los efectos de la crisis en las trayectorias educativas, así como el papel que jugaría el origen social, cultural y económico de los estudiantes.

Otros autores, reflexionando sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de secundaria muestran la importancia de las “expectativas y planes que los estudiantes y sus padres –en conjunto con las escuelas– van poniendo en juego para definir sus prácticas, sus acciones” (Montes y Sendón, 2006, p. 390), estableciéndose un vínculo claro “entre la situación (posibilidades de inserción laboral o de seguir diferentes estudios terciarios, tipos de capital con que se cuenta familiarmente para ello, entre otros.) y la disposición (gusto por el estudio, tradición familiar por cierto estudio, cultura del trabajo en que se socializaron los estudiantes).

En este vínculo en ninguno de los términos es determinante, sino que (...) en el juego de estos elementos es donde se podrán caracterizar la o las prácticas a desarrollar por los estudiantes durante su trayectoria escolar” (Montes y Sendón, 2006). Poniendo en evidencia que la educación es el lugar privilegiado –por sus objetivos institucionales y definición de tiempos y espacios– para diseñar la construcción de proyectos de vida de los estudiantes (Guichard, 1993).

Si tomamos en cuenta lo expuesto sobre la "biografía educativa " utilizada anteriormente, se puede apreciar que, a partir de la reconstrucción de la historia de vida de las personas, se puede de identificar cuáles han sido los intereses y

necesidades educativas percibidas a lo largo de la vida, cuáles fueron los estímulos para continuar educándose y cuáles fueron los hitos que han marcado sus trayectorias educativas (Dominice, 1985; Alheit, 1994).

Entonces las trayectorias educativas llevan consigo las necesidades y expectativas de los propios jóvenes. Así, las trayectorias y proyectos de vida están atravesados por diversos factores. Aquello que define lo que los estudiantes quieren hacer y realizar una vez fuera del liceo se mueve entre la intencionalidad y los méritos personales y aquellas condiciones estructurales que determinan las opciones que los sujetos tienen al momento del egreso, y también durante su estadía escolar. Así entendido, no todos los estudiantes viven su escolaridad de la misma manera y tampoco el momento del egreso; lamentablemente sigue siendo una característica más o menos extendida entre los jóvenes de sectores populares el que experimenten el final de su trayectoria educativa como un momento liminal en que aquello que el colegio y la universidad presentaba como aspiraciones; una mejor educación, trabajo o mejores condiciones para enfrentarse a la vida, se vuelven muchas veces promesas incumplidas (Dávila et al., 2006; Goicovic, 2002; Weinstein, 2001).

En México, a partir de los años setenta, surgen en la investigación educativa, estudios en los cuales los procesos y prácticas del transcurso escolar, las relaciones pedagógicas, la construcción del saber escolar y, en conjunto, de la interacción y experiencias cotidianas del acto educativo (Allende y Gómez, 1989 pag.143), forman parte de una nueva corriente educativa. En este contexto, la figura del estudiante que antes no se tomaba en consideración, precede los estudios de trayectoria escolar, que buscan revelar las diferentes problemáticas a las que se enfrenta el estudiante a lo largo de su vida académica.

Por último, es necesario considerar que, para comprender las trayectorias educativas, las investigaciones han detectado diversos elementos interesantes de abordar, contextuales como la familia; el autoconcepto como estudiante; las transiciones educativas y la misma experiencia educativa y de inserción laboral que

influyen en ellas y que permitirían retroalimentar a las instituciones de las que participan los sujetos (Benson, Hewitt, Heagney, Devos, & Crosling, 2010; Castillo & Cabezas, 2010; Padilla et al., 2017; Thiele, Pope, Singleton, Snape, & Stanistreet, 2017):

1. Elementos contextuales como la composición familiar (escolaridad de los padres y sus aspiraciones educativas sobre los logros de sus hijos, modelos a seguir, apoyo económico y emocional, ambiente familiar, entorno social, relación con los pares, entre otros).
2. Autoconcepto como estudiante (gusto por la escuela, identidad y compromiso educativo, comparación con los pares, expectativas y planes propios y de los demás sobre los sujetos, intereses particulares, entre otros).
3. Transiciones educativas: asociadas a movimientos entre etapas educativas (infancia-adolescencia- juventud, a la adaptación a distintos contextos o instituciones, a nuevos conocimientos, habilidades y estrategias que van adquiriendo y a episodios significativos que marquen cambios relevantes entre una etapa y otra) (Sepúlveda, 2010; Maunder, Cunliffe, Galvin, Mjali, & Rogers, 2013; Lizama, 2015).
4. Experiencia educativa y de inserción laboral (emociones, vivencias, relación con docentes, con la institución, participación, interacción con pares en distintos contextos y la elección de carrera, entre otros).

En resumen, las trayectorias educativas darían a conocer aspectos relevantes de la interacción del sujeto con la institución educativa y sobre la capacidad de agencia de cada persona enfrentada a las etapas de esta trayectoria.

2.3. Adolescencia - Juventud e identidad

Desde el punto de vista psicológico, el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria implica una transición psico-social (Parkes 1971; Guichard & Huteau 2006; Bronfenbrenner 1987), esta transición sucede al mismo tiempo que los alumnos se transforman en adolescentes tempranos. Aquí se pondría en juego tanto la construcción identitaria como el desarrollo de la trayectoria educativa y social. Por ello, también resulta necesario estudiar dicha transición desde enfoques psicológicos, que nos brinden nuevos aportes para comprender en su complejidad dicha problemática. Los adolescentes que inician la escuela secundaria se encuentran atravesando un período crítico de su ciclo vital, en el cual se producen transformaciones biológicas y, al mismo tiempo, transformaciones sociales que suscitan la movilización de procesos psicológicos para la tramitación, tanto de los numerosos cambios, como de los duelos por el cuerpo, la identidad y los padres de la infancia (Aberastury, 1998).

Esto conlleva nuevos procesos de subjetivación y construcción identitaria. Erikson (1971) sostiene que la formación de identidad es un vaivén entre lo psicológico y lo social: por un lado, es el sentimiento de continuidad de sentirse uno mismo y, por el otro, es el reconocimiento de los otros de esa continuidad y mismidad. Asimismo, este autor plantea que la tarea primordial del adolescente es la formación de una identidad personal, con relación a su contexto social. El adolescente debe reconocerse a sí mismo ante los cambios y el crecimiento cotidiano, y al mismo tiempo, presentarse ante los demás. Esto le implicará el trabajo de comprender el lugar que ocupará en el entorno familiar y social. La adolescencia se convierte así en un desafío frente a las transformaciones (Margulis, 2009).

La sociedad actual valora el modelo adolescente, pero este modelo no es el real, puesto que no representaría a los jóvenes que viven y sufren las transformaciones físicas, psíquicas y sociales, sino que relejaría símbolos de la

adolescencia que se convierten en mercancía. El adolescente real debe construir su camino en medio de instituciones en crisis, sintiéndose desorientado, excluido o incomprendido, e incluso enfrentando hostilidad y temor (Margulis,2009).

Por otro lado, en la actualidad se considera que la adolescencia y juventud son construcciones sociales. Si bien existe una base material biológica, sobre la misma se construyen diversas representaciones relacionadas con el contexto histórico y sociocultural (Tenti Fanfani, 2000). La noción de "juventud" ya no se corresponde únicamente con la etapa de transición de la niñez a la adultez, sino que actualmente se correlaciona con el grupo de pertenencia del sujeto, que ocupa una posición social específica, lo que implica distintas categorías de "jóvenes", con acceso desigual a bienes materiales y simbólicos, y con posibilidades dispares en la construcción de trayectorias de vida, formación y trabajo. Se reconoce que la adolescencia -período evolutivo en que se encuentran los sujetos que asisten a la escuela media- se caracteriza específicamente por constituir una etapa de construcción de la identidad, la cual surgirá también de la manera en que el proceso social de cada época identifique a los jóvenes y las oportunidades de roles que la vida les va ofreciendo (Erikson, 1971).

Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando con relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significativo complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro cultura grupal. (Margulis & Urresti, 1998)

Los jóvenes construyen su subjetividad y vínculos con los otros, en un contexto de pluralización de los valores y fragilización de la familia y los lazos de parentesco. Es posible observar que la sociedad no posiciona a los jóvenes en roles valorados ni prevé su participación en roles sociales de mayor responsabilidad (Aisenson, 2008).

La experiencia escolar contribuye a la creación de la juventud como una construcción social, como un tiempo de preparación y espera entre la infancia y la condición de adulto. Al decir de Dubet y Martucelli (1998), la vida del alumno adolescente se desarrolla en los márgenes de la escuela: los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad (sobre todo en el respeto) es más importante que la norma, la motivación personal no es el relevo de las expectativas de los adultos. La experiencia escolar se diversifica y es caracterizada por una serie de "tensiones", convirtiéndose en "una fase subjetiva de la "crisis" del colegio" (Dubet, Martucelli, 1998, p.188).

Para Díaz (2007), la socialización de los sujetos y su influencia en la construcción de roles sociales y su identidad ocurren en contextos y procesos que configuran trayectorias particulares, las cuales, se encuentran marcadas por el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario.

Por lo tanto, al abordar las trayectorias educativas desde las experiencias, expectativas y disposiciones de los/as estudiantes universitarios se requiere una perspectiva que permita conocer la forma en que los sujetos construyen su biografía e incorporan las experiencias pasadas en sus vidas, avanzando hacia una conceptualización que considere la subjetividad juvenil, donde el sujeto es entendido como producto de los procesos de construcción discursiva y articulación de una posición en relación con otros (Arfuch, 2002; Haye et al., 2008).

2.4. Inserción laboral

Un análisis de las investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional sobre la inserción laboral de los graduados universitarios arroja que: se dedican mucho a caracterizar el problema del desempleo juvenil, se reconoce la baja inserción laboral de los graduados universitarios en el mundo y específicamente en América Latina se hace una caracterización del mercado laboral y algunas de las deficiencias de la formación en las universidades lo que contribuye a las bajas tasas de inserción laboral de los graduados pero no se profundiza en la situación actual de la inserción laboral de los graduados universitarios y las causas que inciden en este fenómeno. (Fernández & Gavilanes, 2015)

En esta misma línea, algunos estudios han indagado la relación entre los niveles educativos, la experiencia de los ocupados y los ingresos que perciben, otros estudios han explorado consideraciones estructurales como la cobertura. Las características socioeconómicas de la familia y las posibilidades que esta tenía para invertir en capital humano, más precisamente en educación anterior a la universitaria, siendo reconocidas como fundamentales en el ciclo de la vida que afectan el aprendizaje, la productividad y el retorno de la educación (Ardila, 2013).

Este aumento de competitividad por acceder a puestos de trabajo, según autores como Raga (2003), ha dado lugar a que desde las universidades se plantee la necesidad de realizar investigaciones acerca de la situación real que afrontan sus egresados cuando acceden al mercado laboral; para poder analizar las posibles dificultades en la búsqueda de empleo, la satisfacción que tienen los graduados universitarios con la formación recibida o la adecuación de la misma a las necesidades del mercado de trabajo actual.

La valorización profesional en el mercado del trabajo a su vez tiende a considerar o desconocer una serie de variables con base a las particularidades de cada carrera profesional, de manera tal que el peso explicativo de las características institucionales puede tener escasos efectos en los resultados

laborales o bien constituir una variable importante en la diferenciación de las condiciones del trabajo, empleabilidad y salarios (Rodríguez & Castillo, 2014).

La inserción laboral es un término utilizado habitualmente para referirse al proceso de incorporación de los individuos a la actividad económica. En tal sentido, se comprenderá a la inserción laboral en esta investigación como: “El proceso en el cual los estudiantes que hayan finalizado su proceso formativo consiguen el ajuste y la adaptación y permanencia a un puesto de trabajo acorde con la formación recibida” (Cárcamo, et al., 2012).

La inserción laboral ha sido considerada un indicador con el que las sociedades occidentales miden el nivel de bienestar social de su población. El estudio de la inserción abarca las posiciones laborales ocupadas, las secuencias más recurrentes (trayectorias) así como la explicación de las diferencias observadas en estos dos aspectos (Salgado, 2005).

Se considera que en la inserción y trayectoria laboral intervienen tanto las características del mercado de trabajo como las de los propios profesionales sin perder de vista el papel de intermediación de las instituciones educativas entre los demandantes y los oferentes de empleo u oportunidades profesionales ya que la formación académica influye de manera importante en la cualificación del capital humano (Mungaray, 2010)

Los procesos de inserción al trabajo de los profesionales egresados de las universidades se caracterizan por un alto grado de heterogeneidad, ya que existen múltiples factores de carácter social, académicos, laborales y personales que pueden repercutir en las oportunidades para obtener un empleo al egresar (CINDA, 2012).

Para (Gentili, 2012) el estudio de la inserción laboral de los universitarios resultaría en un punto clave en el trayecto académico-profesional. Así mismo, la empleabilidad de los universitarios supone un estándar importante sobre la valoración de los resultados de la universidad, y además resulta una prioridad con la reforma curricular que se presenta en la actualidad en los estudios superiores. Además, en el contexto de la crisis económica mundial, la situación del mercado

laboral es complicada y se hace más relevante el análisis de la situación laboral de los graduados universitarios.

En resumen, este marco teórico provee de una serie de conceptos y aspectos a considerar sobre las variables estructurales (sociales, económicas y familiares) y las trayectorias de vida (educativas, laborales y de participación social) que pueden estar implicados en los hitos de decisiones educacionales en la historia de vida de los individuos y grupos. Se asume teórica y metodológicamente la posibilidad de identificar estos momentos de decisión en las biografías educativas, en tanto el camino o la trayectoria que un individuo ha recorrido durante su vida. Entonces a través de un enfoque, teórico y metodológico que considera la singularidad y la heterogeneidad de las situaciones individuales, se pretende conocer elementos de análisis comunes que estructuran y organizan la trayectoria educativa y la inserción laboral de los jóvenes.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma metodológico

El enfoque metodológico utilizado en este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación, para Austin (2004) “el paradigma cualitativo apareció presentando al mundo como una estructura en movimiento, cambiante y lleno de dinamismo, en donde las personas son concebidas como agentes activos en la construcción de las realidades que se presentan” (pág. 115) Esto quiere decir que el paradigma cualitativo hace referencia a fenómenos y realidades que pueden ser investigadas o conocidas por medio de sus caracterizaciones, se centra en comprender al sujeto, sus interpretaciones, inferencias y todo lo que este deduce o concluye de sus realidades, de las mismas conductas de sus semejantes, de las acciones que emprenden en su dinámica de vida y los vínculos con su entorno.

Así mismo, la metodología cualitativa se define como un conjunto de procedimientos que buscan la construcción de conocimiento, en donde la cualidad de lo estudiado se describe a través de conceptos que reducen su complejidad y de relaciones entre conceptos que le otorgan coherencia al producto científico (Krause, 1995). Este tipo de metodología adopta una perspectiva teórica fenomenológica al desear comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del propio participante (Taylor & Bogdan, 1998). Por lo tanto, el enfoque cualitativo permitiría acceder a la complejidad y particularidad del fenómeno la inserción laboral a través de la percepción, significación y visión personal de los participantes, integrando así la dimensión subjetiva del propio actor (Canales, 2006) (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) (Strauss & Corbin, 2002).

En este sentido la investigación con metodología cualitativa busca promover la agencia de los actores sociales a partir de la articulación de las prácticas de estos actores con las prácticas investigativas, es decir un tipo de investigación de segundo orden, esto es, que restaure la reversibilidad del investigador y de lo investigado, un pasaje desde el objeto a un sujeto de estudio. Aquí se considera

por sobre todo la idea de que el conocimiento es el resultado de la acción de un sujeto en relación con otros (Fernández R, 2006)

Por lo tanto, este enfoque se caracteriza por estudiar los fenómenos en el contexto natural tomando atención a los elementos subjetivos de la conducta humana ya que busca comprender un fenómeno, siendo consciente el investigador que a la vez que investiga, crea el objeto de investigación, no descubre el conocimiento, sino que lo construye (Salinas, 2008).

Dentro de las características de la investigación cualitativa se encuentra que; es inductiva ya que parte de la recolección de datos para desarrollar conceptos, y no recogiendo datos para evaluar alguna hipótesis; es holística ya que considera la totalidad del fenómeno no reduciéndolo a variables; los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan en lo investigado sin embargo intentan controlar y reducir al mínimo sus efectos; además, tratan de comprender a las personas desde su propio marco de referencia ya que, como mencioné anteriormente, lo fundamental es obtener la experiencia de aquellos que la vivencian; apartan sus concepciones anteriores viendo todo como si fuese la primera vez; ya que se aleja de la concepción de realidad objetiva y única, es que para los investigadores todas las miradas son valiosas, todas dan una perspectiva distinta del fenómeno (Taylor & Bogdan, 1994).

3.2. Tipo de estudio

El estudio constituye una investigación de tipo exploratoria-descriptiva. Según Hernández, Fernández y Baptista (1988) una investigación es exploratoria cuando el objetivo a examinar es un problema de investigación poco estudiado, es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que hay ideas que no permiten relaciones claras con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes. De acuerdo con Dankhe (1986) los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto en particular de la vida real. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo

general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas (Sampieri, 1997). Por último, tiene la característica de descriptiva considerando que estos estudios miden conceptos o recolectan información (Hernández, Fernández y Baptista, 1988) y dado que se busca describir y distinguir las experiencias individuales que han tenido los egresados de la carrera de psicología se puede definir como tal.

3.3. Técnica de recolección de datos

Al ser esta investigación de tipo cualitativa, los métodos buscan estudiar los significados intersubjetivos, situados, construidos y en su propio entorno. Para lograr indagar en el fenómeno de la inserción laboral, la técnica de recolección de datos fue la entrevista. Tal como menciona (Alonso, 1995) la entrevista sería una herramienta comunicativa por la cual un investigador extrae una información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor. Como una forma de mantener la coherencia con el enfoque fenomenológico en el cual se basa esta investigación, se utilizó la entrevista como una forma de captar por medio del lenguaje, a través del mismo relato del sujeto, sus significados y definiciones (Salinas, 2008). Se utilizó la entrevista cualitativa, la cual se caracteriza por ser flexible y dinámica, permitiendo constituir una narración más conversacional que permitió al entrevistado expresar por medio de sus propias palabras y con su propio orden y ritmo, los temas que el entrevistador fue intencionando (Salinas, 2008). Se escogió la entrevista en profundidad para conocer las experiencias de los estudiantes, según Taylor y Bogdan (1994), la entrevista en profundidad se entiende como encuentros cara a cara entre entrevistador y los entrevistados dirigidos a la comprensión que tienen estos últimos del fenómeno en el cual se pretende indagar a partir de la expresión de sus propias palabras, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales. Esto permitió captar cómo este fenómeno se está manifestando en los sujetos a partir de su propia perspectiva, cómo lo vivencian y los afecta. De esta manera, la entrevista en profundidad busca obtener la mayor riqueza de las respuestas brindadas por los entrevistados a fin de obtener sus perspectivas y puntos de vista subjetivos, por lo que no se utiliza una

recolección de datos de tipo estandarizada ya que su objetivo no es reducir la información verbal obtenida a datos numéricos o estadísticas (Gaínza, 2006; Hernández et al., 2010; Valles, 2003). Por tanto, su validez no está dada por una representatividad estadística, por el contrario, la validez aumenta en la medida que aumenta la aproximación al mundo subjetivo de la persona (Gaínza, 2006).

Específicamente, se trató de una entrevista en profundidad semiestructurada, ya que es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista, en comparación a una estructurada (Flick, 2007). En ese sentido la entrevista semi-estructurada, como herramienta de investigación más abierta y flexible, puede documentar perspectivas que no se representan comúnmente o los investigadores ni siquiera imaginan, y de ahí que este enfoque pueda darles fuerzas a los grupos desfavorecidos al validar y hacer públicas sus opiniones (Banister, Burman, Parker, Taylor, & Tindall, 2004, p. 72)

El guion de entrevista utilizado para la producción de datos se encuentra disponible en el Anexo 1.

3.4. Participantes

La selección de sujetos que participaron en esta investigación se hizo por medio de un muestreo no probabilístico, y por conveniencia. No probabilístico, ya que la elección de sujetos no tuvo relación con las probabilidades, sino que con las razones que guían esta investigación, siendo su objetivo no generalizar, sino indagar en los fenómenos que se involucran tanto la trayectoria educativa como el proceso de inserción laboral de estudiantes que ingresan a la universidad a través de diferentes vías de admisión (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Por conveniencia ya que, a partir de los intereses teóricos de la investigación, se definieron criterios de inclusión y exclusión de la muestra.

Entre los criterios de selección de la muestra está:

- El género
- La carrera profesional

- La cohorte
- La vía de ingreso
- Contar con el grado de licenciado o en la posesión del título profesional
- Tener al menos una “*experiencia laboral*” relacionada a lo estudiado

Un elemento de inclusión fue considerar tanto a estudiantes hombres y mujeres pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La carrera seleccionada fue Psicología, ya que fue una de las tres primeras carreras en la Universidad de Chile en la que se implementó el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE). Esto se visualiza en la tabla 1.

Tabla 1: DISTRIBUCIÓN DE VACANTES SIPEE POR CARRERA

FACULTAD	CARRERA	2010	2011	2012	2013	TOTAL
ARQUITECTURA Y URBANISMO	Arquitectura				11	13
	Diseño				1	
	Geografía				1	
CIENCIAS AGRONÓMICAS	Ing. En Recursos naturales renovables				2	2
CIENCIAS FISICAS Y MATEMATICAS	Ing. Ciencias plan común			21	20	41
CIENCIAS QUIMICAS Y FARMACEUTICAS	Bioquímica				5	12
	Ing en Alimentos				2	
	Química y farmacia				5	
CIENCIAS SOCIALES	Antropología y arqueología	2	5	7	7	116
	Psicología	18	23	20	14	
	Sociología		7	7	6	

Fuente: Facultad de Ciencias sociales (2013)

Así mismo, es importante que los participantes hayan sido parte de una de las primeras cohortes de estudiantes que ingresaron a la carrera de Psicología a través de la vía de ingreso SIPEE, puesto que más probable que los estudiantes se encuentren egresados y con alguna experiencia laboral. Un criterio de exclusión fue la vía de ingreso de los participantes, se consideró solo a estudiantes que ingresaron a la universidad a través de la vía regular (PSU), y por las vías de acciones afirmativas (BEA) y (SIPEE), con el fin de comparar elementos significativos de las trayectorias educativas y la inserción laboral. Dejando excluidas las demás vías de admisión que posee la Universidad de Chile.

Además, como criterio de inclusión estuvo que los estudiantes se encontraran en la etapa final de su carrera, pudiendo así estar licenciados o en la posesión del título profesional. Por último, un criterio de exclusión fue que los estudiantes que hayan ingresado por algunas de las vías ya mencionadas tuvieran alguna experiencia laboral al momento de la entrevista.

Es necesario mencionar que para este estudio se invitó a participar vía email a estudiantes de la generación 2010 en primera instancia. Sin embargo, no sé logro obtener todos los perfiles de estudiantes esperados para esa cohorte, por lo que se dispuso a invitar a estudiantes de la generación 2011 que cumplieran los criterios antes mencionados.

En resumen, se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas en profundidad a egresados de la carrera de Psicología que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión. El número de participantes de esta investigación conforman una muestra que se considera no representativa, pues el interés no está puesto en la medición, sino en la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad, lo que permite trabajar con una cantidad relativamente pequeña de unidades de observación. En esta modalidad, las preguntas giran en torno al significado que dan los sujetos a sus experiencias, dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte, para lograr un conocimiento intensivo, profundo y detallado sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno (Martínez-Salgado, 2011).

3.5. Caracterización de los participantes

A continuación, se presenta la tabla 2 que describe las principales características de los participantes de esta investigación. La información presentada fue obtenida a partir de cada una de las entrevistas realizadas.

Tabla 2: CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

	Hombre PSU	Mujer PSU	Hombre BEA	Mujer BEA	Hombre SIPEE	Mujer SIPEE
Edad	27 años	26 años	25 años	25 años	25 años	25 años
Composición familiar inicial	Mamá/ Papá/ Participante/ Hermana menor	Papá /Mamá/ Participante/ Hermano menor	Mamá/Papá/ Hermano mayor/ Participante/ Hermano menor	Mamá/Papá/ Participante /Hermano menor	Mamá/ Papá/ Participante/ Hermana mayor	Mamá/Papá/ Participante/ 2 Hermanas menores
Composición familiar actual	Participante y hermana menor	Mamá/ Participante/ Hermano menor	Mamá/ Participante/ Hermano menor	Mamá/Papá/ Participante /Hermano menor	Mamá/ Papá/ Participante	Mamá/Participante/ 2 Hermanas menores
Residencia actual	Maipú	Santiago Centro	La Florida	La Granja	Conchalí	Independencia
Colegio de procedencia	Particular pagado	Particular pagado	Municipal	Particular subvencionado	Municipal/ emblemático	Municipal
Primer profesional en familia nuclear	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Año de ingreso a la universidad	2009	2010	2011	2011	2011	2011
Año ingreso a la carrera de psicología	2010	2010	2011	2011	2011	2011
Área de interés	Clínica y comunitaria	Educacional/ organizacional	Organizacional/ Investigación cuantitativa	Jurídica	Clínica	Clínica
Año de licenciatura	2014	2014	2015	2015	2015	2015
Año de titulación	2016	2016	No titulado	2016	2017	2016

3.6. Método de análisis de los datos

La metodología de análisis e interpretación de los datos propuesta en la presente investigación corresponde a un proceso que combina una lógica singular, al analizar cada caso a partir de la entrevista, y una lógica transversal, al analizar todos los casos a partir de ejes analíticos frecuentes (Cornejo et al., 2008). Lo que permite realizar análisis descriptivo, para luego pasar a una dimensión interpretativa respondiendo con ello a los objetivos del estudio. En ambas lógicas de análisis se utilizaron como métodos, procedimientos relativos al análisis de contenido y al análisis del discurso. Esto implica asumir un primer nivel donde la descripción permite conocer los componentes y tramas de las trayectorias y biografías (Cornejo et al, 2012), y luego un segundo nivel discursivo para comprender las disposiciones y posiciones que configuran las subjetividades de las trayectorias, desde las formas en las que se construye la narración (Arfuch 2002; Cornejo et al., 2008)

Según, (Piñuel, 2002) el análisis de contenido nos permite la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, considerándolo como un procedimiento que permite analizar, interpretar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. Específicamente este autor define el análisis de contenido como:

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p.2).

En general, se puede analizar con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación, sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación, pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas o entrevistas (Holsti, 1968).

Por otro lado, el discurso sería una práctica social (Fairclough 1992, 1995), es decir, nos permiten realizar acciones sociales, por lo mismo, resulta importante analizar los discursos y así tratar de leer la realidad social; por otro lado, dada la opacidad que acompaña naturalmente a los procesos discursivos, el análisis no sólo es útil, sino que se hace necesario.

En cuanto al proceso de análisis se utilizó la codificación abierta, lo que a partir de la definición de San Martín (2014), es considerada como una codificación profundamente inductiva, ya que prescinde de una teoría para aplicar conceptos, leyes o dimensiones al texto que se está codificando. Los datos son comparados en términos de sus similitudes y diferencias y son identificados con códigos. El resultado es una lista de códigos de la cual se obtiene una clasificación de segundo grado, denominada categoría.

Finalmente se analizó la información entregada en las entrevistas a partir de las experiencias de los egresados. Esto es coherente con la noción de experiencia que usaremos en la investigación la cual se define por ser una vivencia o una expresión singular, no deducibles de lo común, pero elaboradas a partir de lo común de una estructura de experiencia. Así entonces, la experiencia no es al modo ingenuamente empirista o conductista un acontecimiento interno o un estado psicológico que se pueda fijar permanentemente: no es inmediata y tampoco es estable. La experiencia, el significado que le atribuimos, los valores que le asignamos, los afectos que nos provoca, las expresiones con las que la organizamos constituyen un todo en movimiento (Díaz, 1997). De este modo el significado está indexado por la experiencia. De aquí se puede seguir que la idea de los significados coproducidos en la experiencia tiene una consecuencia importante: ésta es, que la experiencia se determina recíprocamente con los significados que la orientan (Sepúlveda, 2001, p. 39).

3.7. Procesamiento de los datos

La investigación implicó el procesamiento de los datos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad. A continuación, se relatan los pasos ordenados de forma cronológica:

En primera instancia se realizó el paso del discurso al texto por medio de la transcripción de las entrevistas realizadas.

Posteriormente se acudió al análisis descriptivo de los datos. Esta tarea permitió la reducción y segmentación de los datos en unidades en función del tema abordado. El análisis descriptivo supuso dos tareas complementarias. Primero la categorización o clasificación conceptual de las unidades cubiertas por un mismo tópico, y luego la codificación que corresponde a la operación concreta a través de la cual se le asignó a cada unidad un código propio de la categoría en la que fue incluida. Se trabajó con dos tipos de categorías, las predefinidas a partir del marco conceptual y de los objetivos y preguntas de investigación, y que se encuentran contenidas en las pautas de entrevistas, y con categorías que surgieron del mismo análisis de los datos (codificación abierta). Para llevar a cabo el análisis descriptivo de los datos cualitativos se utilizó el programa computacional Atlas.ti, para facilitar la organización de la información.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este análisis reveló la especificidad de cada trayectoria educativa en relación con las historias de vida de los jóvenes entrevistados, observándose su multiplicidad y pluralidad; sin embargo, también permitió identificar algunos elementos comparativos a fin de sostener categorías y relaciones hipotéticas.

Para presentar los resultados del análisis de las narrativas y trayectorias biográficas de los egresados de la carrera de Psicología que participaron de esta investigación se realizó un análisis inter-caso de las trayectorias educativas de los estudiantes PSU, BEA y SIPEE, y se expusieron los resultados de manera conjunta, buscando así recoger los elementos comunes y disímiles de los relatos que se consideran importantes para entender la trayectoria educativa y el proceso de inserción laboral.

La información recopilada se clasifica principalmente en 4 ejes temáticos entorno a los objetivos específicos del estudio, donde el eje de inserción laboral surge como resultado de la trayectoria educativa.

1. Contexto sociofamiliar del estudiante
2. Trayectoria educativa: Enseñanza básica y media
3. Trayectoria educativa: carrera de Psicología
4. Inserción laboral

Debido a los términos de confidencialidad, los fragmentos de las entrevistas realizadas se muestran citadas por el sexo y por la abreviación de la vía de ingreso a la universidad del egresado, en el caso de mencionar algún nombre durante el relato, este se reemplazó por un seudónimo para mantener en resguardo los nombres reales de los participantes y su familia.

4.1. Contexto sociofamiliar del estudiante

A continuación, se describen algunas características del contexto familiar y social de los participantes de la investigación. Se abordan temas como la residencia familiar del postulante, la composición familiar, el nivel de escolaridad alcanzado por la familia, la profesión de los padres y las expectativas educativas y vocacionales que tuvieron los padres hacia sus hijos. En este último punto, se describen momentos particulares en donde las expectativas de los padres influyeron en las decisiones o etapas educativas de los estudiantes entrevistados.

4.1.1. Residencia

La totalidad de los participantes de la investigación viven en la región metropolitana. Específicamente residen en comunas pertenecientes a la provincia de Santiago. La mayoría de los estudiantes han vivido en la misma comuna desde su nacimiento, hasta el momento de la entrevista, a excepción de dos participantes que manifiestan cambios; uno en diferentes domicilios de la misma comuna y otro experimento el cambio de una comuna desde el sector suroriente al centro de la capital:

“vivo en la comuna de Maipú [...] además vivir lejos yo me demoraba como 1 hora, 20 minutos en llegar a la universidad vivir en Maipú siempre ha sido así yo creo que es peregrinar” (Hombre PSU)

“A ver yo creo que he tenido una vida muy pareja en general a nivel personal, mi vida educacional también, yo cuando era chica como hasta la edad de 3 años vivía en la comuna de la Florida, después me cambié de casa a Santiago centro hasta que terminé prácticamente la universidad y luego me cambié muy cerca y ahí sigo viviendo ahora”. (Mujer PSU)

“yo vivo en La Florida, aquí en Santiago de Chile, yo he vivido ahí toda mi vida en el mismo lugar”. (Hombre BEA)

“nacé en Santiago, siempre he vivido en Santiago [...] nosotros vivimos en la comuna de la granja, qué es cómo el sector centro- sur de Santiago.”. (Mujer BEA)

“Sí, siempre ahí en Independencia, moviéndome en distintos lugares, pero siempre es muy cercano al sector” (Mujer SIPEE)

“vivo en Conchalí, igual el trayecto para la universidad, aun lo sigo recordando era un pique muy largo creo que en un momento influyo porque estaba muy chato

de ir y volver de ir y volver era como 1 hora y cuarto u hora y media, así que igual aburre”.
(Hombre SIPEE)

4.1.2. Composición familiar

Respecto a la composición familiar de los estudiantes, al comienzo de la trayectoria educativa todos los participantes tienen en una familia biparental, conformada además por algún hermano mayor o menor. En la actualidad la composición familiar sufre cambios para la mayoría de los participantes de la investigación, entre las razones de estos cambios está el fallecimiento de uno o ambos progenitores, la separación de los padres y la independencia de uno de los hermanos:

“vivo en la comuna de Maipú con mi hermana, mis dos padres fallecieron, mi madre el 2016, mi padre el 2014” (Hombre PSU)

“Bueno mis papás...bueno mi papá falleció, pero ambos eran profesores mi mamá trabaja en un colegio municipal, tengo un hermano chico de 22 años que estudia sociología en la Chile también” (Mujer PSU)

“yo convivo en la actualidad con mi madre y con mi hermano menor que tiene 23 años [...] Tengo un hermano mayor que tiene 28 años y con mi cuñada básicamente compusieron una familia (...) esa es mi composición familiar, no menciono a mi padre porque bueno el falleció hace acerca 10 años por una enfermedad terminal, y esto va a estar vinculado con mis experiencias significativas en lo académico (Hombre BEA)

“bueno mi mamá actualmente es dueña de casa, no es profesional, mi padre trabaja tiene un oficio, es mueblista, tengo un hermano menor, en suma, como una familia de 4 personas” (Mujer BEA)

“soy el hijo menor de una familia de 4, mi papá, mi mamá, y mi hermana mayor” (Hombre SIPEE)

“Bueno yo vivo con mi mamá, (...) y mi hermana la más chica tiene 7 años la María, (...) y bueno mi hermana la del medio que tiene 20. Y con mi pololo, sí él vive hace como 5 meses con nosotros [...]Sí cuando iba en el colegio vivía con mi papá (...) Ellos se separaron hace 5 años más o menos, justo cuando yo entre a la universidad. Eh... bueno él ahora vive en Argentina y trabaja allí como en una empresa, y no tengo mucho contacto con él la verdad, eso como a nivel familiar” (Mujer SIPEE)

4.1.3. Profesión de los padres

En este punto comienzan a aparecer los primeros elementos disímiles entre los grupos de estudiantes. Los padres de estudiantes que ingresaron a través de la vía PSU a la universidad se caracterizan por tener un empleo asalariado formal. En ambos casos, el padre como la madre aportan ingresos al hogar:

“Mi mamá era secretaria mi papá era técnico, no sé si era técnico, pero salió de un colegio técnico, no estudio después ninguno de los dos tiene educación superior. Mi padre era el encargado de una bodega en la AFP Cuprum y mi madre era la secretaria de la municipalidad de lo Prado, entonces los dos básicamente todo lo que juntaban todos los ingresos que recibían lo dedicaban a mí” (Hombre PSU)

“Tengo 26 años Bueno mis papás...bueno mi papá falleció, pero ambos eran profesores mi mamá trabaja en un colegio municipal”. (Mujer PSU)

Por otro lado, los padres de los estudiantes BEA y SIPEE han tenido empleos caracterizados por ser independientes o con cierto grado de “*inestabilidad*” económica. Se aprecia que el rol del padre era fundamental para suministrar ingresos a la familia del estudiante:

“mi madre siempre estuvo trabajando de asesora del hogar, o sea, haciendo aseo en casas, planchando si no me equivoco, (...) mi papá fue obrero de la construcción” (Hombre BEA)

“bueno mi mamá actualmente es dueña de casa, no es profesional, mi padre trabaja tiene un oficio, es mueblista” (Mujer BEA)

“mi papá trabajaba en la industria automotriz hasta que en un momento lo despidieron y empezó a trabajar en la feria y en los persas mi mamá siempre ha sido ama de casa y lo ha acompañado en este trayecto de insertarse en las ferias y los persas, a vender distintos productos a lo largo del tiempo” (Hombre SIPEE)

“Bueno yo vivo con mi mamá, mi mamá trabaja en retail (...) Sí cuando iba en el colegio vivía con mi papá, él trabajaba en la parte administrativa de la Católica, no tiene un título profesional pero es como esa gente que entró en un lugar y como que lo hace bien y va subiendo y va subiendo y finalmente llegó a ese cargo (Mujer SIPEE).

4.1.4. Nivel de escolaridad en la familia

Con relación al nivel académico alcanzado por la familia de los participantes, se puede apreciar que la mayoría de los padres de los jóvenes finalizó la educación media. Los únicos padres que tenían educación superior eran los de la mujer PSU, la cual relata que sus padres eran profesores que habían salido de la Universidad de Chile y de la UMCE.

Todos los demás jóvenes son los primeros de su “*familia nuclear*” en ingresar a la universidad, a excepción del participante hombre BEA que fue el segundo en su familia ya que su hermano mayor había entrado a estudiar una carrera en la Universidad Católica. Respecto a la “*familia extensa*” se aprecia en los relatos de los participantes que tenían dentro de sus familias hay parientes como tíos /as, primos/as que ya contaban con educación superior:

“de hecho, yo fui el primero de la familia que entró a la universidad (Hombre PSU)

“todas mis tías, estudiaron en la Chile, mi mamá en el fondo fue la única que estudio en el pedagógico, porque ya se había desmembrado la universidad, eso fue después del golpe, mi papá había estudiado en la Chile porque era más viejo que mi mamá” (Mujer PSU)

“ahí mi hermano le gustaba el aspecto más científico porque finalmente en el historial familiar de estudio, él quería entrar a la universidad (...) pudo obtener un puntaje que, para el colegio como tal era mayor, y me acuerdo que también entro por BEA, entró por esa vía de ingreso entro a la Universidad Católica, entro a estudiar construcción civil (Hombre BEA)

“no era la primera profesional de la familia extensa, en mi núcleo si yo soy la hija mayor, y la primera profesional. En la familia extensa había más profesionales ahora bien todas eran profesionales de universidades privadas. Entonces fui, como hasta ahora soy la única que ha estudiado en una universidad estatal (Mujer BEA).

“no, mi hermana salió de un técnico y después con los años empezó a trabajar y nunca fue universitaria, soy el primero, aunque mi hermana luego de que yo entrará a la u empezó a estudiar en un instituto”,(...) “pero del núcleo cercano no, era el primero y por parte de la familia del padre había ya universitarios titulados, por parte de la familia de mi madre ahí era como el primer universitario que salía”. (Hombre SIPEE)

“Y mi tía esa la que yo te contaba, bueno ella estudió obstetricia en la USACH, y ya estaba titulada, si ella estaba titulada ya (Mujer SIPEE)

4.1.5. Importancia del establecimiento educacional para la familia

Un tópico llamativo que surge de las narrativas de algunos estudiantes es la importancia que le dan los padres o la familia al establecimiento educacional al que ellos asistieron durante su etapa educativa. Algunas de las razones que aparecen están relacionadas a el tipo de “*ambiente del colegio*”, el tipo de “*formación*” que podrían recibir de aquel lugar, por el simple hecho de que familiares habían ido a ese colegio antes y habían obtenido “*buenos resultados*”:

“mi mamá elige el colegio principalmente porque le gustó porque era de un ambiente familiar, era un colegio bien chiquitito los cursos había uno por nivel tenía un jardín con flores era muy acogedor en ese sentido y mi papá era católico entonces el igual quería que yo tuviera esa formación”. (Mujer PSU)

“y esa trayectoria la vivimos por igual mi hermano mayor y mi hermano menor, entonces los tres fuimos al mismo colegio”. (Hombre BEA)

“sí porque ellos querían un colegio bueno, emblemático, como que querían guiar la carrera para estudiar después algo más profesional, era como que tenía potencial para estudiar más, y en verdad yo no tenía nada planificado todavía, igual estudiar en la universidad, sonaba bastante bien así que llegue allá (Hombre SIPEE).

“Y estuve ahí porque como a nivel familiar como que toda mis primas y tías habían pasado por ese colegio y todas habían obtenido como buenos resultados como a nivel educativo, lo cual no quiere decir que sea un colegio, es un colegio de excelencia, pero en realidad uno también puede pensar que deja mucho que desear en ese aspecto, como muy cuadrado también de la enseñanza muy pendiente de las notas más que del aprendizaje que tenga los jóvenes”. (Mujer SIPEE).

4.1.6. Expectativas vocacionales de los padres sobre sus hijos

Sobre el lugar que dan los padres a la educación profesional de sus hijos sucede algo muy particular que se manifiesta en el discurso de los estudiantes que ingresaron vía PSU. Las percepciones que tenían de “*las aspiraciones de los padres sobre ellos*” está relacionada con el tipo de institución a la que querían que accedieran sus hijos. En este caso, ambos estudiantes PSU, manifiestan que sus padres querían que ingresaran a estudiar alguna carrera en la Universidad de Chile. Entre las razones que les atribuyen es que el nombre de la universidad les facilitaría

posteriormente el hecho de “*conseguir un trabajo*”. Otro aspecto peculiar, es que para la mujer PSU, era muy importante acceder a la universidad de Chile para poder seguir con “*la tradición familiar*”:

“hay una anécdota que siempre me contaba mi madre, que hasta el día de hoy la he comentado, y le he visto trabajando sobre todo en el sector público. Mi madre era secretaria del abogado del alcalde, entonces tenía un puesto privilegiado en términos de información, (...) tenía que ver los currículums, no tenía que elegirlos, pero si ordenarlos, el mandato que le llegaba a mi mamá era que simplemente dejar a los de la Chile y los de la católica y la USACH, y esos eran los que iban a leer, esa práctica se replica en muchos lados. Entonces era que tú tenías que entrar a la Chile si querías tener trabajo entre comillas, insisto es algo que yo no comparto. Pero en gran medida fue ese discurso, el que me hizo escoger la universidad de Chile. (Hombre PSU).

“Sí yo creo que 100% si, yo creo que ellos querían que yo estudiara en la Chile, y para mí era super importante lo que ellos opinaran de mí, y como no decepcionarlos y cumplir con todo el tema de la expectativa, por lo además igual eran altas, y aunque me dijera ya hija no importa, yo sabía que sí importaba. “y para mí era muy importante quedar en la Chile o en una tradicional, porque todas mis tías, estudiaron en la Chile (...) entonces tenía como todo este peso de la tradición, y yo creo que yo siempre he sido muy ambiciosa que me importa mucho el tema del prestigio, y yo que era de las mejores del curso, decía no voy a salir de mi casa nunca más, si no quedo en una universidad tradicional, a ese nivel de importancia tenía la universidad en donde iba a quedar, ahí mis opciones era la Chile, la Católica y tenía como alternativa la USACH igual (...), tengo un hermano chico de 22 años que estudia sociología en la Chile también” (Mujer PSU)

Por otro lado, para los estudiantes BEA y SIPEE, el discurso de los padres respecto a sus aspiraciones no conllevaba una “*presión*” de qué o donde estudiar una carrera universitaria. El discurso iba más ligado a “*acceder*” a la educación superior puesto que sería la forma de “*llegar a ser alguien en la vida*”, y apuntaban a que no querían que sus hijos “*tuvieran la misma vida que ellos*”. En algunos casos se aprecia la “*autonomía*” que le brindan los padres para que ellos decidieran libremente sobre su futuro profesional.

“*mi papá y mi mamá siempre nos decían que no hiciéramos la vida que hicieron ellos, que era una vida en la que ellos incluso no terminaron los estudios de enseñanza media, se dedicaron a trabajar muy jóvenes, ahí la situación era diferente y como provenían de familias de escasos recursos era más necesario, y pasaron hechos puntuales también en sus vidas que los hicieron trabajar desde muy temprana edad, con esa idea mi hermano sé puso a estudiar y logró entrar*

a la universidad (...) lo importante para nosotros era poder continuar los estudios yo te diría, que era poder acceder a una universidad básicamente (Hombre BEA)

No mira como que mis papás me dejaron hacer lo que yo quisiera, en realidad si yo quería estudiar psicología, teatro, arte, ingeniería era cosa mía y a la universidad que yo quisiera ir era totalmente cosa mía, cómo que no hubo ninguna presión ni nada por el estilo. No, no había presión cómo sé qué pasa en otras familias por ese estilo, de que tiene que estar aquí o qué esfuérsate para esto, no o sea era algo netamente mío (Mujer BEA)

Mis papás me dejaron ser, me dijeron que estudiara lo que quisiera estudiar, y tranqui, yo igual di la psu así como si no la puedo hacer o no me alcanza el puntaje para algo, podría hacer un preuniversitario, la próxima vez e ir preparándome más tomar en cuenta más el preuniversitario y en verdad no tuve como esa presión como la tienen otros compañeros, otros estudiantes fue como super light, mis papás siempre me han dejado ser igual en ciertas partes, igual son super estrictos en temas de responsabilidad, de levantarme temprano que igual les fallo a veces pero por lo otro siempre me incentivan que uno se vaya moviendo, así que la elección de carrera no fue muy influida por ellos. (Hombre SIPEE)

“a mi mamá le daba igual cómo que daba lo mismo lo que estudiará, pero estudia, mi papá no era como tu deberías estudiar medicina, esas cosas dan en la vida como tú eres inteligente, aprovéchalo “(Mujer SIPEE).

A continuación, se elaboró un cuadro comparativo entre los distintos tipos de estudiantes para tener una mayor comprensión de cómo es el contexto sociofamiliar de los jóvenes participantes de esta investigación:

CATEGORIAS	PSU	BEA	SIPEE
OCUPACIÓN DE LOS PADRES	ASALARIADO FORMAL /AMBOS PADRES TRABAJAN <i>“ambos eran profesores mi mamá trabaja en un colegio municipal” (Mujer)</i>	INDEPENDIENTES /UNO DE LOS PADRES TRABAJA <i>“mi madre siempre estuvo trabajando de asesora del hogar (...) “Mi padre trabaja tiene un oficio, es mueblista” (Mujer)</i>	INDEPENDIENTES Y ASALARIADO FORMAL / UNO DE LOS PADRE TRABAJA <i>“Mi papá empezó a trabajar en la feria y en los persas mi mamá siempre ha sido ama de casa” (Hombre)</i>

NIVEL DE ESCOLARIDAD MÁS ALTO ALCANZADO POR LA FAMILIA NÚCLEAR	EDUCACIÓN MEDIA-SUPERIOR	EDUCACIÓN MEDIA-BASICA	EDUCACIÓN MEDIA
PRIMERA PERSONA EN ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	HOMBRE PSU <i>“de hecho, yo fui el primero de la familia que entró a la universidad”</i>	MUJER BEA <i>“en mi núcleo si yo soy la hija mayor, y la primera profesional”</i>	HOMBRE SIPEE Y MUJER SIPEE
EXPECTATIVAS VOCACIONALES DE LOS PADRES SOBRE LOS HIJOS	TIPO DE INSTITUCIÓN <i>“yo creo que ellos querían que yo estudiara en la Chile (Mujer)”</i>	ACCEDER A LA UNIVERSIDAD <i>“lo importante para nosotros era poder continuar los estudios yo te diría, que era poder acceder a una universidad básicamente” (Hombre)</i>	ACCEDER A LA UNIVERSIDAD <i>“a mi mamá le daba igual cómo que daba lo mismo lo que estudiará, pero estudia” (Mujer)</i>

4.2. Trayectoria educativa: educación preescolar, básica y media.

A continuación, se exponen de manera descriptiva vivencias de los participantes durante las etapas de la trayectoria educativa previas al ingreso a la universidad. Se considera específicamente la educación básica y media; las transiciones que pudieron vivir durante esas etapas y las percepciones que tienen los estudiantes sobre sí mismos.

4.2.1. Etapa preescolar

Son pocos los participantes de esta investigación que mencionan la educación preescolar en su relato. El recuerdo esta comúnmente asociado a narrar si tuvieron o no educación preescolar, y a describir alguna característica sobre el

establecimiento educacional al que asistieron, mencionado frecuentemente que eran cercanos a su residencia.

“podría comenzar diciendo que yo partí en un jardín que era JUNJI, que está muy cerca del colegio (...) en el que estuve, que es el colegio-liceo Los Almendros, que queda en básicamente, bueno básicamente toda mi trayectoria académica secundaria o en el jardín, preescolar también fue toda cerca de mi casa” (Hombre BEA).

“Sí, fui al jardín me quedaba como a 10 min de la casa y era super entretenido [...]estuve como 1 o 2 años de preescolar no me acuerdo” (Hombre SIPEE)

“yo nunca fui al jardín, no tuve enseñanza preescolar, yo entré directo a Kínder, mi vida que era hija única, mi mamá no quiso que fuera a preescolar, pero me enseñaba como en la casa porque me acuerdo de que mi mamá me compraba libros y entre directo Kínder” (Mujer BEA)

4.2.2. Caracterización del establecimiento educacional durante la enseñanza básica

Sobre como caracterizaban a su establecimiento en la educación básica, la mayoría de los participantes de esta investigación menciona que fue a un colegio cercano a su residencia.

Los estudiantes PSU, acudieron al mismo establecimiento educacional de carácter particular pagado desde la educación básica hasta la media. Ambos jóvenes caracterizan a su establecimiento como un colegio “*bueno*”, que entregaba una buena base para “*preparar*” a los alumnos en rendir una buena prueba de selección universitaria (PSU). También describen a su establecimiento como “*caro*” al cual acudían familias que lo podían costear:

“...estudie en el colegio internacional alba de Maipú toda mi infancia y adolescencia [...] fue un colegio particular pagado de la municipalidad, sigue siéndolo, la verdad es que fue un colegio bastante bueno, un colegio que en cierta medida tiene la noción de instruir a los chicos para que salgan preparados para la psu [...] hay una particularidad en este colegio qué tiene que , uno entra el primer año y uno sale ya estudiando materia de segundo básico, por eso te comento que tenía esta lógica de instrucción, en un momento tú llegas a cuarto medio y no tienes más materia que pasar, entonces cuarto medio es un preuniversitario dentro del colegio [...] mi colegio en ese entonces era uno de los más caros y sigue siéndolo dentro de Maipú, pero en ese entonces pagar \$150000, era impensado ahora creo que está en 200000 es casi pagar una carrera en la universidad cachay”. (Hombre PSU)

“...entré al colegio Santa Elena. El colegio Santa Elena es un colegio católico en ese entonces era de monjas onda, así como monjas verdaderas con hábito, con todo. Entré en prekínder y salí en cuarto medio, estuve toda la vida” [...] era un colegio particular, pero por ejemplo yo diría que la mayoría de los papás de mis compañeros no eran profesionales eran como el que podían pagar el colegio”.
(Mujer PSU)

Los estudiantes BEA durante su enseñanza básica también acudieron a un establecimiento educacional en la misma comuna en que residían. La mujer BEA estudio hasta octavo básico en un colegio particular subvencionado. El hombre BEA en cambio estuvo desde kínder hasta cuarto medio en el mismo establecimiento de carácter municipal. Este participante menciona en su relato que fue a un colegio municipal, pero hace la salvedad de que no era “*emblemático*”, pues considera que es un elemento clave que “*repercute*” años después al ingresar a la universidad. Además, caracteriza a su colegio como “*no difícil*” puesto que considera que las aspiraciones de sus compañeros no era continuar con la educación superior. Por último, ambos estudiantes en su discurso aluden que su colegio era para estudiantes con cierto grado de “*vulnerabilidad*”.

“bueno básicamente toda mi trayectoria académica secundaria o en el jardín, preescolar también, fue toda cerca de mi casa por tanto el jardín está cerca, luego pase al liceo Los Almendros, y ahí estuve desde kínder hasta 4to medio, bueno este colegio era un colegio municipal no emblemático, y hago la salvedad porque igual esto repercute básicamente, en algunas cosas que yo pienso en el ingreso universitario (...) yo te diría que no era un colegio difícil, porque las pretensiones de la gente no eran grandes aspiraciones, como que un grupo muy selecto era el que quería seguir estudiando (Hombre BEA)

“Mi escuela de básica se llamaba Claudio Matte” (...) Estuve de kínder a octavo en un colegio que era un colegio de educación básica, que es de la sociedad instrucción primaria. La sociedad instrucción primaria es una red de colegio que está dentro de todo Santiago, que trabaja sectores como de vulnerabilidad por así decirlo, es bien conocida, tienen como años de trayectoria, entonces en la básica desde kínder y hasta octavo estuve en el colegio de la instrucción primaria y en mí misma comuna, la verdad me quedaba en la esquina de la casa” (Mujer BEA)

Los estudiantes SIPEE, durante su enseñanza básica, al igual que los demás jóvenes concurren a un establecimiento en la comuna en que residían. El hombre SIPEE, fue a un establecimiento particular subvencionado hasta finalizar la

educación básica, mientras que la mujer SIPPE se mantuvo hasta finalizar la enseñanza media en un colegio de carácter municipal:

“estudie en uno que se llama parque Asunción, es como particular subvencionado, pero era super chiquitito estaba en mi comuna, como te digo estaba a dos o tres cuadras de mi casa, así que iba caminado, buenos años, tenían una cancha de tierra donde todos jugábamos a la pelota y todos jugaban al pillarse” (Hombre SIPEE)

“toda mi enseñanza básica y media la tuve en el mismo colegio, un colegio municipal de independencia que se llama Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez, muy equis la verdad siempre que lo digo nadie lo conoce” [...] “Mi colegio era de puras mujeres”. (Mujer SIPEE)

Respecto a la etapa del colegio, tanto el hombre BEA como la mujer SIPEE, permanecieron en el mismo establecimiento educacional desde la enseñanza básica hasta culminar la media. Por otro lado, la mujer BEA y el hombre SIPEE, ambos participantes que habían cursado su enseñanza básica en un colegio particular subvencionado relatan un cambio de establecimiento al iniciar su enseñanza media, decisión generada por las aspiraciones de los padres por un mejor futuro educativo.

4.2.3. Percepción como estudiante en la educación básica

Este apartado responde a la valoración que hizo cada uno de los entrevistados respecto de sí mismo en cuanto a su rol de estudiante durante la enseñanza básica. La mayoría de las percepciones sobre cómo fueron como estudiantes están asociadas al desempeño académico.

En este punto aparece algunas diferencias sobre los relatos de los estudiantes PSU y los que ingresaron a universidad por las vías de acceso complementarias; BEA y SIPEE. En los primeros se observa que, aun siendo alumnos de destacado rendimiento académico, realizan una valoración “*más crítica*” al decir que sus promedios no estaban al nivel de sus colegios. Además, exponen las “*presiones*” que sentían de sus padres o del colegio respecto a su desempeño académico:

“yo en ese entonces tenía un 62 - 63 de promedio, que no era bajo, pero para el colegio era como estar dentro de los últimos, entonces yo tenía un 62 o un 63 y mis padres también estaban en esta lógica de estudiar, estudiar y que no te vaya mal”. (Hombre PSU)

“tuve también dos fases la primera desde chica como desde pre kínder hasta cuarto básico no hasta tercero diría yo era más bien como un estudiante desordenada, era la clásica porra qué sentaban con la matea del curso para que pudiera estudiar y todo, (...) y en algún punto eso cambio, pero no me acuerdo como esto pasó en un punto empecé a ser más disciplinada igual en mi casa siempre hubo mucho énfasis en el tema académico porque mi mamá es profe, mi papá era orientador y era como muy importante que tuviéramos buenas notas y también por ejemplo que hiciéramos las tareas eran super rigurosas en eso (...) Y a partir de cuarto - quinto básico me empezaron a preocupar también las notas en general era de las mejores del curso igual hay que decir que el nivel no era muy bueno tampoco dentro del colegio”. (Mujer PSU)

Por otro lado, los alumnos BEA y SIPEE presentan una valoración mucho más positiva sobre su desempeño académico; se definen como estudiantes a los cuales “les iba bien”, que estaban “dentro de los mejores” de sus cursos y que obtenían lugares dentro de sus promociones. No hacen mayores críticas al respecto:

“yo siguiendo el ejemplo y el caminito empecé a hacer mi vida académica y me empezó a ir bien, ya en la básica me estaba yendo bien (Hombre BEA)

“siempre fui la matea, desde chica siempre fui la matea, en kínder, primero me mandaron hacer nivelación y después me saqué el primer lugar con excelencia académica, fue muy divertido, pero en realidad siempre fui como de las mejores del curso, siempre tuve como lugares, diplomas, medallas, me llevan a los concursos, como todos esos temas estaba ahí metida, siempre fue el mismo estilo”. (Mujer BEA)

“En la básica me iba bien, me iba bastante bien en verdad era también de los primeros alumnos, siempre no se poh mejor promedio, después salía mejor amigo, mejor alumno, no sé cosas por el estilo. Fui bastante bueno educativamente”. (Hombre SIPEE)

“yo por lo general era de esas chicas, que obtenía algún lugar, entonces mi mamá todos los años iba a alguna premiación con mi papá, me frustraba mucho cuando no obtenía el primer o el segundo lugar, entonces como que todo el tiempo competía conmigo misma por esto”. (Mujer SIPEE).

4.2.4. Caracterización del establecimiento educacional durante la enseñanza media

La mayoría de los estudiantes continuaron en el mismo establecimiento educacional desde básica hasta finalizar la enseñanza media. A excepción de dos estudiantes la mujer BEA Y el hombre SIPEE que en su relato manifiestan un cambio de establecimiento educacional a otra comuna diferente a la de residencia. Este “cambio” significativo para los estudiantes pasar de un colegio de básica de carácter mixto, a un establecimiento solo de “mujeres” o de “hombres” y de tener un viaje más largo desde el establecimiento a su casa. Este cambio de establecimiento al llegar a la enseñanza media, conlleva un proceso de adaptación el cual uno de los entrevistados define como “no tan “difícil” ni “caótico”. Respecto a los argumentos que aparecen en el discurso de los estudiantes que permanecieron en el mismo establecimiento educacional durante esta etapa de la trayectoria educativa, está el hecho de que los padres no contemplaban un cambio independiente de las “decisiones” que iban tomando los padres de los compañeros de sus hijos:

“y después en la media me fui al instituto Claudio Matte, el instituto Claudio Matte también es parte de esta red de colegios, pero era un colegio de niñas, y ahí ya me cambié de comuna, porque me quedaban en la comuna de Santiago Centro, en Franklin, ahí estuve en ese colegio y ahí me quedé de primero a cuarto”. (Mujer BEA)

“y luego de eso me fui al Borgoño que queda ahí por franklin, estuve toda mi media fue interesante porque ahí conocí por primera vez las tomas, los paros, y esas cosas por el estilo (...) Llegar al Borgoño fue todo un proceso porque fue al único colegio al que fui a dar las pruebas, a postular y quedar, pero igual anduve pululando en el nacional, y en el Lastarria, pero en alguno de esos colegios te pedían cierto tope de notas, como de 6 para arriba y yo tenía un 5,9 por eso los descartaba, y al único que fui a dar pruebas fue al Borgoño, y de todos mis compañeros que también postularon allá fui el único que quede en el Borgoño. (...) yo pensé que iba a ser más duro y arduo el trabajo para adaptarme (...) pero no fue tan caótico, el cambio de la básica a la media”. (Hombre SIPEE).

“Bueno mis amigas con las que yo me juntaba ambas se fueron, una se fue al liceo 1 y la otra se fue al Carmela ya como cachando que ese era el camino de los papás. A mí nunca me dijeron si me querían cambiar y yo tampoco nunca lo propuse”. (Mujer SIPPE).

4.2.5. Percepción como estudiante durante la educación media

Hay elementos interesantes que comienzan a aparecer en el discurso de los jóvenes respecto a su percepción como estudiantes durante la enseñanza media. Si bien el tema del “*desempeño académico*” continúa siendo un eje principal para a partir de ahí “*definirse como estudiantes*”, aparecen otros elementos más relacionados a temas más “*sociales*” y “*rasgos de personalidad*”. Por ejemplo, a la mayoría le siguió yendo “*bien*” en sus cursos, pero comienza a aparecer en el discurso el tema de la “*competencia*” que sentían entre sus pares.

Respecto a los cambios vividos durante la “*etapa de adolescencia*” los estudiantes PSU, se consideran “*ingenuos*” respecto a los acontecimientos sociales que se vivieron durante esa etapa. Ambos en su discurso exponen que sus establecimientos les generaban “*vivir en una burbuja*”. Por último, aun se perciben nociones de lo crítico que eran respecto de sí mismos:

“era muy ilusa quizás muy inocente, porque como te comento mi colegio era una burbuja, entonces no había muchas nociones de temáticas como, no sé poh como culturales, sociales, políticas que estuvieran circulando ahí en el medio en la agenda pública por ejemplo, (...) quisimos profundizar en esa temática saber qué está pasando (...) fuimos como los pioneros en poder instalar una temática de debate una temática de qué le exigiera al colegio de tener una noción más política una postura, no necesariamente el colegio sino el que nos reflejará a nosotros esa postura”. (Hombre PSU).

“cuando ya estaba preparando la PSU y todo, como que yo igual estaba insegura, porque siempre he sido muy insegura como de no ser naturalmente inteligente y todas esas cosas, me pesaba y mi mamá también me decía siempre en la lógica de tranquilizarme, si te va mal en la PSU, te puedes meter a una privada y no pasa nada como que con tu papá te vamos a apoyar”. (Mujer PSU).

Por otro lado, los estudiantes BEA se consideran sobresalientes con respecto a sus compañeros de la enseñanza media. Continúan expresando un discurso donde la percepción como estudiantes se define dentro de su desempeño académico en el colegio. El estudiante hombre, rescata entre sus recuerdos que a pesar de vivir algunas situaciones críticas como el fallecimiento de uno de los progenitores, siguió manteniendo un buen desempeño académico:

“cuando estaba atravesando yo la enseñanza media, me empezó a ir bien nuevamente [...] Yo cuando pase de segundo a tercero medio, igual claro, yo me imagino que en el colegio estaban todos esperando que yo estuviera mal, y que en tercero medio no volviera como tan bien y yo igual como que con mi familia y todo, independiente de todo este hecho que pasó, nunca perdimos de vista los objetivos, como familiares y también como individuales, al menos yo siento como que no los perdí de vista. Como que toda una cosa familiar, del fallecimiento de mi papá, pero creo que siempre tuve el foco de que quería que me fuera bien en los estudios”. (Hombre BEA)

“después en la media un poco igual me tocaba más competencia, tenía muchos compañeros mucho más inteligentes, pero siempre me fue bien, siempre fui no sé si decir que era muy inteligente pero sí que era buena para estudiar. Tal vez si bien hay cosas que me cuesta entender o en la práctica, pero les como que le pongo hartito empeño. Entonces si algo no sé me cuesta mucho porque con la media en física me costaba hartito, pero le daba el tiempo de estar todo un fin de semana, preparándose para la prueba del lunes, no sé me iba bien (...) yo con mi NEM si no me equivoco tenía un 64, 65”. (Mujer BEA)

Por último, los estudiantes SIPEE comienzan a experimentar cambios respecto a su desempeño académico, ambos reportan que, si bien tenían un destacado desempeño, su rendimiento no estaba dentro de los primeros lugares de sus cursos durante la enseñanza media:

“estaba dentro de los primeros, no era excelente pero dentro del curso estaba entre los 10- 5 primeros, además que igual me juntaba con gente que también sabía caleta, o le interesaban los ramos, y a veces teníamos competencias super rancias, no sé poh nos pasaban una guía y estábamos viendo quién la terminaba primero ¿cachay? (Hombre SIPEE)

“me empecé a juntar más con ellas con el tema del carrete, fumar, pero sin perder el foco en los estudios. Pero ahí bajo mi nivel de competitividad, como que no necesitaba de un primer o un segundo lugar para sentirme inteligente, mis notas bien siempre arriba de 64, mis promedios siempre fueron arriba de 64, el rendimiento nunca cambió pero sí la idea sobre porque quería obtener los primero y segundos lugares, pero la idea era que me fuera bien”[...]”igual mi rendimiento bajo por supuesto, si yo tenía promedio 67, mis promedios se fueron a 63, ¿cachay? Igual yo notaba la baja (Mujer SIPEE)

4.2.6. Preparación de la prueba de selección universitaria

La mayoría de los estudiantes se “prepararon” para rendir una “buena prueba de selección universitaria”, esto se traduce en la elección de preuniversitarios tradicionales o preuniversitarios dentro de los mismos colegios.

Esta elección se ve afectada por el nivel económico de los estudiantes, principalmente los estudiantes PSU acudieron a preuniversitarios que fueron financiados directamente por los padres, además de tener la posibilidad de un “profesor pagado” en el caso de la mujer PSU:

“Es el preuniversitario, no uno barato que igual era una condición de mis padres una que quedaban ahumada, el Pedro de Valdivia qué mejor prepara y yo pucha no, porque igual eran 600 lucas que en ese tiempo y hasta el día de hoy sigue siendo harto y me dijeron porque era completo eran todos los días”. (Hombre PSU)

“...entonces mis papas me apoyaron mucho me pagaron el preu del Cepech, me pagaron lenguaje e historia en el Cepech, y me pagaron un profe particular de matemáticas para preparar la PSU, y él iba casi todos los viernes y gracias a él logre subir los puntos”. (Mujer PSU)

Para los estudiantes BEA, la preparación de la “prueba de selección universitaria” es más bien diversa, ya que por ejemplo el hombre BEA, tuvo la posibilidad de realizar un preuniversitario debido a que se “ganó una beca completa” por haber obtenido un promedio de las notas de enseñanza media (NEM) de 6.9. La forma en que ambos se preparan para la “PSU”, es de manera “más autónoma”, es decir “no se ve influenciada” por parte de los padres. Por otro lado, la mujer BEA, se preparó sola realizando ensayos y guías que les proporcionaba el colegio:

“Y claro me fue bien en tercero medio y paso una cosa fortuita, que yo quería obviamente estudiar en la universidad, y quería acceder a un preuniversitario y averiguando y averiguando, encontré unos preuniversitarios que hacían descuento porque me calculaban el promedio de notas generales que yo tenía de primero medio a tercero medio y podían hacerme descuento, el asunto es que yo averigüé en el Pedro de Valdivia que era el que me interesaba y claro para que yo tuviera el Pedro de Valdivia gratis tenía que tener un promedio general de todas mis notas de la media hasta tercero medio al menos de 6.9, entonces yo en tercero medio mantuve mis notas, y cuando finalizó el año yo en el verano, fui al Pedro de Valdivia porque sabía que mi promedio era de 6.9, entonces como que fui, me hicieron el cálculo y todo el asunto y me dijeron ya, tu tení el preuniversitario gratis, y yo escogí humanista”. (Hombre BEA)

“no tomé, no hice ningún preuniversitario ni en tercero ni en cuarto, no hice. Me preparé sola, mi colegio era científico humanista, entonces ya en tercero- cuarto medio teníamos los electivos por así decirlo, en mi caso yo fui bióloga- química. Pero tenía muy yo creo que igual una buena formación en relación con lo que era la PSU, teníamos ensayo constante y cosas por el estilo, y ya como en cuarto medio, los profesores te hacen varios ensayos te entregaban guías, si me estoy preparando, pero en general eso, sola (...) es más en el colegio por ser una de las que tenía las mejores notas estuve como en un preu intensivo dentro del

colegio, pero que me la hacían en horario de clase, creo en verdad, como que ponte tú en la hora de orientación a mí me sacaban de clase con un profesor a estudiar lenguaje, pero era algo interno del colegio no era como extra, entonces en lo que más me enfoque fue en lenguaje y que era donde mejor puntaje tenía que sacar (...)Pero sí o sea yo fui de las que hasta el día antes de la prueba estaba haciendo ensayos en la casa, online”. (Mujer BEA).

Para los estudiantes SIPEE, la preparación de la “PSU” fue “*más relajada*” para ambos estudiantes. Si bien los estudiantes tuvieron la opción de tomar un preuniversitarios, ellos mismos señalan que “*no le tomaban mucho en cuenta al principio*”:

“para dar la psu en el liceo formaron como un grupito, para hacer preuniversitario de ciertas materias la verdad, como me gustaba el lado científico me fui a las áreas más biológicas, aparte fui a un pre universitario, pero en verdad ni siquiera lo tomaba en cuenta, como que iba por ir, y a veces te decían que tenías que ir a recuperar días y yo no iba, fui más a conocer gente al preuniversitario que a estudiar, habían buenos carretes (Hombre SIPEE).

“Hice, pero a mitad de año como esos preu que son intensivos, pero solo la mitad de año (...) Bueno al principio de año muy tranquilo y cuando al final super mal como estrés, y cuando veía a mis compañeras estudiar haciendo preu, todo, me estresa mucho, igual yo soy buena para estresarme rápido. Entonces era como creo que tengo que hacer algo y ya a mitad de año me puse brígida, estudie caleta, igual como que soy super movida, no puedo estar muy quieta cachay. Entonces ese año como que me metí en muchas cosas, yo creo que un poco desplazando la PSU, con temor, ya a mediado de que terminaba ese año ya me centre más en la PSU, y con esto del curso de líderes, yo decía lo voy a lograr, yo voy a voy a generar una diferencia, muy en esa estaba (Mujer SIPEE).

4.2.7. Elección de carrera universitaria

Respecto a la elección de una carrera universitaria, los jóvenes entrevistados manejaban un espectro bastante amplio sobre el área de interés, destacan carreras de las áreas de las ciencias sociales, de la comunicación, del área biológica y carreras técnicas.

La elección de carrera es un tema controversial para los estudiantes PSU. Por un lado, “*están los intereses y gustos personales*” que tenían los jóvenes, y por otro “*la opinión y los intereses de los padres*”. Las presiones van en la línea de privilegiar carreras tradicionales de mayor estatus social y económico, y rechazar aquellas con “*menos tradición*” o “*menos rentabilidad*”:

“no yo sabía que era una carrera humanista estaba entre sociología o psicología estaba entre una de esas (...) en ese entonces estaba pololeando con una chica que quería estudiar psicología, me terminó convenciendo claramente mi polola, pero era entre esas dos, entre psicología o sociología y después venía literatura que también me gustaba y era mi tercera opción”. (Hombre PSU)

“bueno como te dije una alternativa era terapia ocupacional, otra era periodismo porque me gusta el tema de escribir, bueno de hecho hice un blog después, entonces siempre he tenido este tema más comunicacional que a mí me gusta mucho, pero me gustaba psicología bueno por una parte porque él era orientador y él trabajaba con una psicóloga educacional, siempre tuve como acercamiento a lo que ellos hacían desde orientación (...) además en ese período de tiempo cómo 2do o 3ro medio tenía un pololo muy bueno para el trago, no sé si era particularmente bueno pero a mí me parecía que tomaba mucho, siempre estaba curado y yo dije yo quiero trabajar las adicciones, y ahí como que me vino esta intención de tratar esta parte más clínica de ayudar como desde ese lado y ahí fue que decidí estudiar psicología, porque podía ayudar a la gente, me interesaba la parte más clínica, conocía el lado más de educa y también porque quería ayudar a la gente y quería dejar una huella y todas esas cosas que uno piensa cuando está en el colegio”. (Mujer PSU).

Para los estudiantes que ingresaron a través de vías afirmativas a la universidad (BEA y SIPEE) primarían como factores en la elección de la carrera principalmente los “*intereses y gustos personales*” de los individuos, más que obedecer a los intereses de los padres:

“Cuando yo estaba en cuarto medio yo igual tenía como dudas vocacionales porque trabajo social no me convencía como carrera, referido a temas económicos, igual como yo venía de una familia bien humilde igual para mí eso era importante, poder acceder a algo que pudiera favorecer y beneficiar a mi familia y en ese aspecto como que me apoye mucho en Josefa Ramírez, que era una psicóloga (...) como que igual en teoría, yo te explicaba, trabajo social yo no lo elegí por una cosa más bien económica, por tanto psicología, igual ella me explicaba, desde el área laboral como tal, ella me explicaba que podía acceder a otro nivel salarial, entonces yo decía: si poh esto me queda bien por hartos motivos, por el tema tal ves que más adelante salarial cuando ya salga, yo pensaba, y también porque igual voy a estar involucrado por temas de empresa que era lo que a mí me interesaba inicialmente”. (Hombre BEA).

“si en realidad yo creo que como muchas personas me di cuenta que me gusta mucho ayudar a los demás y de ahí nace la idea como de empezar a trabajar por otros y en el colegio igual teníamos como a veces hacíamos como voluntariado, coletas y cosas así y ahí fui como cachando que tenía como una vocación de servicio, y a la vez era como la típica amiga la que todos te van a contar cosas, que dicen que das buenos consejos, como que era buena para apoyar a la gente. Entonces qué bueno tengo una vocación de servicio y a la vez también uno se enriquece a sí mismo con esa misma vocación, psicología fue como mi alternativa”. (Mujer BEA).

“(…) mira estudiar psicología no era la primera opción que tenía, la verdad siempre he pasado por mi vida vagando por varios temas hasta que sale uno que me haga sentido y lo hago, desde chico había querido estudiar no sé gastronomía cosas muy alejadas de psicología”. (Hombre SIPEE)

“Sí estuve en científico humanista y estuve en el electivo de bióloga, no sé porque me puse en el de biología, pero me gustaba, pero no podría decir era más sensato que estuviese en el electivo humanista porque tenía más ramos orientado eso, pero me fui al biólogo porque me gustaba el profe era súper entretenido. Pero eso nunca me hizo generar cambios en lo que yo quería estudiar, de hecho, cada vez que nos preguntaban en el curso... ya cuáles son sus orientaciones vocacionales todas decían como enfermería, que se yo odontología, medicina bla bla bla y yo Psicología, y todos me preguntaban porque estaba ahí, y era porque me gustaba nomás”. (Mujer SIPEE)

4.2.8. Elección de universidad

Todos los jóvenes tenían como meta estudiar en una “*universidad tradicional*”, entre las opciones que contemplaban estaba la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la Universidad de Santiago. Para las estudiantes BEA Y SIPEE, hacer esta elección “*era una forma de apostar*” y “*tener fe de que podrían quedar*” a través de las becas complementarias de ingreso que posee esta universidad. En cambio, los estudiantes PSU, siguiendo con la lógica de responder a las expectativas de sus padres escogen de forma en primera opción la universidad de Chile. Finalmente, todos los participantes de esta investigación debieron contemplar como primera opción la Universidad de Chile dentro de sus postulaciones.

“en primera opción la Chile yo creo que tiene que ver, con esta visión bien elitizada de lo que es la academia de lo que es la educación, con lo que implica la universidad de Chile, la historia el prestigio que tiene la universidad, mira hay una anécdota que siempre me contaba mi madre, que hasta el día de hoy la he comentado, y le he visto trabajando sobre todo en el sector público. Mi madre era secretaria del abogado del alcalde, entonces tenía un puesto privilegiado en términos de información, mi mamá tenía que ver los currículums, no tenía que elegirlos, pero si ordenarlos, el mandato que le llegaba a mi mamá era que simplemente dejar a los de la Chile y los de la Católica y la Usach, y esos eran los que iban a leer, esa práctica se replica en muchos lados. Entonces era que tú tenías que entrar a la Chile si querías tener trabajo entre comillas, insisto es algo que yo no comparto. Pero en gran medida fue ese discurso, el que me hizo escoger la universidad de Chile, la universidad Católica no tanto, porque una la cato es cara, además porque mi percepción desde entonces era no estudiar con cuicos, y a mí no me gustan, tengo cierto resentimiento cierta cuestión de clase qué no me acomoda hasta el día de hoy, pero a la Chile la escogí por eso”. (Hombre PSU).

“y para mí era muy importante quedar en la Chile o en una tradicional, porque todas mis tías, estudiaron en la Chile, mi mamá en el fondo fue la única que estudio en el pedagógico, porque ya se había desmembrado la universidad, eso fue después del golpe, mi papá había estudiado en la Chile porque era más viejo que mi mamá , entonces tenía como todo este peso de la tradición, y yo creo que yo siempre he sido muy ambiciosa que me importa mucho el tema del prestigio, y yo que era de las mejores del curso, decía no voy a salir de mi casa nunca más, si no quedo en una universidad tradicional, a ese nivel de importancia tenía la universidad en donde iba a quedar, ahí mis opciones era la Chile, la Católica y tenía como alternativa la USACH”. (Mujer PSU)

“inicialmente, pero para mí igual no sé si siempre pensé en este tema de la Universidad de Chile, pero cuando paso todo este tema de los cupos de equidad creo que siempre me encaminé hacia eso, no hacia la Universidad Católica”. (Hombre BEA)

“tengo una historia muy divertida, como yo siempre pensé en la USACH, ese era mi foco, y cuando vi los resultados, me alcanzaba, fui hasta a una feria como de postulaciones en la USACH, pero cuando yo hice la postulación a las universidades, fui al colegio yo me acuerdo como que un profe nos dijo que para que no nos enredáramos o lo fuésemos hacer mal, que nos juntáramos un grupo de compañeras y fuimos, un profe no ayuda hacer la postulación y cuando hicimos eso él me comenta que por el nivel socioeconómico de las personas que entran las universidades como la Católica y la Chile, era más posible que obtuviera becas, en la Chile y la Católica. Entonces yo solo para saber si me iba bien con las becas postulé a la Chile y a la católica, porque yo iba a hacer mi postulación sólo a la USACH, porque yo ya caía yo entraba, no tenía ni un problema en la Usach, pero sólo por curiosidad yo postulé a la Chile, y a la Católica”. (Mujer BEA)

“hasta que un día me llega el correo un aviso de que la Chile tiene unos cupos de equidad, para los colegios municipales y me interese, lo googlee lo busque, busque todos los papeles que te pedían y los fui a entregar en cuarto medio a la universidad, y ahí esperar la PSU”. (Hombre SIPEE)

“No puse nada, me fui a la segura así cómo es eso o no es nada, de hecho, nunca pensé en una carrera alternativa, no tenía Plan B, si no quedaba ahí tenía que ver que iba a ser. Pero solo puse eso. Sí, por lo que recuerdo, pues eso como que nunca tuve un plan B” (Mujer SIPEE).

A continuación, y como modo de síntesis de la trayectoria educativa en las etapas de enseñanza básica y media se elaboró un cuadro comparativo que resume vivencias entre los distintos tipos de estudiante:

ETAPAS DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA	CATEGORIAS	PSU	BEA	SIPEE
EDUCACIÓN BÁSICA	ESTABLECIMIENT O EDUCACIONAL	PARTICULAR PAGADO	MUNICIPAL/ SUBVENCIONADO	PARTICULAR SUBVENCIONAD O/ MUNICIPAL
	PERCEPCIÓN COMO ESTUDIANTE	MÁS CRÍTICA: <i>“yo en ese entonces tenía un 62 - 63 de promedio, que no era bajo, pero para el colegio era como estar dentro de los últimos”</i>	MENOS CRÍTICA: <i>“siempre fui como de las mejores del curso, siempre tuve como lugares, diplomas, medallas”</i>	MENOS CRÍTICA: <i>“yo por lo general era de esas chicas, que obtenía algún lugar”</i>
EDUCACIÓN MEDIA	ESTABLECIMIENT O EDUCACIONAL	PARTICULAR PAGADO	MUNICIPAL/ PARTICULAR SUBVENCIONADO	MUNICIPAL
	PERCEPCIÓN COMO ESTUDIANTE	<i>“cuando ya estaba preparando la PSU y todo, como que yo igual estaba insegura, porque siempre he sido muy insegura como de no ser naturalmente inteligente”</i>	<i>“después en la media un poco igual me tocaba más competencia, tenía muchos compañeros mucho más inteligentes, pero siempre me fue bien”</i>	<i>“el tema del carrete, fumar, pero sin perder el foco en los estudios. Pero ahí bajo mi nivel de competitividad”</i>
	PREPARACIÓN PSU	ACUDIERON A PREUNIVERSITARIOS PAGADOS	ACCESO A PREUNIVERSITARIOS BECADOS Y PREPARACIÓN PSU EN EL PREUNIVERSITARIO DEL COLEGIO.	ACCESO A PREUNIVERSITARIOS INTENSIVOS.
	ELECCIÓN VOCACIONAL	CARRERA E INSTITUCIÓN	INTERESES Y GUSTOS PERSONALES / ASPIRACIONES DE LOS PADRES	INTERESES Y GUSTOS PERSONALES

4.3. Ingreso a la carrera de Psicología en la Universidad de Chile

A continuación, se considero el paso a la educación superior como la última de las etapas observables de la trayectoria educativa. En este apartado se abordan temas como la apreciación de la vía de ingreso, el desempeño académico durante la carrera y sobre sus egresos.

4.3.1. Percepción sobre la propia vía de ingreso y la de los compañeros

En este punto, se recogen algunas vivencias y percepciones entorno a la vía de ingreso del estudiante y la de sus pares. Un discurso transversal de los estudiantes PSU, es la “*expectación previa*” y la “*felicidad*” que sienten al lograr entrar la carrera que se pretendía estudiar.

“sí yo recuerdo que en ese entonces arquitectura estaba cerrando en 660 y yo tenía como 684, bien psicología entre como con 710-712, y ahí estaba cortando en 680, fue fabuloso entrar nuevamente a algo donde tú tenías expectativas de qué te iba a ir mejor de cómo te fue en arquitectura (...) cuando quede psicología estaba más nervioso que la cresta, de verdad siento que es una tortura esperar los resultados de la psu, y cuando lo recibí me fue mejor en esta PSU”. (Hombre PSU)

“Yo creo que uno de los días más felices de mi vida fue cuando me fui a matricular, fui con mis papás (...) fue muy emocionante, me acuerdo también el día en que estaba esperando los puntajes, estaba con la página caída y al final mi cuñado (...) me dijo los puntajes y después al ratito, llego mi papá que trabaja justo al lado y me dijo felicitaciones, como que fue un muy buen período de mi vida ese, de cumplir eso por lo que mucho trabajo porque era cuidar las notas, onda ir al universitario me acuerdo que estaba todo el día estudiando (...) como que fue muy intenso ese periodo de preparación”. (Mujer PSU)

Por otra parte, al ingresar a la Universidad los estudiantes comienzan a convivir con compañeros que tienen otras realidades. Esto produce un “*choque*” para algunos de los participantes de esta investigación. Por ejemplo, la Mujer PSU relata que comenzó a “*salir de la burbuja*” de la que venía, al interactuar con compañeros SIPEE, esto le permitió darse cuenta de otras realidades y a partir de ahí poder resignificar su propia realidad. Esto genera en ella un “*conflicto interior*”, y comienza a sentirse “*diferente*” principalmente por la condición socioeconómica que poseía y así comienza a cuestionar su vida ya que “*se sitúa en un lugar privilegiado*” respecto a los otros.

“Lo que sí lo que me paso con la u y que en términos de adaptación fue difícil, fue que yo venía de esta burbuja muy protegida, con compañeras muy parejitas en términos de cómo vivían, llegue a la u y me encontré con otra realidad, y fue igual por lo que yo postule a la Chile, quería tener este tema de la diversidad de conocer otras realidades, como tener una perspectiva más crítica de las cosas, pero nunca me imaginé que iba a cuestionar como toda mi vida y toda mi cotidianidad, en primer año, pero porque sucedió esto, yo creo que primero año dividieron al curso en cupos de equidad y no cupos de equidad, en mi caso yo

quede en el curso en donde todos mis compañeros eran del cupo de equidad, mi grupo de amigo el más cercano tenía una condición socioeconómica distinta a la mía, entonces fue como difícil y me sentía muy juzgada porque la u igual tiene esta perspectiva muy como más crítica y hablan de la burguesía y como esta onda de criticar mucho los privilegios, y ahí yo me empecé a dar cuenta de los privilegios que yo había tenido y mis compañeros no, y eso fue un proceso muy doloroso. Cómo que yo sentía mal estar en las clases como pensando porque yo lo tuve todo, fue como bien difícil, pero eso se fue pasando el tiempo de frío al agarrar a mis compañeros y ellos igual a mí. Yo creo que era culpa, soy una persona culposa como de por sí, siempre he sido muy culposa y si me sentía muy distinta, nunca hubiera vivido eso, como que me daba vergüenza además que mis amigos me decían que yo era cuica, entonces era como raro porque en mi medio, yo nunca habría sido cuica, todavía pienso que no lo soy, entonces era como difícil sentirme diferente, y al final uno se va acostumbrando yo creo que ya en el segundo tercer año eso fue cambiando”. (Mujer PSU)

Así mismo, para el hombre BEA y la mujer SIPEE, llegar a la universidad a través de una vía de ingreso diferente a la tradicional les produjo “*cierto malestar*”. Este malestar este asociado a sentir “*vergüenza*” ante otro compañero por su vía de ingreso. Esto estaría relacionado con la percepción de sentir que sus compañeros PSU eran más inteligentes y venían preparados de mejor forma y con más conocimientos que ellos.

“yo entré tal vez por BEA pero por el contexto, igual venía de bajos recursos y me involucré más con esas personas y para estas personas de los cupos de equidad el contexto era ajeno por eso también porque más bien esta facultad está bien elitizada como tal, o uno sabe que hay una predominancia que tal vez viene de estratos socioeconómicos mayores, y eso también arrastra temas subjetivos, como de gustos, por ejemplo gustos musicales, gustos deportivos, gustos en lo académico, gustos teóricos o también en lo académico como tal que no sé, las personas llegaron con mayores conocimientos, ya sabiendo lo que era un ensayo, ya sabiendo lo que era una no sé, como organizar tus horarios en fin, como había un choque cultural yo te diría, es bueno explicarlo así, yo venía de, sin saber mucho como organizar mis estudios con gustos musicales distintos a la gente, con gustos y preferencias diferentes, entonces siempre lo digo y es bueno utilizar esa referencia pero me sentía como poroto en paila marina, realmente un contexto muy ajeno al mío, a mi realidad en la casa más bien humilde y cosas así, y por lo mismo también me sentí mal porque desde primero cargaba como con un estigma, el estigma era tengo que saber estudiar más para poder igualar a todas estas personas que vienen con ritmos y rutinas diferentes (Hombre BEA)

“Y sí con algo de vergüenza porque tenía un ingreso distinto poh’, ¿porque la PSU es lo que asegura tu inteligencia cachay?, eso es lo que uno cree. Porque gracias la PSU, entras a las carreras, entonces yo decía pucha acá hay pura gente seca, que entra por la PSU, que siempre viene de colegios privados, con otros recursos, ¿otra situación poh cachay? entonces hay algo como de

vergüenza creo yo como al principio, como no queriendo decir cómo había entrado, como la gente hablando como había entrado y uno como que no entraba en esos temas”. (Mujer SIPEE).

Los demás estudiantes BEA y SIPEE realizan una valoración “*más positiva*” de su vía de acceso a la universidad, ya que describen a estas acciones afirmativas como una acción que hace más justo y equitativo el sistema educativo. Y hacen énfasis que no se sintieron “*estigmatizados*” al poseer un ingreso diferente. Eso sí, algo en común en los discursos de los alumnos que entraron por acciones afirmativas a la universidad es que se sentían “*menos preparados*” para enfrentar el primer año en comparación con sus pares que habían ingresado vía PSU.

“yo creo que eso es súper rico fue una rica experiencia, la Chile en general es super elitista entonces los cupos de equidad y los BEA, eh en realidad y lo he conversado con otros compañeros también, nunca nos sentimos discriminados también, nunca fue como a los BEA a los se queda ahí los que vienen de colegio municipal, no, no yo no sé si tuve suerte puede haber sido, pero en mi generación no había discriminación entorno a eso teníamos súper buena relación entre pares y hay amistades hasta el día de hoy con personas que ni siquiera son de tu estado económico, o de que estuvieron en colegios mucho más bacanes que tú y cosas por el estilo. Y no se veían esa diferencia era super bueno el ambiente en general”. (Mujer BEA)

“no me sentí en desventaja si me sentía menos preparado, al estar menos preparado yo podría haber leído, estudiado las cosas y me sentía como en el mismo nivel del otro y nunca hubo como una discusión de que yo sé más que tu así que debes callarte para enseñarte las cosas, sino siempre fueron más pedagógicas las cosas, oye yo entendí esto del texto y yo entendí esto otro y como que se fusionaban las cosas, las ideas y quedaba algo que tenía sentido, tenía coherencia, después lo hablaban entre los profesores y entre los distintos grupos, algo que tenía coherencia y sentido, así que en desventaja no me sentí ni mermado por los compañeros”.(Hombre SIPEE)

4.3.2. Desempeño académico durante la carrera universitaria

Respecto al rendimiento académico de los jóvenes, la mayoría menciona que el primer año resultó ser “*difícil*” académicamente. Los alumnos BEA, sienten que tuvieron que “*ponerle mucho empeño*” al momento de estudiar para obtener buenos resultados. Los SIPEE, mencionan en sus relatos que el desempeño académico del primer año estaba caracterizado por haberse echado algún ramo o haber aprobado ramos con nota 4.0 o 5.0. El desempeño académico fue mejorando para todos, a

través de los años posteriores de la carrera, específicamente el 6° semestre puesto que comienza los “*ramos optativos*” que posee la carrera de psicología.

“siempre se mantuvo yo creo que empezó a subir cuando aparecieron los optativos, porque eran ramos que te interesaban yo creo que siempre se mantuvo yo era del montón yo era del 55, del 57, era como de ahí, claro tenía ramos con un 4, y tenía ramos con un 66 o un 67, y ahí me daba esa ponderación pero siempre se mantuvo por ahí y empezó a subir cuando estuvo la especialización el último par de años cuando pude escoger psicología comunitaria puede escoger psicología sistémica”. (Hombre PSU)

“En la u me iba super bien, salí con promedio 64, que es bueno te tildan con distinción, entonces me fue bien en términos de nota”. (Mujer PSU)

“ahí yo te podría decir que lo académico tal vez al inicio mucho sobre el estigma, como que yo venía de un colegio peor o pobre más que nada, y desde el estigma siempre por lo mismo estaba siendo muy aplicado con mis estudios, onda, leyendo los textos una dos veces, aun así no me iba bien en los ramos pero tampoco me iba tan mal, yo te diría que tal vez me hizo falta saber más al inicio de la universidad, haberme apoyado más en las redes en las unidades que podían ayudarme a mí a organizar mi forma de estudios, no así a poder entender los contenidos, bueno igual eso también porque a mí también me costaba (...) hay otras necesidades y sobre todo como una persona que viene de un perfil familiar como el mío que en verdad las necesidades económicas son importantes, (...), bueno en fin, me empecé a involucrar y claro, empecé a hacer mi carrera y el primer año no me eché ningún ramo, si en otros me iba peor que en otros, me fui a hartar examen eso si es cierto, no es una cosa que yo haya aprobado los ramos así fácilmente”. (Hombre BEA)

“yo creo que primero de universidad es súper difícil, más encima yo era más del área más científica, entonces los primeros ramos de la universidad son super teóricos, estaba filosofía, psicología, y yo no entendía nada. Y los profes y el estilo de clases, que se hace es super monótono y súper discurso, o sea no hay una pizarra, no hay dibujos no hay nada, solo una diapositiva, es un profesor que genera discurso de lo que él te va a enseñar, entonces tomar apuntes de algo que no entendía, y que era discurso todo el rato, era medio complicado yo creo que me costó hartar, eh yo creo que con los años aprendí a tomarle el ritmo a la universidad, pero al principio era super complicado, igual no me fue mal, pero si tenía que ponerle hartar empeño a estudiar. O sea como te digo nunca me fue mal, no tuve, por ejemplo, yo nunca me eche algún ramo y di solo dos exámenes en toda la carrera”. (Mujer BEA)

“sí a mí me empezó a ir mejor después con el tiempo que en el primer año, el primer año fue como de prueba, si me fue bien bacán sino ponerme más empeño a la próxima, pero fue creciendo el desempeño académico en las notas, en entender las cosas, había ciertos ramos me acuerdo de que en tercero me costó un poquito más no sé si había una situación vital que también entorpecía, pero más allá no había más problemas. De hecho, en los últimos años me fue mucho mejor que en los primeros años, ¿salí con promedios sobre 6 y en los de primero pasaba con promedio 4 o 5 cachay”. (Hombre SIPEE)

“Y así estuve tranquila rindiendo, me eche un ramo no más en la carrera que fue estadística, que sufrí caleta con estadística me iba pésimo, tome clases, mal (...) pero ya después fue de ahí para arriba, tenía muy buenas notas en los electivos fijo promedio 65 si me iba muy bien me gustaba lo que lo que conversaban y sentía que hacía una muy buena clínica, aunque hubiese tenido un rendimiento como las pelotas los primeros dos años”. (Mujer SIPEE)

4.3.3. Egreso

Para finalizar, en este apartado se recogen vivencias en torno a la finalización de la carrera de Psicología. Se relatan experiencias de los estudiantes con relación a la elección del diplomado, la práctica profesional y la memoria de título.

4.3.6.1. Diplomado

La universidad ofrece múltiples opciones para escoger un diplomado al momento de finalizar la carrera de Psicología. Por lo tanto, se rescatan de los relatos aspectos que los estudiantes consideran importante para su formación. A la mayoría de los entrevistados les gusto el hecho de salir con un diplomado de la carrera, puesto que lo consideran como un plus. Ahora bien, al haber múltiples opciones de diplomados para elegir, (dependiendo de la área de interés clínica, organizacional, jurídica, educacional etc.) es difícil visualizar aspectos positivos entorno a la evaluación de cada uno de los diplomados que los estudiantes cursaron.

“el diplomado me gusto harto (...) igual bacán salir con un diplomado, como que altiro te da un plus, igual no será el gran plus porque uno no tiene la enseñanza práctica, pero si es un distintivo dentro del curriculum”. (Mujer PSU)

“estas haciendo los ramos del diplomado, que se traducen en dos ramos semestrales mayoritariamente, yo tome el diplomado que eran métodos cuantitativos que eran dos ramos que me ocupaban dos días de la semana, pero entre eso uno tiene que estudiar y estar respondiendo a tus prácticas”. (Hombre BEA),

“el diplomado debo admitir que no era lo mejor de la vida, uno porque como yo ya había trabajado la temática en los electivos, después la trabaje en la práctica, el electivo era un poco más de lo mismo, y no estaba como bien organizado, como que no había mucha organización en el diplomado, si bien las clases se conectaban entre sí, tenías que tu buscarle la conexión más que verle la conexión en sí, entonces yo creo que no es el mejor diplomado, para una persona quizás

externa a la u, porque habían personas externas era mucho mejor, pero para nosotros que veníamos de ahí mismo no era muy novedoso”.(Mujer BEA).

“El diplomado tome el sistémico familiar, no el narrativo, un muy buen diplomado, me sirvió para bajar ideas y conocer nuevos autores, yo siento que ese diplomado en particular es super bueno”. (Mujer SIPEE).

4.3.6.2. Práctica profesional

La práctica profesional sería un elemento importante para los jóvenes. En primer lugar, sería importante ya que sería la transición entre dejar la universidad y tener una primera experiencia laboral. También es la oportunidad de bajar todos los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación y ponerlos en práctica. En este sentido, los estudiantes relatan sobre sus experiencias de prácticas, las evalúan y critican el apoyo de la universidad en esta etapa. Por ejemplo, los estudiantes PSU, resumen su experiencia de practica como “*no tan buenas*”, ambos eligieron una práctica ofrecida por la universidad la cual tiene convenios con organizaciones externas.

“yo la hice la fundación (xxx) eso fue comunitario e hice un par de clínica en Eqtasis, complementé unas horas con Eqtasis (...) postulando por él proceso formal de la universidad creo que te daban la lista, tú decías ya quiero este, quiero este, creo que ellos mandaban el correo o tú no me acuerdo, creo que era yo, mandé dos correos quedé en uno, y que de la fundación (...) no en ningún sentido quizás una fuerte para saber lo que es malo lo que no es bueno, cómo funciona mal las cosas como no se entiende el trabajo comunitario. yo el trabajo comunitario lo aprendí extracurricularmente”. (Hombre PSU).

“cuando hubo que hacer la práctica me metí en una consultora que se llama (xxx), era una práctica que ofrecía la universidad en ese minuto no cachaba que uno podía buscar la práctica por afuera, mirando hacia atrás en retrospectiva me hubiese gustado saberlo que alguien me hubiese motivado a ser más proactiva en la búsqueda de la práctica porque en este punto de mi vida me doy cuenta de lo importante que era, como escoger una buena práctica y bueno yo llegue a elogos. Pero la práctica aprendí, pero siento que podría haberla hecho en otro lado, me hubiese gustado tener más acompañamiento como desde la U, que me hubiesen dicho lo importante de la práctica. (Mujer PSU).

Por otro lado, algunos estudiantes (BEA y SIPPE) tendrían un rol más activo en la búsqueda de lugares de práctica profesional, para este grupo la postulación sería un proceso en el que ellos inciden bastante, a través de postulaciones a lugares de prácticas externas a las ofrecidas por la universidad. Un elemento

destacado de este grupo de estudiante es que se visualiza una gran gestión por parte de ellos mismos para poder abrir un cupo en un lugar de practica acorde a sus expectativas. Por último, la mayoría de los jóvenes evalúa su practica profesional como una experiencia que aporta mucho a su formación.

“la práctica la terminé igual ese año, el diplomado también, me fue bien yo diría, a grandes rasgos e hice lo que quise porque la práctica igual fue algo investigativo, de hecho estuvo vinculado porque igual lo voy a decir porque es conocido al menos en la facultad, que fue el tema de la investigación del subcontrato que se hizo aquí en la Chile pero que se utilizó como muestra de ingeniería y ciencias sociales, entonces fue una investigación de ambos (Hombre BEA).

“yo hice la práctica en la corporación (xxx) y yo me dedique y todavía estoy con un poco dedicada en eso, al tema del trabajo con los adolescentes infractores de la ley, yo hice la práctica en una corporación que es colaboradora de sename, trabajando implementando, una sanción penal con adolescente infractores, hice la práctica y estuve alrededor de 9 mes haciendo la práctica, porque hacía como 22 horas semanales, y eso fue en 2015 yo creo que debe haber sido (...) Bien, bien o sea yo aprendí mucho de la práctica, el espacio en el que estuve por lo menos mi primer supervisor de la practica en la práctica era psicólogo, y era muy pedagógico porque era profesor de una universidad, el me ayudó mucho me enseñó mucho aprendí muchas cosas (...) por eso yo creo que el lugar donde estuve fue bueno, porque pude aprender y es más yo aprendí mucho, es más de hecho después yo trabaje, mi primera experiencia laboral fue en esa misma corporación (...) en mi generación éramos alrededor de 10 mujeres que estábamos interesadas en el mismo área entonces decidimos que no queríamos pelear por un cupo, entonces que nosotros íbamos a buscar lugares, igual el profesor ya tenía contactos con (xxx) en donde yo hice la práctica por lo que se le planteo al menos donde yo fui la oportunidad de recibir a practicantes y dijeron que sí” (Mujer BEA).

“la practica me ha aportado todo, la practica al comienzo fue caótica me sentía muy poco preparado, como con técnicas más clínicas, o como el escuchar al otro, porque en verdad la chile te prepara en el ámbito teórico, en las ideas de las cosas pero no en el trato con el paciente o a enfrentarse al otro, nada más allá que alguna sala espejo o algo así pero nunca hubo una participación ínsi tú, cachay? y al final me quede en la práctica”. (Hombre SIPEE)

“Bueno ya estaba en eqtasis y dije que mi práctica debía ser sí o sí clínica y en salud pública, tiene que ser así y yo estaba interesada en hacer mi practica en el área adulto pero la vida me llevó a hacerla en infanto. De hecho, (un profesor) me ayudó a postular al COSAM, a abrir un cupo (...) y me gusto caleta, caleta fue una muy buena experiencia”. (Mujer SIPEE)

4.3.6.3. Memoria de título

Por último, la realización de la memoria de título fue un proceso difícil para todos los estudiantes. La mayoría tuvo que postergar la realización de la memoria profesional debido a la falta de tiempo. Esto se relacionaría con las actividades extraprogramáticas propias que tienen los alumnos, además se observa que se suma a esta dificultad, la necesidad de responder adecuadamente con otras de las exigencias propias del último año de la carrera, como lo es la práctica profesional y los diplomados de especialización. También se aprecia que otro factor importante para postergar la entrega de la memoria es haber tenido que insertarse laboralmente después de la práctica profesional. Por último, los jóvenes visualizan como un factor que incide la postergación “*la excesiva carga de trabajo*” que tiene los profesores encargados dirigir las memorias de pregrado, por lo que sienten que les falta más apoyo desde la universidad. Se observan a partir de los relatos que mucho de los estudiantes tuvieron problemas personales, motivacionales, durante su etapa de egreso lo que dificultaría poder cumplir con este requisito dentro de los plazos definidos.

“sí me costó harto, la terminé pateando por muchas cosas y en particular por, si yo de hecho egrese el 2016, han pasado dos años nomás un año y medio, y yo mi licencie el 2014, tuvo que pasar dos años para poder titularme, bien gran medida fue porque falleció mi papá, mis dos papás murieron de cáncer y es ahí donde yo paré en seco, yo no me acuerdo lo que hice el 2015 me acuerdo que trabajé un poco en la tesis, sabes que tengo un vacío ahí en mi vida, no recuerdo mucho de ese año, yo creo que es porque fue un año muy oscuro para mí pero si postergue la tesis por eso y porque también (el profesor) no me presionaba tanto tampoco”. (Hombre PSU).

“fue un cacho, haber yo egrese el 2014, y como que había pseudo iniciado algo con (el profesor x), pero el profe como que no tenía tiempo y no me pescaba mucho y yo tampoco sabía cómo empezar, sentía que necesitaba un apoyo mucho más dirigido para empezar el tema y eso nunca paso, yo aborté la misión con (ese profesor) el 2014, que fue el año que egrese y después empecé a hacer una memoria en donde yo podía explorar otros temas, igual me gustaba comunitaria y también me gustaba educacional, entonces como que hice esta reflexión y dije voy a hacer mi memoria en comunitaria, y ahí empecé con (otro profesor) y me interesaba mucho el tema de la migración porque me di cuenta que era un tema como que venía, ahora es lo top pero en ese momento como que recién estaba partiendo, también me paso que como el profe no me pescaba mucho (...) respecto a la tesis me hubiese gustado no sé qué fuera mucho más que un trabajo porque al final fue como un trabajo para la U, entonces no era la gran cosa que uno se imagina, igual si hubiésemos tenido un ramo, en el cual ir

haciendo entregas constantemente hubiese sido mucho más rápido y mucho más fácil, igual yo sé que parte de la formación que tenemos es ir siendo más independientes o más autónomos no funciona mucho con la tesis, cuando uno sale te cuesta justificar que estuviste dos años pegada en la tesis como que yo me sentía muy fracasada diciendo eso, y como que no se justifica para lo que es, y como la tesis es de lo peor de la malla de lo que tenemos (Mujer PSU).

“Sí, igual toda mi tesis se trabajó, yo creo que estoy en el periodo de cierre, o sea yo creo que de aquí a un mes o sea al mes de marzo poder entregar mi tesis y preparar la defensa (...) bueno esto también se debe porque la distribución de la malla de psicología hace que igual el último año sea sobrecargado, igual ahora está en proceso de innovación curricular, es decir, puede que todo esto cambie y que realmente haya un espacio institucional al menos en psicología que te haga terminar la memoria o te haga avanzar en la memoria durante el 4to y el 5to año”. (Hombre BEA).

mi tesis yo la hice en dupla, fue un proceso arduo, yo creo que una de las cosas más difíciles es la tesis, porque en el 5to año de la universidad es super complicado se supone que tu tendrías que hacer práctica, diplomado y tesis y no hay tiempo que te de que es super complejo. No tienes el tiempo para hacer todo a la vez y la supervisiones son super relativas, cada quién tiene un supervisor de practica pero como tu trabajas con ese supervisor depende de cómo te organices con él, hay supervisores que son super exigentes que te pueden ver todas las semanas como hay supervisores, que te pueden ver una vez al mes y tampoco es que tengas tanto apoyo para el tema de la tesis, es arduo porque también es un trabajo largo que requiere de mucha preparación de mucha lectura, de conocer el tema de buscar, eh o sea partiendo por buscar el tema ya es complejo, deambulas por un montón de ideas y cuando llegas por un tema en concreto por fin, puedes empezar a avanzar pero el trabajo es muy lento, es como la parte más difícil de 5to año por eso hay pocas personas que salen en 5to año, la mayoría sale en un 6to o hasta un 7mo año por lo mismo, además que cuando se hace en solitario es más difícil porque yo lo hice en dupla no me demore tanto y eso que me demore alrededor de 9 meses”. (Mujer BEA).

“no, ninguno me atrase por el tema de la tesis solamente, yo creo que también estaba viviendo un momento raro de la vida, vagando por ahí, así que me atrase como un año y medio, pero logre sacarla y eso es lo que importa”. (Hombre SIPEE)

“Y (el profesor) me propone que yo sistematice toda esa información para hacer mi tesis y así ellos tenían como equipo investigación un resultado final y yo podía sacar mi tesis más rápido, porque va haber un equipo trabajando conmigo y la hice en medio semestre, así como que sistematice todo lo que habíamos trabajado lo encamine y saque algunas entrevistas, hice análisis de caso, del caso que estábamos viendo, nos reuníamos una vez a la semana con el equipo a discutir sobre el caso entonces harta transcripción, análisis de la discusión que levantaba el caso y la saqué súper rápido la verdad, me estreses por supuesto, pero pensé que iba a ser más difícil”. (Mujer SIPEE).

A continuación, se elaboró un cuadro que resume los aspectos más importantes sobre la educación superior, específicamente por la carrera de Psicología:

ETAPAS DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA	CATEGORIAS	PSU	BEA	SIPEE
EDUCACIÓN SUPERIOR	PERCEPCIÓN VÍA DE INGRESO	“venía de esta burbuja muy protegida, con compañeras muy parejitas en términos de cómo vivían, llegué a la u y me encontré con otra realidad”	“el contexto era ajeno por eso también porque más bien esta facultad está bien elitizada como tal, o uno sabe que hay una predominancia que tal vez viene de estratos socioeconómicos mayores”	Y sí con algo de vergüenza porque tenía un ingreso distinto poh (..)yo decía pucha acá hay pura gente seca, que entra por la PSU, que siempre viene de colegios privados, con otros recursos, otra situación”
	RENDIMIENTO ACADEMICO	MEJORA SEGÚN EL AVANCE CURRICULAR		
	Egreso	PRACTICA PROFESIONAL	ROL MÁS PASIVO EN LA BUSQUEDA DE PRACTICA PROFESIONAL	ROL ACTIVO EN LA BUSQUEDA DE PRACTICA PROFESIONAL

4.1. Inserción laboral

La inserción laboral se consideró como resultado de la trayectoria educativa de los participantes de la presente investigación. En esta sección se observó la primera experiencia laboral, el tiempo y las formas de búsqueda de empleo y las condiciones laborales. Respecto a la inserción laboral se visualizaron los elementos que favorecerían u obstaculizarían este proceso según la propia opinión de los entrevistados. Finalmente se recogieron impresiones sobre las expectativas frente al primer empleo, las opiniones que tienen los egresados sobre la formación recibida y el panorama del mercado laboral actual que deben enfrentar.

4.1.1. Primera experiencia laboral

Un elemento emergente de los discursos de todos los estudiantes es que su primera experiencia laboral relacionada en alguno punto con la carrera estudiada se dio antes de obtener el título profesional. La práctica profesional sería un elemento clave para involucrarse de manera directa al mercado laboral. Respecto al tipo de trabajo al que acceden está relacionado a la realización de terapias clínicas, en la participación de intervenciones comunitarias y apoyando trabajos e investigaciones para académicos de la misma universidad.

“Yo entré a trabajar cuando ya estaba licenciado. Sí, fallece mi mamá y al mes una amiga la mejor amiga de mi mamá que trabajaba él lo Prado, me consiguió una entrevista con el administrador municipal y con el encargado de dirección de Desarrollo comunitario en la municipalidad de lo Prado, me entrevistaron y estaba licenciado no tenía el título solamente la licenciatura entonces no podía postular a ciertos programas”. (Hombre PSU)

“en mi practica yo me quede trabajando, hice 5 meses de practica de los 6 que había pactado, y me quede como de agosto a diciembre (...) igual hice como trabajos antes remunerados, pero muy pequeños, ahí mismo en la universidad, estaba lo de los guarda parques(...) también trabaje dentro de la misma U en un diplomado que hicieron en comunitaria parece que era para el FOSIS, y ahí trabaje como tutora online (...) entonces tenía esos minis trabajos dentro de la u y tuve un trabajo freelance igual, que me dio después la práctica porque ahí igual me llamaban para hacer cosas pero rechazaba ese trabajo porque estaba muy enfocada en hacer bien mi tesis, igual de ahí me empezaron a pedir cosas, por eso en el fondo yo digo que la práctica es super importante porque igual de ahí te llaman para hacer otras cosas, y otras pegas”. (Mujer PSU).

“entonces ocurre que en el sexto año, debería haber atendido mi memoria como tal, pero sale una propuesta de trabajo en psicología mismo sobre la acreditación de la carrera, se me da una propuesta de trabajo, fui asistente de acreditación o del proceso de auto evaluación más que nada aquí en psicología, si bien yo te diría que era un trabajo administrativo, no tiene nada que ver con lo laboral ni con lo cuanti, en lo que yo me desarrolle, pero si tiene que ver con trabajo administrativo y en lo administrativo, todos estos conocimientos cuantitativo que yo tenía, porque sabía ser informe, análisis de datos, en fin, cumplía con un perfil que le genere confianza a una persona y me incluyo en este trabajo”. (Hombre BEA)

“como licenciada trabaje en innovación curricular y también estuve trabajando en una investigación trabaje como tomando muestra para una tesis de doctorado para una psicóloga que estaba por becas chile en la universidad de Groninger en Holanda, que también llegue por correo y por contacto con el profesor Decio (...) él nos dio el contacto y tuvimos que hacer postulación, curriculum, una entrevista por Skype y todo el tema”. (Mujer BEA)

“eso surgió que cuando el 2016 cuando yo iba de voluntario (...) las jefas que estaban ahí empezaron a pensar que sería bueno que se quedara más gente en la unidad, por parte más administrativa y supervisara a los demás practicantes porque ellas trabajaban en la mañana, tienen como horario de 22 horas y se quedan como hasta las 12 máximo todos los días, entonces en la tarde como que quedaba más vacía la unidad y habían casos complejos, habían urgencias que era necesario derivar a Horowitz o algún psiquiatra en específico y ellas tenían que gestionar todo por teléfono y era caótico, entonces plantearon la opción como que elevaron solicitud para contratar a psicólogos”.(Hombre SIPEE)

“Ya, mi primera experiencia laboral fue en el COSAM de Conchalí, me quedé y empecé a trabajar antes de titularme, si me dijeron quédate antes y ahí vemos cómo lo hacemos con los papeles...seguí desde la práctica, hice un reemplazo de una compañera que había dejado sus horas, pero iba a volver”. (Mujer SIPEE).

4.1.2. Tiempo y formas búsqueda de empleo

Un aspecto interesante que aparece mayoritariamente en el discurso de los alumnos PSU, sería la importancia de adquirir “*redes de contacto*” durante su vida, ya que tienen presente que este elemento facilitaría en gran medida el ingreso a la vida laboral. Esto es un tema que se desprende de algunos relatos de estudiantes que encontraron trabajo gracias a la posesión de una amplia red de contactos: como amigos, familiares, profesores o personas significativas que fueron conociendo durante su trayectoria educativa. También dentro de las vías de búsqueda de empleo se encuentran plataformas virtuales como LinkedIn, portales de empleos etc:

“sí conté con las redes precisas, lo que siempre he dicho, mira yo no tengo problema con el tema del pituto en cierta medida llamémoslo no todos entramos o muchos entramos con pituto, en Chile es muy difícil entrar de otra manera, pero que entren personas competentes que sepan hacer la pega cachai, o sea en un momento incluso yo, porque igual a mí me incomodaba haber entrado así”. (Hombre PSU).

“la redes, siempre hay un amigo que dice hoy están pidiendo un psicólogo, sabí que hay un cupo en esto, tu maneja esto y esto” (Hombre PSU).

“en LinkedIn vi ese anuncio vi que estaban buscando a un diseñador instruccional, eh y me parece que lo había compartido mi ex supervisora de elogos, entonces escribí al correo mande mi curriculum puse mis pretensiones de renta (...) al final me llamaron por lo que vieron en el curriculum, como tenía experiencia previa y era un cargo super junior fui a una entrevista y todo, y antes de eso me llamaron porque las pretensiones de renta estaban un poquito más

altas de lo que ellos ofrecían, ellos ofrecían 600.000 líquidos, y claro no era la gran millonada pero yo dije peor es mascar lauchas, entre al trabajo en noviembre y estuve tres meses no más y renuncié (Mujer PSU).

“cuando llego al cuarto año me empiezo a involucrar ya no solo en las ayudantías de estadística, sino que también de la ayudantía del ramo del ámbito laboral, o de psicología del trabajo como tal (...) entonces yo me fui involucrando con aquellas personas, con docentes, que fueron encaminándome en la investigación cualitativa (...) cuando llega el momento de la práctica yo me las encuentro a ellas y trabajo con ellas en el tema del subcontrato, porque era un tema laboral (Hombre BEA)

4.1.3. Elementos que facilitan la inserción laboral

Dentro de los elementos que facilitarían la inserción laboral de los estudiantes desde la perspectiva de ellos mismos sería “*egresar de la Universidad de Chile*”, considerando el prestigio y tradición de la universidad, esto según sus relatos actuaría como un “*plus*” a la hora de postular e ingresar al mundo laboral, lo visualizan como un elemento que actuaría como “*ventaja*” en comparación con los egresados de otras universidades. Otro aspecto va ligado a la formación recibida, puesto que consideran que generaría egresados con una visión más “*crítica*”, con cierto grado de “*flexibilidad*” pudiéndose desenvolver de manera óptima en cualquier tipo de trabajo. Otro elemento que visualizan como favorecedor es haber realizado “*actividades extraprogramáticas*” durante su paso por la universidad, es decir, la realización de ayudantías, la participación de núcleos de investigación. Por último, tendría un papel importante el hecho de generar “*vínculos*” y “*mantener contacto*” con compañeros y profesores de la universidad:

“sí una de las cosas que tiene la facultad la carrera es que igual se nota la experiencia de salir de la chile y de otra universidad, lo vi hartito con compañeros colegas sale más crítico y salen con la capacidad de aprender más rápido porque manejas un espectro más amplio de cosas, nosotros no salimos con especialidad salimos sabiendo de todo, y no es poco claro no salís con especialidad, bueno yo no sé mucho en el campo laboral, no me manejo mucho pero sí entré, sé que no me costaría mucho aprender eso. Y creo que esa es una facilidad es un recurso que te entrega la formación”. (Hombre PSU).

“Partiendo por el nombre de la universidad, el nombre de la universidad pesa hartito hasta ahora, la experiencia que he tenido fuera del estudio, las cosas que he hecho con compañeros, con amigos”. (Hombre PSU)

“yo creo que haber hecho cosas en la U, yo creo que eso fue super importante como haber participado en ayudantías, eh (...) haber hecho vínculos con compañeros y profesores, porque en el fondo son ellos los que me han llamado para hacer otros trabajos, me ha ido dando la experiencia laboral (...) Bueno en la clase de dotación nos enseñaron a hacer un curriculum y eso es también parte importante para poder buscar trabajo de manera creativa, yo creo que eso”. (Mujer PSU).

“por lo menos donde yo entre si eran quisquillosos de donde tu salías, recibían a casi todas las personas que trabajan ahí era de la Chile, de la Católica y de la Diego Portales, entonces el que yo fuera de la Chile era un plus, como que había un pie adentro, competencias yo creo que por parte del sello de la carrera hay una visión crítica constante que igual te ayuda, yo creo que una persona que no tiene una visión crítica o social clara, eh no tendría las mismas facilidades para trabajar las temáticas, como te dije son temáticas bien potentes, vulneración, pobreza, delincuencia, y una persona con una formación que no es crítica que no es social que no mira con apertura de mente toda esas temáticas, tendría un trabajo muy distinto (Mujer BEA).

“La práctica fue un trampolín, fue el verdadero nexo al mundo laboral, igual hay cosas como personales y aparte temas académicos, ahí por lo menos mi jefa a veces discrimina por universidades, y le da la posibilidad a otras universidades para conocer como son los profesionales, hay alguno practicantes han dejado la vara super alta y otro que la han dejado hasta ahí no más (...) al final de cierto punto influye en la persona que eres ahora, y en el profesional que puedes ser, yo creo que si no hubiera tenido todos esos elementos ahora podría ser otra persona igual en el trayecto (...) sería como muy distintas la historia y en eso influye bastante la familia, la preparación ya sea preescolar escolar, superior y el ambiente donde te críes, como que todo es algo super holístico (Hombre SIPEE).

“yo creo que un ejemplo claro de la puesta en práctica de los conocimientos que uno va adquiriendo o de los elementos que uno ha adquirido que te permiten acceder yo justo los puse en práctica en mi práctica profesional, entonces esos elementos son los que yo visualizo finalmente, y que vio la coordinadora el equipo y es la que me permite continuar en laboralmente, creo que ella vio como un ejercicio reflexivo importante que me lo entrega mi formación, cómo harta voluntariedad, cómo no sé cómo se hace, pero puedo aprender y hacerlo mejor. Uno trabaja con personas, estoy implicada en vidas, entonces ahí entre muy poco pasiva, entre más bien activa yo creo que eso son herramientas que la obtuve en la formación (Mujer SIPEE)

4.1.4. Elementos que dificultan la inserción laboral

Dentro de los macroelementos que los estudiantes atribuyen como obstaculizadores para insertarse laboralmente, se encuentran “*los años de experiencia*” que pide el mercado laboral actual, también están los “*pitutos*” que hay en el sector público lo cual dificulta el ingreso a trabajos que consideran están listos desde antes. Otro

interesante que aparece en los discursos de los estudiantes es que consideran “*algunas decisiones propias*” que tomaron durante su carrera profesional, como elementos que traen consecuencias poco favorecedoras para obtener un empleo. Dentro de estas decisiones estaría la poca preparación respecto a “*herramientas técnicas*” de la formación:

“o típico qué te piden años de experiencia, 1° años de experiencia, 2° Los pitutos, valga la redundancia, y aunque suene paradójico los pitutos porque de repente voy una entrevista laboral y está cortado desde antes el queque, las entrevistas laborales de repente se hacen solamente para cumplir el protocolo no más que eso, te hacen perder el tiempo sobre todo en el sector público. (Hombre PSU).

“yo creo que el carecer de ciertas herramientas técnicas, por ejemplo el no conocer el uso de Excel o el manejo de metodologías cuantitativas por ejemplo e sin motivo de descarte en varios trabajos, cachay, también pasa no por tanto la formación de la U, sino porque a mí no me gustaba, y yo me fui alejando de esas temáticas, esa es una dificultad, la otra es el hecho de la tesis y de no poder tener mi título, de pasar dos años esperando tener el cartón que me posibilita llegar a los trabajos, yo creo que eso fue uno de los dos grandes obstáculos, y tercero yo creo que es la falta de orientación para orientar mi carrera, que proyecciones tengo, como que me hubiese gustado que alguien me ayude y me bajara y aterrizará en todas estas ideas que tenía para poder decantarlas en algo”. (Mujer PSU).

“la experiencia, mucha experiencia y a veces creo que parte igual de los que egresan de las universidades de los titulados, que a veces ponen muchas trabas a ellos mismos, para incorporarse a un trabajo, pueden haber trabajos pero ofrecen poca renta, o quedan muy lejos, o porque es muy inaccesible llegar a esa zona, por ejemplo acá en Santiago esta todo saturado, en otras regiones pueden haber trabajos pero generalmente donde están la mayor parte de las universidades es acá en Santiago y se atocha todo el mercado y el sector público, hay pocos profesionales por lo menos en el área clínica que se van para allá, a menos que tengan un buen sueldo, eso serían como los obstáculos”. (Hombre SIPEE).

“Algo que obstaculiza es la, no sé cómo decirlo como en palabras formales, pero te lo voy a decir a así no más, esta idea de que te exigen experiencia sin darte la posibilidad de construir experiencia creo que eso es la primera, el primer choque contra la pared que uno se pega y dice está difícil no hay una disposición o disponibilidad de los servicios de la instituciones, de darle la posibilidad a gente nueva de que puede entrar, entonces uno se ve un poco entrampado, porque tienes ganas, tiene una formación detrás, que no te sostiene como debe y pues como que no pareciera ser que no bastará, haberte formado, haber estudiado o que te guste lo que haces, porque necesitas experiencia, porque esa experiencia no se da si no te dan. Pero entonces ahí hay una cosa muy paradójica, que creo que el primer choque y ya cuando uno entra choca con el sistema, que después hay cosas que te permite y no te permite”. (Mujer SIPEE).

4.1.5. Condiciones laborales en el primer trabajo

Respecto al tipo de contrato y la jornada laboral del primer trabajo obtenido al momento de egresar, nos encontramos con un panorama muy diverso. La mayoría de los que egresados que se desempeñan en el sector público, están en un trabajo con contrato a “*honorarios*” (Hombre PSU), (Hombre BEA), y (Hombre SIPEE). Particularmente se observa que son los hombres quienes manifiestan en sus relatos lo precarizado que es estar contratado bajo este acuerdo contractual. Por otro lado, las mujeres han tenido la oportunidad de contar con un contrato de tipo contrata o plazo fijo permitiéndole mayor estabilidad laboral y menos preocupación en sus trabajos. Respecto a la jornada laboral, los estudiantes PSU, poseyeron un empleo con “*jornada laboral completa*” (45 horas), mientras que los BEA y SIPEE, tuvieron empleos con jornada “*laboral parcial*” (40 horas y menos).

“No, hay un tema ahí, en lo Prado estaba con jornada completa, pero pedí permiso para que pudieran respetarme...mira está la condición del boletariado, es decir honorarios, a nosotros no se nos debería exigir horarios (...) entonces en teoría tú vendes tu conocimiento técnico y lo aplicas esas cosas no pasan por eso hay un vacío legal porque tú puedes llegar honorarios y todo es negociable bajo palabra. A ti te pueden echar el día de mañana como horario es una condición súper precarizada (...) entonces en lo Prado, me dejaron retirarme un par de días antes para poder cumplir con la pega del COSAM entonces habían unas tardes en que yo no me quedaba (...) En el COSAM estoy a contrata a plazo fijo, eso es otra cosa, tú tienes honorarios, contrato y de planta, hasta el contrato es precarizado, imagínate en el honorario, tener la noción de que el día de mañana te pueden decir adiós, y te voy (Hombre PSU)..

“Estuve como 5-6 meses en jornada completa, como que a uno le da vergüenza negociar, entonces era como bueno iba todos los días entraba a las 9 y salía un cuarto para las 7 (...) en mi practica yo me quede trabajando, hice 5 meses de practica de los 6 que había pactado, y me quede como de agosto a diciembre, me pidieron que me quedara porque una de las niñas se había ido y ahí me ofrecían 500 mil pesos líquidos, encontraba que era muy poco para un profesional, pero sabiendo que no estaba titulada dije no importa, (Mujer PSU).

“bueno otro tema que también me tenía muy complicado era la irregularidad salarial, porque justamente yo estaba haciendo solamente boletas, era una persona que estaba muy expuesta a estar recibiendo pagos cada tres meses, entonces esto generaba inestabilidad afectiva, económica, en mi casa yo no me sentía, me sentía mal de verdad, siento que el trabajo era muy bueno, muy rico, era una buena oportunidad, pero todo esto se fue mermando en el camino, por lo mismo surgió otra puesta laboral y era un cambio (...) ahí va el tema de que

este pago era muy irregular y que ya en verdad no encontraba estabilidad, como decía económica, afectiva, porque esto no solo incide en temas de tener o no condiciones materiales sino que también psíquicas, sino que te sentí irregular, inestable (Hombre BEA).

“Yo creo que igual tuve suerte, yo trabajaba en horario de oficina 40 horas semanales, de 09:00 de la mañana a 5:30 de la tarde, no existen los feriados, yo trabajaba en la comuna de puente alto. No existen los feriados, ni las horas extras, no existía nada más que tu horario y tu horario, por ese lado yo igual encuentro que era bueno, el sueldo mmm... no era ni tan alto ni tan bajo pero por lo menos para mí era suficiente, yo entre con contrato en mi caso fue un contrato de 3 meses, una evaluación un contrato de 3 meses nuevamente y luego entre en indefinido y por cada contrato me fueron subiendo el sueldo por lo tanto nunca fui a honorario ni nada, entre al tiro con contrato y después contrato indefinido, en verdad en ese sentido no tuve ningún problema, no tuve incertidumbre, a lo más cuando se acababan los primeros tres meses había un sigo o no sigo, pero como no tuve mayores problemas seguí en indefinido, tampoco algún problema con las cotizaciones, era todo super ordenado en la corporación no tenía como mayores problemas”. (Mujer BEA).

“voy un solo día porque el trato era que fueran 5 psicólogos y que cada uno tuviera una tarde así resulto el 2017 que iba cada uno en las tardes y ahora el 2018 que uno va todo el día (...) Ese es un contrato no sé si a honorarios, uno está contratado por la universidad, parece que, a contrata, pero es como un decreto x que emite la universidad y uno queda trabajando por ese periodo de tiempo. El 2017 como aún no tenía el título, estaba en proceso, formaron otro contrato como más administrativo, pero básicamente yo hacía el trabajo de psicólogo, ah y el 2017 se empezó a implementar que los que se quedaban en la tarde les destinaban ciertos psicólogos para supervisar”. (Hombre SIPEE).

“yo estaba con 33 horas si no me equivoco, si no venía toda la jornada y lo otro los compensa en eqtasis, y me entregaron los casos que eran varios, y entré con contrato porque la directora me ofreció, como al principio a honorarios como no tenía el título, era todo más chamullento, igual acá te dan el certificado de título provisorio, que fue ese que yo presenté, y me ofrecieron ser a honorarios o al contrata por el reemplazo, y yo preferí ser a contrata porque me interesaba cotizar, y esas cosas malas, entre con una jornada no completa”.(Mujer SIPEE).

4.1.6. Expectativas laborales

Las expectativas laborales que se van generando mientras se estudia la carrera, se alejan de lo que realmente el mercado laboral chileno ofrece. Muchos de los relatos de los jóvenes, expresan que sus expectativas fueron altas al momento de egresar, esto sería producto de que la universidad “*los contiene en una burbuja*” respecto al mundo laboral. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, sus expectativas laborales se cumplieron.

“Sí, yo creo que en la medida en que tenía menos desarrollo profesional, las expectativas son más altas y que tú ves que se pueden cumplir, por ejemplo en lo práctico lo que pasaba por ejemplo es que yo venía recién saliendo de la universidad todo me parecía nuevo y todo me parecía desafiante, las expectativas eran como yo voy a hacer aquí, voy a trabajar en lo que sé, voy a innovar, te haces una película enorme, casi que vas a cambiar el mundo, y después se te van bajando esas expectativas, cuando vas viendo la realidad de cómo funcionan las cosas en el exterior, eso tiene mucho que ver también con que la universidad sea una burbuja también, cachay que no esté realmente vinculada con el mundo, externo”. (Hombre PSU)

“Eh yo creo que era más difícil de lo que creía, insisto yo creo que el mundo laboral es algo nuevo, como que la Chile nos malcria un poco, por lo menos la escuela de psicología algo tan básico como los horarios, en Chile no hay horarios, llegas a la hora que quieres te vas a la hora que quieres, haces lo que quieres, entonces cuando llegas a un trabajo y tienes un jefe tu no puedes llegar y decir, ni siquiera llamar (...) igual creo que fue complejo al acostumbrarte, después de estar 6 años en la universidad volver adaptarte a un sistema de nuevo como el colegio es complejo”. (Mujer BEA).

“A mí me gusta, no lo esperaba tanto, yo pensaba que iba a terminar la práctica máximo voluntariado, y no pensé nunca que me iba a contratar, o se iba a abrir esta oportunidad aunque eran pocas horas igual servían para el currículum o para tener más experiencia, nunca lo imagine, lo tome como algo super serio sentí que tengo que mejorar constantemente sobre todo al supervisar a otras personas porque hay un universo distinto de personas y de psicoterapeutas (...) estoy bastante agradecido de esto”. (Hombre SIPEE)

“Sí se cumplieron, aunque yo lo veo como una situación excepcional porque no creo que sea el promedio”. (Mujer SIPEE)

4.1.7. Opiniones sobre la formación y el apoyo de la facultad en el egreso y la inserción laboral

Si bien, la mayoría de los entrevistados contempla la formación recibida como un elemento que actuaría como favorecedor a la hora de encontrar un empleo, hacen visible algunas críticas en sus relatos puesto que al salir de la carrera consideran que “no se sentían preparados” para enfrentar el mundo laboral, esto lo atribuyen a que la carrera los prepara mayormente de manera “teórica”. Habría pocas instancias en que esos conocimientos teóricos adquiridos, eran bajados a instancias prácticas según los estudiantes. Entonces el discurso de la mayoría de los egresados contempla la idea de salir con esa sensación de no sentirse preparados. Los estudiantes manifiestan un “abandono de la facultad” durante la

etapa del egreso, expresando en varios de los relatos, que les hubiese gustado mayor apoyo.

“entonces yo creo que en ese entonces me pasaba eso no me sentía preparado sentía que sabía muchas cosas que tenían que ver más con lo teórico, que tenían que ver con posturas a críticas quizás, pero se acercaba ya el mundo laboral entonces tenías que bajar todo eso y uno no sabía cómo hacerlo, yo creo que es esa una de las dificultades que me vi durante el cuarto año pero no durante la carrera, en cuarto cuando ya uno empieza a entrar a la práctica te acordás como que te acordás de que uno tiene que entrar a trabajar, o sea se me olvidó que uno no va a estudiar para siempre y tiene que salir de la universidad, hay una cosa que le criticó la facultad hasta el día de hoy, la facultad no tiene la capacidad o la voluntad de apoyar a los estudiantes que salen al mundo laboral no la tienen en ningún caso, yo creo que la universidad le hace falta ese compromiso porque de verdad a muchos cabros los deja sueltos, y hay cabros que yo insisto, a mí no me costó mucho por un tema de redes pero de verdad hay amigos que están ahí, que tienen las competencias y capacidades y quieren hacer cosas, universidad no te da espacio no te otorga lugares (...) yo creo que es un tema en el que se desentiende la facultad de los egresados, no hay apoyo no hay ni una red de apoyo ni soporte y es lo que uno espera también de tu casa de estudio”.(Hombre PSU).

“yo la verdad al principio cuando recién salí yo decía no aprendí nada en la universidad, como que esa era mi sensación, de no sé nada. Pero estando adentro y relacionándote con otras personas, te das cuenta que la universidad si te entrego herramientas, que a lo mejor uno no sale sabiendo como aplicar correctamente el test de luscher, y como toda la parte más técnica pero si te ofrece una mirada general y una lectura de las cosas que pasan y junto con eso y con todos los trabajos que uno hace, van tributando a que uno pueda hacer bien un informe, buscar la información de manera adecuada, como que yo siento que pude desarrollar competencias más a allá de los conocimientos técnicos”. (Mujer PSU)

“que es cuando ya acabas tu 5to año ya queda en tus manos no más, ya como que la institucionalidad te abandona un poco yo te diría, entonces es como ahí en mi experiencia académica ya referida al cierre o a la finalización de todo este ciclo es más bien ingrata, porque finalmente igual uno desearía la menos que no sé si es una cuestión de que la institucionalidad no quiera, tal vez no tiene las condiciones porque igual como te decía este es un problema que no solo le pasa al cientista social o al psicólogo, sino que también es un tema más bien de universidad yo te podría decir, porque claro pasan los cinco años y después como qué ocurre, después realmente queda bajo tus propios brazos, o sea bajo tus propios aleros y tienes que ver la forma de poder terminar esto, (...) entonces por eso te digo que tal vez todo este asunto de la inclusividad y poder hacer más diversa la matrícula y aumentar la matrícula para estas personas de equidad, estas personas BEA, para estas personas que entran por otras vías de ingreso no la PSU regular, es una política que es súper bonita, desde el inicio y en la trayectoria, en el proceso, se va dando bien porque igual al menos en la facultad que he aprendido de estos errores como tal, realmente ha llegado a lograr que todas estas vías de ingreso diversos, o distintas o diferentes puedan tener el

ingreso y puedan tener un buen desarrollo, pero cuando se cierra ese ciclo, pero cuando se cierra ese ciclo qué pasa después, y es ahí cuando creo que el tema que está un poco al debe la Universidad como tal yo creo que eso es lo que hace falta un poco en la carrera como tal, un buen proceso de finalización o de cierre". (Hombre BEA)

"nada, no nada yo creo que pasa que uno sale y dice que hago ahora eh como que hago ahora no sé qué hacer por donde parto, yo no sirvo para esto, yo creo que genera mucha incertidumbre, creo que debe haber mucho y por lo mismo que dije antes eso tiene que ver con que la carrera es muy teórica y que pasa que uno sale primero a la práctica profesional y cuando te vas al mundo laboral, es un mundo totalmente distinto, entonces uno no se siente totalmente capacitado, eh como que siente que no sabe hacer las cosas, es eso hay una sensación que uno siente que no sabe, pero a la hora de hacerlo si te resulta". (Mujer BEA)

"Sí, pero siento que me paso eso ya que estuve todo un año de voluntario y fue casi una segunda practica cachay entonces más contacto con pacientes más experiencia, pero siento que si hubiera salido y no hubiera tenido como ese lapso o ese tiempo sin atender a nadie me hubiera sentido casi desnudo". (Hombre SIPEE)

"yo creo que me llevó una sorpresa pero una grata sorpresa la verdad, yo siento que no tuve muchas dificultades para entrar a trabajar, no tuve periodos entre medio de un trabajo y otro como tan intenso, a diferencia de lo que yo había escuchado de otros compañeros, que esta mala la cosa, que un año, tenía una compañera de eqtasis de la Católica que tenía un montón de cursos, de diplomados y todo, y estuvo un año sin pega, y yo decía voy a morir, de verdad no voy a encontrar trabajo y me vi gratamente sorprendida porque al final y tuve una muy buena experiencia laboral, fue una muy buena experiencia la de mi inserción laboral, he tenido muy buenos comentarios de la gente con la que trabajado, de los lugares, de los lugares que me he ido, porque piensa que yo estoy titulada hace un año y medio nomás, eh tenido distintas experiencias clínicas en distintos equipos entonces yo creo que eso también me ha permitido tener buena experiencia y una buena formación, quedé gratamente sorprendida". (Mujer SIPEE)

4.1.8. Opiniones frente al mercado laboral actual

Por ultimo y como modo de cierre se recogieron las opiniones frente al mercado laboral, estás girarían en torno a la idea de que el mercado no tendría la capacidad para absorber a los recién egresados. También exponen entre sus opiniones que consideran que hoy en día existen profesionales en el área de la psicología que aceptan empleos con rentas bajo el mercado, lo que haría que el mercado se tome la libertad de bajar cada día el sueldo para este campo profesional. Otro aspecto crítico del mercado laboral actual y que representaría una dificultad para los jóvenes

que están saliendo de la universidad son los años de experiencia que piden en los empleos.

“yo creo que el mercado no está preparado para absorber a todos los egresados, cuando empecé a buscar trabajo una vez me llamaron de los sushi NIU, pero ofrecían una jornada completa y eran 400 mil pesos líquidos haciendo capacitación, entonces muy mala la paga para la cantidad de horas y ahí ni siendo de la chile te salva como lo que uno podría esperar, entonces siendo de la chile te va mejor no pasa eso en la realidad, porque además siempre hay alguien que está dispuesto a aceptar un monto menor que el tuyo y no se puede pero yo no juzgo a todos los colegas que aceptan pagas mal pagadas porque necesitan trabajar en algún punto cachay pero las condiciones son pésimas, igual han habido ciertas acciones que por ejemplo hay listas negras de empleadores para psicólogos porque igual eso es bueno te ayuda a alentarte y estar consciente de que no puedes aceptar cualquier cosa pero sin duda está difícil (Mujer PSU)

“yo creo que no da abasto, yo siento que hay más profesionales que ofertas de trabajo, eso es un hecho, la otra estaba leyendo un poco sobre este incentivo a la jubilación al retiro, también hay mucho personal, como la jubilación es tan baja, las personas no se quieren jubilar poh, y esos son puestos de trabajo, que la gente sigue utilizando que la gente sigue extendiendo su vida laboral, cinco años más, y en esos 5 años siguen saliendo profesionales se sigue precarizando el sistema, por eso aparecen estos programas en donde te ofrecen una mierda de sueldo, yo siento que por un lado no da abasto, siento que hay más profesionales que trabajo, y los trabajos son muy precarizados por lo mismo, por lo mismo, por esta noción de ejército de reserva, si no te gusta o porque si te vas va a haber otra persona que ocupe tu lugar, yo creo que eso, eso es lo que opino pero no sé si yo podría dar la realidad respecto a ese tema (Hombre PSU).

“en realidad el campo laboral es super complejo para los recién egresados y no solo en psicología, en muchas carreras siempre el tema es la experiencia, en todos lados, te dicen que sea joven pero que tenga 3 años de experiencia ni siquiera 1, tres años, en donde ni siquiera te consideran la práctica, entonces es como ok de donde te saco experiencia si nadie me quiere dar trabajo. Yo tengo compañeros de la u que le ha costado mucho encontrar trabajo y en general y en todas las áreas yo creo que no es una área en particular, yo creo que nosotras las que estuvimos en el área de jurídica fuimos las que tuvimos más suerte porque las de educa, las de clínica ha sido super complejo y la mayor parte de las personas que encontraron trabajo al tiro o se quedaron como trabajando fue por las practicas, por nada más que eso”. (Mujer BEA).

“Yo creo que en este momento, en este momento histórico hay muchos profesionales y poco trabajo, y hay igual otros amigos de la Universidad que salieron de la u hace rato, y recién el año pasado a finales consiguieron su primer trabajo estable o han estado pululando por varios trabajos, es medio complicado tengo otros amigos de ingeniería en sonido que al final ni siquiera han podido ejercer su pega y están trabajando en algo automotriz pero igual es super complicado ahora siento que somos muy especialistas para las cosas, se crean demasiadas especialidades que no dan abasto para todas”. (Hombre SIPEE).

“pucha yo creo que nosotros como profesionales del área de Salud Mental, tenemos que enfrentar a una problemática que nos excede un poco, por una problemática que pasa por los lineamientos, que pasa por una estructuración y una mala comprensión respecto a la Salud Mental, entonces nos vemos enfrentados a un montón de trabajo no sólo de que haya escasez, en el ámbito laboral, que hayan pocas oportunidades a trabajar, sino que a la hora de trabajar nos encontramos con sistema súper violento, y que nos hace entrar a la máquina súper rápido y que nos imposibilita, o nos limita mucho en darle continuidad a nuestra formación, yo me encontré con mucho profesionales que ya entraban y llevaban años y dejaban de ser buenos profesionales porque no había tiempo para formarse, para discutir, para reflexionar, entonces los vuelve muy automáticos, en sus labores, siendo que nuestras áreas de desempeño requiere un trabajo comprensivo, un nivel de empatía que uno no lo puede entregar, porque el sistema te atrapa también, entonces yo encuentro que nos toca ser super resistentes, como muy combativos, como en las trincheras, si uno quiere ser un buen profesional tiene que resistirse a cumplir con algunas cosas”.(Mujer SIPEE)

La siguiente tabla proporciona una visión resumida del proceso de inserción laboral de los participantes de esta investigación:

	CATEGORIAS	PSU		BEA		SIPEE	
INSERCIÓN LABORAL	EXPERIENCIA LABORAL	ANTES DE LA TITULACIÓN “Yo entré a trabajar cuando ya estaba licenciado” (Hombre)		ANTES DE LA TITULACIÓN “como licenciada trabajé en innovación curricular y también estuve trabajando en una investigación trabajé como tomando muestra para una tesis de doctorado para una psicóloga que estaba por becas chile” (Mujer)		ANTES DE LA TITULACIÓN “Ya, mi primera experiencia laboral fue en el COSAM de Conchalí, me quedé y empecé a trabajar antes de titularme” (Mujer)	
	CONDICIONES LABORALES	HOMBRE CONTRATO A HONORARIOS	MUJER CONTRATO A CONTRATA	HOMBRE CONTRATO A HONORARIOS	MUJER CONTRATO PLAZO FIJO	HOMBRE CONTRATO A HONORARIOS	MUJER CONTRATO PLAZO FIJO
		JORNADA COMPLETA		JORNADA PARCIAL		JORNADA PARCIAL	
	ELEMENTOS QUE FACILITAN	REDES DE CONTACTO “Sí conté con las redes precisas, cierta medida llamémoslo, muchos entramos con pituto” (Hombre)		REDES DE CONTACTO “entonces yo me fui involucrando con aquellas personas, con docentes, que fueron encaminándome en la investigación cualitativa (...) cuando llega el momento de la práctica yo me las encuentro a ellas y trabajo con ellas”		ASPECTOS PERSONALES “Igual hay cosas como personales y aparte temas académicos” “entre más bien activa yo creo que eso son herramientas que la obtuve en la formación”	

		UNIVERSIDAD DE CHILE <i>“Partiendo por el nombre de la universidad, el nombre de la universidad pesa harto hasta ahora” (Hombre)</i>	UNIVERSIDAD DE CHILE <i>“por lo menos donde yo entre si eran quisquillosos de donde tu salías, recibían a casi todas las personas que trabajan ahí era de la Chile (Mujer)</i>	UNIVERSIDAD DE CHILE <i>“ahí por lo menos mi jefa a veces discrimina por universidades” (Hombre)</i>
		ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMATICAS <i>“la experiencia que he tenido fuera del estudio, las cosas que he hecho con compañeros, con amigos”</i>	POSIBILIDAD DE SEGUIR DESPUÉS DE LA PRACTICA PROFESIONAL	
ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	EXPERIENCIA LABORAL <i>“1° años de experiencia, 2° Los pitutos, valga la redundancia, y aunque suene paradójico”</i>		EXPERIENCIA LABORAL <i>“esta idea de que te exigen experiencia sin darte la posibilidad de construir experiencia creo que eso es la primera”</i>	

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Principales resultados

La presente investigación de carácter exploratorio tuvo por objetivo conocer las experiencias de inserción laboral de estudiantes que ingresaron por distintas vías de admisión a la universidad. Para esta investigación fue importante comprender desde una mirada integradora y lineal las distintas dimensiones de la trayectoria educativa que anteceden el proceso de introducirse al mundo laboral de los estudiantes. Esto con el propósito de mostrar desde la diversidad fenomenológica, experiencias, decisiones y transiciones que van viviendo los estudiantes y sus familias durante las etapas de la educación primaria; secundaria; el paso por la universidad y su egreso.

A continuación, se discutirán los principales resultados de cada uno de los objetivos específicos y cuáles han sido los elementos que resultan más relevantes a la luz del análisis y profundización de las narraciones vitales. Es necesario hacer hincapié de que desde el enfoque de esta investigación; los resultados anteriormente expuestos no pretenden hacer generalizaciones respecto a cómo experimentan la trayectoria educativa y la inserción laboral diversos grupos de estudiantes que se contemplaron; si se pretende visualizar algunos elementos comunes que se desarrollarían quizás de manera diferente y podrían ser investigados de manera más exhaustiva.

En primer lugar, es necesario mencionar que las descripciones realizadas a las trayectorias educativas de estudiantes con diversos orígenes sociales, familiares y educacionales que llegan a la universidad, dan cuenta sin duda del estado de equidad que está adoptando nuestro sistema educativo. Esta situación se torna más interesante aun cuando esta descripción se sustenta en un enfoque de trayectorias, donde es posible identificar no sólo puntos de inicio y de llegada, sino también indagar sobre expectativas y estrategias que los sujetos ponen en juego para lograr sus objetivos, mostrando con ello, y en todo su potencial, la diversidad de recorridos que se encuentra presente hoy en nuestra educación superior.

Sobre el análisis de las trayectorias educativas; se contempla que la diversidad estaría dada por varios elementos, entre los cuáles se visualizan; los rasgos personales de cada estudiante, la escuela secundaria a la que asistieron (municipal, particular subvencionada o particular pagada) y el área de interés del estudiante durante el ciclo de finalización de la carrera de psicología (clínica, jurídica, laboral, investigativa).

Respecto a la familia al parecer, la composición familiar (presencia de ambos padres y la presencia de hermanos) y el capital cultural de la familia (años de escolaridad de los padres y su familia y las expectativas que estos tienen de sus hijos) son elementos importantes que van abriendo las posibilidades de los jóvenes en el ingreso a la educación terciaria. Es importante tener en cuenta que el origen socioeconómico de los jóvenes es un elemento que influye, pero no explica por sí mismo las trayectorias que éstos terminan efectuando.

La familia, es algo que compone y determinaría en cierta medida las decisiones que hacen los jóvenes durante su trayectoria educativa, específicamente en la proyección o definición de la carrera de los jóvenes. Tenemos que tener presente que la familia es una entidad que se hace patente desde la formación más temprana de un niño, y a través de sus proyecciones en él, va perfilando la orientación académica y laboral de la persona. Algunas veces es más determinante que en otras, sin embargo, su influencia siempre es distinguible, directa o indirectamente.

En el caso particular de los participantes de la presente investigación, se puede observar que las familias de las personas que ingresan a través de la vía regular de admisión a la universidad (PSU), tienden a incidir más (aunque de manera tácita), sobre las decisiones de que van tomando los jóvenes respecto a la elección de la carrera profesional e instituciones de educación superior, esto sucedería porque los jóvenes consideran las expectativas y proyecciones que tienen los padres sobre ellos y de cierta forma, quieren cumplirlas. En este punto y en contraste con sus pares que ingresan a través de vías complementarias (BEA y SIPEE), se aprecia que los padres de estos jóvenes les otorgan más libertad para escoger una carrera y una institución de educación superior. Algo que llama la atención es que la

percepción de los jóvenes frente a lo que esperan sus padres sobre su futuro, radica en que ellos puedan continuar con estudios de educación superior, más allá de intervenir en la decisión de que carrera estudiar o en la institución a la que deberían acceder, manifestando que esperan que “no tengan la misma vida que ellos llevan”.

Acercas de las trayectorias educativas, en general todos los participantes declararon haber tenido una trayectoria exitosa durante su enseñanza básica y media, esto se visualiza en haber logrado un alto rendimiento académico durante esos años y en la obtención de los primeros lugares de sus respectivas promociones. Esta trayectoria estaría influenciada en algunos casos por la búsqueda de los padres de situarlos en establecimientos educacionales que les permitieran una mejor formación, dentro de las posibilidades económicas de cada familia.

Para los jóvenes, la experiencia universitaria significa un reacomodo, es decir volver a mirarse desde distintas perspectivas. En primer lugar, se da que los estudiantes tienden a posicionarse y a compararse en relación con sus pares, por medio de la vía de ingreso a la que acceden a la universidad. El comienzo de esta nueva etapa, sumado a la diversidad de estudiantes a los cuales hoy acceden a la universidad, produce en la totalidad de los jóvenes empezar a cuestionarse aspectos de su vida. Si consideramos la teoría, podríamos decir que la universidad en contexto de diversidad sería la etapa en donde los jóvenes comienzan a criticar el *habitus* diferenciado con el cual venían de sus centros educacionales durante la enseñanza media y básica.

Por otro lado, la universidad significa para la mayoría de los estudiantes dejar de ser los mejores, dejar de tener los primeros lugares y vivir la experiencia de la dificultad y del fracaso. Es así como surge durante el ingreso y el primer año, cuestionamientos respecto de las propias capacidades y de la decisión tomada. Específicamente, cuando el ingreso ha sido por vía complementaria (BEA y SIPEE), la pregunta por las capacidades cobraría más fuerza, ya que el ingreso no fue sólo

por el puntaje obtenido (menor al puntaje de cohorte requerido para la carrera), sino también por el nivel socioeconómico y el colegio de proveniencia de los estudiantes.

En este sentido se observa que los jóvenes cuando ingresan a la universidad pasarían por periodo crítico de adaptación que produce en los jóvenes la duda si lograrán enfrentar de manera exitosa la universidad, poniendo en práctica toda la capacidad estratégica de sí mismos para lograr un resultado favorable.

Por lo que se refiere a el desempeño académico durante la etapa universitaria, todos los participantes de la investigación concuerdan en que el primer año fue difícil académicamente, esto independiente de la vía de ingreso del estudiante. Sin embargo, al transcurrir semestres cursando la carrera, los relatos van coincidiendo que el desempeño académico tiende a mejorar.

Hay que mencionar, además que, con el paso de los años de carrera cursada, los jóvenes ya no se sitúan ni identifican con los otros, a través de la vía de ingreso a la universidad. Se aprecia que, al momento de egresar de la universidad y según las percepciones de los jóvenes que entraron a través de vías complementarias (BEA y SIPPE), hay una nivelación de las competencias y habilidades respecto a aquellos que ingresaron a través de la postulación tradicional, vía PSU. Al parecer las instituciones de educación superior serían un elemento que ayudaría a compensar el hándicap en desempeño que el contexto de origen de los estudiantes y las trayectorias escolares han ido generando durante los años anteriores.

Cabe señalar que cuando llega el momento de introducirse al mundo laboral, las trayectorias de los jóvenes reflejan un abanico diversos recorridos. Sin embargo, es posible observar algo en común que se dio en este grupo de participantes que el inicio de la actividad laboral comenzó con anterioridad a la obtención del título profesional, sin encontrar diferencias según la vía de ingreso a la universidad.

En relación con la inserción laboral, podemos decir que los participantes catalogaron este proceso como un proceso que cumplía sus expectativas: comenzaron a trabajar en algo relacionado con su formación antes de recibirse. Las diferentes experiencias que viven los jóvenes durante su formación académica (actividades académicas propias de la carrera y extraprogramáticas) sería un

elemento importante para considerar puesto que va conformando en ellos un conocimiento construido, que en la práctica les posibilitaría el desarrollo de estrategias para sobrevivir, adaptarse y desarrollarse en el ejercicio laboral independiente de los conocimientos técnicos y teóricos que no adquirieron en el paso de la universidad.

La experiencia laboral de la práctica profesional sería un elemento que facilitaría en gran medida una exitosa y temprana inserción laboral. De igual modo, las redes que van adquiriendo a través de su trayectoria educativa pasan a ser un proceso fundamental en la definición misma de la trayectoria. Se constituye en un recurso muy relevante respecto de la consecución de empleo, formación permanente y la movilidad laboral. Es un proceso que cursa paralelo a la trayectoria pero que estaría muy relacionado, y se va conformando gracias a características o habilidades sociales que el propio joven desarrolla, a medida que acumula experiencias, conocimientos y competencias.

Así mismo, un elemento en común que surge de los discursos de los jóvenes, respecto a cuáles serían los elementos que facilitarían a la inserción laboral es el tipo de formación recibida durante la carrera. Específicamente valoran que la universidad les permita tener una formación que desarrolle habilidades y aptitudes flexibles en ellos, y eso sería más importante que salir con un variopinto de teorías. El título universitario y la experiencia laboral, sobre todo en actividades afines a los estudios, son dos condiciones que son visualizadas como factores que facilitan la inserción en la profesión.

Por último, respecto a la inserción laboral, es rescatable la valoración positiva que hacen los jóvenes acerca de las expectativas que tenían de su primer empleo, aunque consideran que la inserción laboral es un proceso que está lleno de dificultades y de experiencias poco alentadoras.

5.2. Aportes, limitaciones y proyecciones

Para finalizar, se puede observar que en este tipo de perspectiva analítica que sitúa el enfoque de trayectorias un gran aporte para comprender mejor los procesos educativos y sus implicancias sociales, lo que sin duda es un insumo relevante para hacer una política más pertinente respecto de las nuevas dinámicas socioeducativas que se observan en el Chile de hoy.

Así mismo, esta investigación ha permitido conocer en variados aspectos, al estudiante que ingresa por medio de las acciones afirmativas y se levanta la particularidad de mirarlo de manera histórica, permitiendo darle cuerpo y voz a los mismos. Lo anterior, entrega antecedentes valiosos para los programas que promueven la equidad. Estos, no sólo deberían analizar el impacto de sus estrategias a nivel de resultados, sino también, deberían levantar elementos más subjetivos, y considerar cómo sus estudiantes perciben y vivencian esas acciones, pensando en la permanente mejora de estas.

Es necesario manifestar alguna de las restricciones que posee esta investigación; en primer lugar, una de las limitaciones que presentó esta investigación es de carácter teórico y empírico debido a la escasez de investigaciones cualitativas que aborden las trayectorias educativas. La mayor producción está principalmente enfocada en el análisis cuantitativo de las trayectorias, lo que resulto dificultoso para organizar los parámetros de a análisis de dichas trayectorias desde un enfoque cualitativo.

También están aquellas relacionadas a las características propias de los criterios de selección. Dentro de los criterios de selección de los participantes, estuvo el requisito de haber contado con una experiencia laboral, pero ¿qué sucede con los egresados que tienen dificultades para tener una primera experiencia laboral al momento de finalizar su carrera? ¿Cuánto tiempo se están demorando los jóvenes en conseguir su primer empleo?, ¿Qué sensaciones les produce este proceso? Son miles las interrogantes que surgen después de realizar este estudio. Esta investigación solo se limitó a estudiar casos que tuvieran una de inserción laboral

en sus trayectorias, con el objetivo de conocer factores que facilitarían u obstaculizarían este proceso, sin embargo, se excluyeron otras realidades.

Una de las dificultades de esta investigación ha sido poder plasmar de manera conjunta, las trayectorias, y experiencias de 6 jóvenes muy distintos entre sí, en cada uno de los apartados expuestos se pretendió plasmar lo medular de cada una de las trayectorias de los participantes.

En suma; se puede decir también que esta investigación no pudo proporcionar una revisión exhaustiva del proceso de inserción laboral debido a que no se consideraron aspectos como el mercado laboral y solo se enfocó en conocer percepciones y las vivencias que han tenido los participantes de esta investigación en torno a este proceso.

Dentro de las proyecciones, es necesario mencionar algunos aspectos que serían interesante de abordar en futuras investigaciones en torno a la universidad. Las instituciones educativas, al mismo tiempo que transmiten saberes culturales, pueden ser pensadas como espacios de transmisión cultural (Finocchio: 2010).

Algunos de los aspectos que sería interesante abordar en torno a estos espacios de producción cultural, pero que exceden al presente análisis, refieren a las relaciones interpersonales que se dan en el enseñar y aprender. De allí que sería interesante ahondar en futuras investigaciones, acerca de la percepción que tienen tanto los docentes universitarios, los tutores (en caso de contar con esta figura institucional), como quienes dirigen esas instituciones acerca de los estudiantes que las habitan. Indagar acerca de la perspectiva de los docentes y directivos sobre el rol de la universidad en la sociedad. Esto entendiendo que las formas de extrañamiento con las que se conciben a los estudiantes generan diversos caminos en torno a las potencialidades de las instituciones educativas (Southwell, 2008).

La experiencia de los estudiantes que egresan evidencia las múltiples trayectorias que estos pueden seguir en el continuo educación-trabajo, y las dificultades ciertas que implica enfrentar un mercado laboral que, muchas veces, no resulta funcional a los diseños curriculares que se construyen desde el ámbito educativo. Es por esto que resulta de interés realizar más investigaciones que unan

la trayectoria educativa y el proceso de inserción laboral de los jóvenes, con el fin de visualizar las dificultades que se producen en esta transición.

Hoy en día necesitamos de una institucionalidad que ponga en el centro de su gestión la complejidad del sujeto educativo, reconociendo su diversidad y dinamismo, poniendo énfasis no solo en el acceso de estudiantes, sino también brindando apoyo en la permanencia y el egreso de la universidad. Teniendo en cuenta esto, también resulta necesario considerar los escenarios posibles de acción de sus graduados luego de la titulación, contemplando la dificultad que se le presenta al profesional hoy en día para su incorporación al mercado de trabajo, y los modos posibles de utilización de dichas credenciales en el contexto laboral actual teniendo en cuenta la heterogeneidad ya mencionada. Es importante, realizar investigaciones que puedan observar fenómenos que se dan en los tránsitos que los sujetos realizan entre niveles de enseñanza distintos, y que muchas veces pasan a ser centrales para entender las dinámicas que en ellos se producen.

6. REFERENCIAS

1. Aberastury, A. (1998). El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires, Editorial Paidós.
2. Aceves, L. Jorge. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-37.
3. Aguilar, D., & Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 15.
4. Aisenson, D (2008) "El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social". Publicado en Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta
5. Alheit P. (1994) "The 'Biographical Question' as a Challenge to Adult Education" en *International Review of Education* Volume 40 Nos. 3-5 Pp. 283-298
6. Alonso, L. E. (1995). Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. . En S. y. Gutiérrez., *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. (pp. 225-240). España:). España.
7. Ardila, L. (2013). Caracterización del mercado laboral de los recién egresados de la educación superior: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana. *Análisis Institucional*, 1-97.
8. Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
9. Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
10. Austin, M. (2004). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. . Colombia: Editorial McGraw-Hill.
11. Baeza, Jorge (2007) La construcción de trayectorias en sociedades menos reguladas: desafíos al trabajo de Orientación Escolar en Educación Secundaria. En *Foro Educativo*. n.º 12. Universidad Católica Silva Henríquez.
12. Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología: una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
13. Blanco, M., & Pacheco, E. (2003). "Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas". *Papeles de Población*, vol. 9, núm. 38, octubre-diciembre, Universidad Autónoma del Estado de México, , pp. 159-193.

14. Blanco, A., & Learreta, B. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid: Narea.
15. Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. Revista Latinoamericana de Población, vol. 5, núm. 8, enero-junio, 2011, pp. 5-31.
16. Bolívar, Antonio y Segovia, Domingo. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
17. Bolívar, Antonio. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
18. Bourdieu, P. (1988). La distinción: criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
19. Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
20. Bourdieu, Pierre (1994) Raisons pratiques sur la théorie de l'action. Paris: Éditions du Seuil.
21. Bronfenbrenner, U. (1987) La Ecología Del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
22. Brunner, J., & Ferrada, R. (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Informe CINDA. Santiago de Chile Cuadro E.1.8. pág. 250.: Universia.
23. Brunner, J., & Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Ediciones Universidad Diego Portales, 308.
24. Canales, M. (2006). Presentación. En: Canales, M. (coordinador-editor). Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
25. Cárcamo, A., Oliva, C., Matamala, D., Rodés, D., Mella, E., Grandón, E., . . . Soto, X. (2012). Propuesta de gestión del seguimiento de egresados e inserción laboral en base al aseguramiento de calidad. Centro Interuniversitario de desarrollo, 113-152.
26. Casal, J., Pareja, R. M., & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. Papers: revista de sociologia, 96(4), 1139-1162.
27. Casanova, D. (2015). Equidad de acceso a la educación superior: El "puntaje ranking de notas" como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de Chile. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23 (72).
28. Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. Calidad en la educación, 44-76.

29. Castro, M. P., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, C., Lizama, C., Williams, J., & De Torres, H. (2012). El efecto de la implementación del Cupo de Equidad en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. *Revista Inclusión Social Y Equidad En La Educación Superior (ISEES)*, 10, 161–174.
30. Castro, M. P., Aranda, C., Castro, C., Torres, H., Lizama, C., & Williams, J. (2014). Sistematización de la implementación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (ex-Cupo de Equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. *Calidad En La Educación*, (40), 337–353.
31. Chang, H. (2010). El modelo de la Triple Hélice como medio para la vinculación Universidad-Empresa. *Revista Nacional de Administración*. Vol 1 (1). Costa Rica., 17-25.
32. CINDA. (2012). Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias. Centro interuniversitario de desarrollo – CINDA, 1-312.
33. Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
34. Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad. (2008). *Hacia un Chile más justo: trabajo, salario, competitividad y equidad social*. Santiago de Chile.
35. Consejo nacional de Educación. (18 de Marzo de 2017). Matrícula Sistema de Educación Superior. Obtenido de Departamento de investigación e información pública: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
36. Consejo Nacional de Educación. (2011). *Perspectivas en Educación*. Nº 5. Diciembre.
37. Conteras, M., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte esta echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento de la PSU. *Revista electronica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 259-263.
38. Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2012). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum Qualitative Social Research [FQS]*, 12 (1).
39. Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17 (1), 29-39.
40. Dankhe, G. (1986). *Metodología de la investigación. Definición del tipo de investigación*.
41. Dávila, O., & Guiardo, F. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV)

42. Dávila, Óscar y Guiardo, Felipe (2005) Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. Revista Nueva Sociedad. N° 200. pp. 114-126.
43. Dávila, Óscar, Ghiardo, Felipe, Medrano, Carlos. (2005) Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Santiago: Editorial CIDPA.
44. Devés, R., Castro, C., Mora, M., & Roco, R. (2012). The Priority Access System for Educational Equity at the University of Chile. Pensamiento Educativo, 49(2).
45. Diaz Barriga, A, (2008), "El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior", en Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz Barriga (coords.), Impacto de la evaluación de la educación superior mexicana, México, IISUE, pp. 39-128.
46. Díaz, C. (2007). Influencia de las socializaciones previas y trayectorias biográficas sobre la constitución del rol y comportamiento laboral en conductores del metro. Tesis para optar el grado de doctor en psicología, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias sociales.
47. Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. Alteridades, 7(13), 5-15.
48. Dirección de Presupuesto. (2012). Evaluación de impacto de las becas de educación superior de MINEDUC. Informe FInal. Chile: Dirección de Presupuesto, Gobierno de Chile. Santiago.
49. Dominice P. (1985) "O que a Vida lhes Ensinou" Versión portuguesa del texto publicado en Pratiques du recit de vie et theories de la formation; Cuaderno 14 de la Sección de 185 Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
50. Donoso, S., & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. Calidad en la educación, 205-244.
51. Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión de desigualdad social. Estudios pedagógicos: 7-23.
52. Dubet, F. & Martucelli, D.(1998) En la escuela, Sociología de la experiencia escolar. Ed. Losada: Madrid
53. Elder, G. (1998). The life course as Developmental Development. 69, 1-12.
54. Erikson, E. H. (1971) Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós.
55. Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. Propuesta Educativa, año 24 Nro. 43, 46-60.

56. Espinoza, O., & González, L. (2012). "Políticas de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de la Equidad". *Revista Economía y Sociedad* 22 (Enero-Junio), Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, 69-94.
57. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change* (Vol. 10). Cambridge: Polity press.
58. Fernández, A., & Gavilanes, J. (2015). Diagnóstico de la inserción laboral de graduados de Administración de Empresas de la Universidad Regional de Los Andes. *Pedagogía Universitaria* Vol. XX No. 2, 58-76.
59. Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 7(4), 1-21.
60. Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España:: Ediciones Morata.
61. Formichella, M., & London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de estudios sociales*, 79.
62. Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 219-263.
63. Gentili, P. (2012). La persistencia de las desigualdades de género. Cuadernos del crítico latinoamericano. Consejo latinoamericano de Ciencias.
64. Gluz, N. (2006) *La construcción socioeducativa del becario: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación,IIPE–UNESCO.
65. Goicovic, I. (2002) Educación y cultura juvenil secundaria. Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. En *Última Década* n.º 16 pp. 11-52.
66. Guichard, J. & Huteau, M (2006) *Psychologie de l'Orientation*. Paris, DUNOD, 2^o édition.
67. Guichard, J. (1993) *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris:Ed. PUF.
68. Haye, A., Cornejo, M., Cotet, P., García, A., Larraín, A., Reinoso, A., Valdivia, A. (2008). *Estudio sobre las nuevas dinámicas de la cultura juvenil*. Universidad Católica de Chile, PNUD.
69. Heinz, W., & Krüger, H. (2001). Life Course: Innovations and Challenges for social research. *Current Sociology* , 29-45.
70. Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
71. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.: Cuarta Edición.

72. Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.
73. Holsti, O. (1968). Content analysis. En G. Y. LINDZEY, The handbook of social Psychology. Vol 2. Research Methods, Addison-Wesley, Reading, Mass.
74. Jacinto, C. (2006) La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Documento básico. Buenos Aires: Fundación Santillana. [Links]
75. Jacinto, C. (2007) Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado el 30 de octubre de 2010 en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Jacinto_diagnostico.pdf [Links]
76. Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista temas de educación,, 7, 19-39.
77. Latorre, C., González, L., & Espinoza, O. (2008). Política pública en educación superior desde el punto de vista de la equidad: el caso de Chile. Santiago de Chile:. Fundación Equitas.
78. Llosa, S., Acín, A., Cragolino, E., & del Carmen Lorenzatti, M. (2012). La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*, (2).
79. Margulis, M (2009) Adolescencia y cultura en la Argentina. En Sociología de la Cultura. Buenos Aires. Editorial Biblos.
80. Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, 3-21.
81. Martínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
82. Meller, P., & Brunner, J. (2009). Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile: Un Reader, Santiago, Mineduc, CPCE de la U. Diego Portales y Dpto. Ingeniería Industrial de la U. de Chile.
83. MINEDUC. (2017). "Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016".
84. Montes, Nancy y Sendón, María Alejandra (2006) Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año/vol. 11, n.º 029, México,pp. 381-402.

85. Mora, M., Nuñez, D., Melo, F., González, P., Fleet, A., Nahuelán, E., Venegas, L. (2013). Equidad y calidad: el compromiso de la universidad de Chile con el país. Universidad de Chile, 1-114.
86. Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los “Cupos de Equidad” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad En La Educación*, (35), 255–275.
87. Mungaray, A. (2010). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 54-66.
88. Muñiz P. (1997) Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta. ANUIES, México, 1997
89. OCDE (2009) La Educación Superior en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación.
90. OCDE (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. *Entornos*, 29(2), 467-468.
91. OCDE. (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile. Fundación SM, 1-308.
92. Parkes, C.M. (1971) »Psycho-social transitions: A field for study », *Social Sciences and Medicine*, 5,101-115.
93. Pérez, J. A. F., Chumacero, A. P., & Rodríguez, F. V. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 24-29.
94. Pérez, J. A. F., Chumacero, A. P., & Rodríguez, F. V. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 24-29.
95. Pérez, P. E., Deleo, C., & Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina.
96. Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
97. Poblete, A., Pérez, C., Lagos, J., Loncomilla, L., Casas, M., Baéz, M., Paredes, S. (2012). Situación actual del seguimiento de egresados e inserción laboral en un grupo de universidades chilenas. Santiago: Cinda.
98. Pries, L. (1993) Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos, Puebla, Fondo de Cultura Económica.

99. Raga, J. (2003). Presentación. En J. Vidal, Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. (pág. 170). León, España: Consejo de Coordinación universitaria.
100. Rodríguez, A.(1997). El análisis de las Trayectorias Escolares como Herramientas de Evaluación de la Actividad Académica Universitaria en ANUIES (1997) México, ANUIES.
101. Rodríguez, R., & Castillo, V. (2014). Empleabilidad, ingresos y brechas: un análisis comparativo de los procesos de inserción laboral en Chile. Orientación y sociedad. vol.14, 1-19.
102. Salgado, C. (2005). Empleo y transición profesional en México. . Papeles de Población, 255-285.
103. Salinas, P. (2008). Métodos de investigación social: una aproximación desde las estrategias cuantitativas y cualitativas. Chile: Ediciones Universidad Católica del Norte.
104. San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 104-122.
105. Sebastián, C., & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior. Algunas reflexiones iniciales. Calidad en la Educación, 19-36.
106. Sepúlveda, G. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. Docencia, (13), 38-45.
107. Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. REVISTA PERSPECTIVAS Nº 21, 27-53
108. Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. Última década, 21(39), 11-39.
109. Soto, L., & Durán, L. (2017). Inserción laboral juvenil universitaria, una problemática socialmente responsable. Colombia.
110. Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: : Editorial Universidad de Antioquia.
111. Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España:Ediciones Paidós Ibérica S.A.
112. Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: : Editorial Paidós.

113. Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar en Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio, Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília.
114. Vega, A., González, E., Toro, G., Fonseca, G., Sánchez, j., Peña, M., Carrasco, S. (2012). Aspectos referenciales sobre la inserción laboral y seguimiento de egresados. In CINDA, Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias. (pp. 19-57). Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
115. Weinstein, J. (2001) Joven y alumno. Desafíos de la enseñanza media. Última Década. n.º 15. pp. 99-119.
116. Williamson, G. (2007). Acción afirmativa en educación superior: dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de globalización. Ciencias Sociales Online, 4(1), 77-101. Recuperado el día 8 de agosto de 2012 desde http://www.uvm.cl/csonline/2007_1/pdf/accion

7. ANEXO 1

PAUTA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Por medio de esta entrevista pretendemos conocer y comprender tu trayectoria educativa. En esta profundizaremos en aquello que resulte significativo a lo largo de tu paso por el colegio, la universidad y actualmente tu egreso. Es importante que vayas mencionando en cada uno de los momentos cómo te describirías en esa etapa, las acciones y/o decisiones que vas tomando y quiénes son importantes en esos momentos.

“Puedes comenzar presentándote por medio de algunos datos básicos sobre tu persona como: edad, lugar de nacimiento, algo sobre tus padres, a qué se dedican, si tienes hermanos, donde vives, etc. para que a partir de ahí comiences a contar sobre tu historia educativa. Cuando lo crea pertinente para profundizar o si tengo alguna duda te iré interrumpiendo con algunas preguntas”.

1. Autoconcepto, motivación, sentido, percepción de éxito y fracaso
 2. Acciones, transiciones, decisiones
 3. Red significativa (personas, lugares, experiencias, instituciones -familia, colegio, universidad, otros-)
-

ETAPA	CATEGORÍA	Líneas temáticas	PREGUNTAS
Colegio (pre-básica, básica, media, otros).	Trayectoria escolar. Énfasis en colegios y si se cambió y por qué razones, y si hubo personas relevantes en esas instituciones u otros espacios no escolares.	Descripción de colegio/s Personas relevantes en el paso por la escuela Fuentes de apoyo Actitud hacia la escuela (gusto por el colegio) Autoconcepto académico Expectativas educativas de diferentes actores significativos respecto del entrevistado	
	Proceso para elegir carrera	Aspiraciones que tenía en el colegio sobre la ESUP	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuándo estabas en la educación media, ¿qué querías estudiar? ● ¿Qué te motivó a elegir esta carrera?

		<p>Interés/motivación por estudiar alguna carrera</p> <p>Toma de decisión sobre qué estudiar y dónde (si es que la hubo)</p> <p>Indagar en experiencias, lugares, instituciones, publicidad, profesionales del área, otras personas, etc.</p> <p>Actores relevantes en la elección de la carrera: familia, amigos, profesionales del área, Pareja</p> <p>Hitos significativos (paso a la enseñanza media, cambios de colegio, PSU, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo/cuándo decidiste estudiar esta carrera? • ¿Por qué en esta institución? • ¿Qué/Quiénes fueron relevantes a la hora de elegir tu carrera? • ¿Hubo alguna situación en específico que fuera significativa para la elección de carrera?
	<p>Proceso de postulación</p>	<p>Conocimiento sobre procesos de admisión (vía ingreso regular y especial)</p> <p>Decisión de postular</p> <p>Preferencias de carrera e institución</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te enteraste del ingreso vía SIPEE? • ¿Cómo fue el proceso de postulación al SIPEE? • Cuéntame sobre el momento en que supiste que estabas seleccionado/a en la carrera? • ¿Qué implicó tu decisión sobre esta vía de ingreso?

		<p>Proceso de postulación</p> <p>Proceso de selección y matrícula</p> <p>Actores relevantes en el proceso</p> <p>Significado del SIPEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Fue tu primera opción (Solo PSU) • ¿Qué elementos positivos rescatas de esta vía de ingreso? • ¿Cómo mejorarías esta vía de ingreso?
Universidad	Experiencia del primer año	<p>Adaptación a la vida universitaria</p> <p>Duración de la adaptación</p> <p>Percepción de la institución</p> <p>Percepción de compañeros/as</p> <p>Percepción de la docencia</p> <p>Percepción de la carga académica</p> <p>Percepción y evaluación de apoyos recibidos</p> <p>Percepción de sí mismo/a</p> <p>Desempeño académico durante el primer año</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue entrar a la carrera? ¿Qué te pareció entrar a la Universidad de Chile? • ¿Cómo fue tu relación con compañeros, profesores, funcionarios? • ¿Cuándo te sentiste parte de la Universidad? • ¿Qué fue lo más difícil durante ese año? • ¿Qué fue lo que más te gustó ese año? • ¿Cómo fue tu rendimiento académico el primer año? • ¿De qué forma tus métodos y hábitos de estudio previos te sirvieron (o no) para la Universidad?

Egreso universidad e inserción laboral			
	Práctica profesional	<p>Toma de decisión sobre dónde y en qué área hacer la práctica</p> <p>Proceso de postulación</p> <p>Rol de la Universidad en todo el proceso (Dispositivos de apoyo)</p> <p>Inducción en lugar de práctica</p> <p>Evaluación de la experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde hiciste tu práctica profesional? • ¿Cómo la conseguiste? • ¿Cómo fue tu práctica? • ¿De qué forma fue un aporte en tu formación?
	Memoria de título	<p>Rol de la Universidad en todo el proceso (Dispositivos de apoyo)</p> <p>Facilitadores/obstaculizadores del proceso</p> <p>Evaluación de la experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Terminaste tu memoria? <p>No: ¿Por qué no? ¿Qué te ha dificultado el proceso? ¿Qué aspectos positivos rescatas del proceso?</p> <p>Si: ¿Cómo fue la experiencia de la memoria? ¿Qué fue lo más difícil?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos positivos rescatas del proceso?

	Evaluación de la formación	Pertinencia de la formación de pregrado entregada	
	<p>Inserción laboral</p> <p>Facilitadores/obstaculizadores para encontrar el primer empleo</p>		<p>¿Cómo fue la experiencia de buscar/encontrar tu primer empleo? ¿Cuánto tiempo demoraste en encontrar empleo? ¿Cuáles de las distintas vías de búsqueda de empleo ocupaste? ¿Cuál sería su eficiencia? ¿a cuántas entrevistas de trabajo acudiste? ¿rechazaste ofertas de trabajo?</p> <p>¿Hay elementos que hayan facilitado tu inserción laboral? ¿Cuáles serían los elementos obstaculizadores de este proceso? ¿Qué tan importantes son esos factores para obtener un empleo? ¿Cuáles serían las competencias, conocimientos y aptitudes necesarias para el desempeño del trabajo actual? ¿Hay elementos de tu formación educativa que consideres que hayan facilitado el proceso para conseguir tu actual empleo? ¿Sientes que saliste de la universidad con las herramientas para desenvolverte en el mundo laboral? ¿Cómo son las condiciones laborales en tu trabajo actual (Salario- tipo contrato)? ¿Cuál es tu opinión frente a la capacidad del mercado de trabajo para absorber los titulados universitarios? ¿Como definirías tu grado de satisfacción con el empleo y</p>

			el cumplimiento de las expectativas generadas en sus estudios?
--	--	--	--

