



Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena

Informe Final

Santiago, Octubre de 2008



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

INDICE

1. INTRODUCCION	5
2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	8
2.1 Cambios en la economía, el trabajo y las competencias laborales	8
2.2 Respuesta de la educación a los desafíos del cambio: modelo de competencias	9
2.3 Otros estudios sobre educación superior y mundo laboral	13
2.3.1 Proyecto Tuning	13
2.3.1.1 <i>Tuning América Latina</i>	15
2.3.2 Cheers	18
2.3.3 Reflex	20
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	24
3.1 Objetivo General	24
3.2 Objetivos específicos	24
4. METODOLOGÍA	25
4.1 Titulados y postgraduados de la educación superior	27
4.1.1 Graduados universitarios.....	27
4.1.1.1 <i>Muestra</i>	27
4.1.1.2 <i>Procedimiento de recolección de datos</i>	30
4.1.1.3 <i>Análisis de sesgos muestrales</i>	30
4.1.2 Graduados de Institutos profesionales y centros de formación técnica	32
4.1.2.1 <i>Muestra</i>	32
4.1.2.2 <i>Procedimiento de recolección de datos</i>	32
4.1.3 Postgraduados de la educación superior	33
4.1.3.1 <i>Muestra</i>	33
4.1.3.2 <i>Procedimiento de recolección de datos</i>	33

4.1.3.3	<i>Análisis de sesgos muestrales</i>	34
4.1.4	Instrumento utilizado.....	37
4.1.4.1	<i>Pilotaje del instrumento</i>	38
4.1.4.2	<i>Instrumento definitivo</i>	39
4.2	Empleadores	40
4.2.1	Muestra	40
4.2.2	Procedimiento de recolección de datos	41
4.2.3	Instrumento utilizado.....	41
4.3	Expertos en selección de personal	42
4.3.1	Muestra	42
4.3.2	Procedimiento de recolección de datos	43
4.3.3	Instrumento utilizado.....	43
4.4	Directivos de Colegios Profesionales	44
4.4.1	Muestra	44
4.4.2	Instrumento utilizado.....	44
5.	RESULTADOS	46
5.1	Análisis de las competencias: percepción de su importancia, desarrollo y brechas	46
5.1.1	Competencias más y menos importantes según los actores.....	49
5.1.1.1	<i>Competencias más importantes en el ejercicio de la profesión</i>	49
5.1.1.2	<i>Competencias menos importantes en el ejercicio de la profesión</i>	53
5.1.2	Desarrollo percibido de las competencias	54
5.1.2.1	<i>Competencias más desarrolladas durante la educación superior</i>	55
5.1.2.2	<i>Competencias menos desarrolladas durante la educación superior</i>	60
5.1.3	Brechas existentes entre la importancia y el desarrollo percibido de las competencias.....	61
5.2	Análisis comparado de factores claves de la calidad profesional.....	68
5.3	Demandas y expectativas de empleadores y expertos.....	74
5.3.1	Factores y competencias requeridas	74
5.3.2	Fortalezas y debilidades en la formación profesional	79
5.4	Algunas convergencias entre estudios Feedback y MIDE UC.....	82
5.5	Comentarios finales	84

ANEXO 1	88
ANEXO 2	89
ANEXO 3	90
ANEXO 4	108
ANEXO 5	124
ANEXO 6	131
ANEXO 7	138
ANEXO 8	144

1. INTRODUCCION

El mundo global de hoy se caracteriza por una gran interdependencia entre naciones, con intercambios no solo económicos sino que sociales y laborales. En todos los países ha aumentado la cobertura de la educación formal secundaria y superior y se está produciendo una creciente movilidad de trabajadores y estudiantes (tanto de pre como de postgrado) entre los diferentes países. Se configura entonces un escenario dinámico, especialmente en el entorno de la educación superior, con nuevas exigencias producto de la aceleración de la innovación científica y tecnológica y de la rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo (Roa Varelo, 2005).

En América Latina, la educación superior enfrenta cambios particulares como: "(i) la transformación y reorganización de los sistemas de educación superior, especialmente el surgimiento de nuevas universidades, primordialmente privadas; (ii) las formas y modalidades de relacionamiento entre los gobiernos y las instituciones; y (iii) la valoración de la educación universitaria por la sociedad, grupos empresariales y gobiernos" (Martínez, 1997). Este contexto tan dinámico y de intercambio en mercados laborales, sugiere que las instituciones de educación superior de cualquier región, deben ser capaces de demostrar la calidad de los servicios que prestan (Sharp, 2005).

En Chile, la evolución del sistema de educación superior ha seguido una tendencia parecida al resto de los países de la región. En efecto, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN) 2006 del Ministerio de Planificación, en Chile el acceso a la educación superior ha aumentado significativamente entre los años 1990 y 2006, pasando de un 15,6 a 38,3 %.

Lo anterior ha llevado a un crecimiento explosivo de centros de formación post secundaria en Chile en los últimos 25 años, configurándose hoy en día un panorama con instituciones muy diversas en complejidad, tamaño y oferta de carreras a lo largo del país. El nuevo marco normativo, a partir del año 1981, reconoció formalmente nuevos tipos de instituciones de educación superior no universitaria: los institutos profesionales y los centros de formación técnica, y más adelante también aquellas

dependientes de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad, y de la Policía de Investigaciones.

En ese escenario, el año 1990 a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) se crea el Consejo Superior de Educación, organismo público responsable de administrar el nuevo sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados. Más adelante, el año 1999, se estableció la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con el fin de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, y de conducir procesos experimentales de acreditación.

A la fecha, existen en nuestro país, 61 universidades, 44 institutos profesionales y 119 centros de formación técnica reconocidos los que en total imparten más de 6.000 programas de estudios. Estas instituciones concentran una matrícula de aproximadamente 600.000 estudiantes. De ellos alrededor de 400.000 corresponden a universidades y el resto se divide entre los institutos profesionales (110.000 aprox.) y los centros de formación técnica (65.000 aprox.)¹.

Sólo en estos últimos años, con los procesos de acreditación institucional y de programas, se ha comenzado a desarrollar una cultura de evaluación en las instituciones de educación superior, la que se estimula a través de la nueva política que regula los mecanismos estatales de asignación de recursos, restringiéndola a aquellas instituciones acreditadas.

En este marco de las políticas para el mejoramiento de la educación superior en Chile la División de Educación Superior del Ministerio de Educación ha encomendado al Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC) desarrollar un estudio orientado a consultar la percepción de actores relevantes de la educación superior en Chile, como son los propios egresados del sistema, empleadores y expertos en recursos humanos, entre otros.

En particular se trata de indagar cuál es la percepción que tienen los actores señalados de la calidad de la formación recibida en la formación superior y como ésta se

¹ Información disponible en http://www.cse.cl/public/Seccioneducacionsuperior/educacion_superior_contexto.aspx

relaciona con las demandas y requerimientos que el mercado laboral realiza². La comparación entre los distintos actores sobre la distancia entre la atribución de importancia y el grado de realización de las distintas competencias durante los estudios superiores, permitirá formarse un cuadro de situación de cuan bien o mal está respondiendo la educación superior a los requerimientos del mundo laboral. Adicionalmente, en un anexo más extenso del presente estudio se encontrarán datos respecto a la inserción y carrera laboral, el perfil de enseñanza, y la evaluación de la calidad de la educación recibida, entre otros.

² Términos de referencia para presentar propuestas estudio/encuesta: "Percepción de los empleadores y egresados sobre localidad de los graduados de educación superior", p. 4.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

La obsolescencia del conocimiento profesional que en las sociedades modernas se produce en tiempos cada vez más breves, la globalización y el cambio a una sociedad del conocimiento, entre otros, han impuesto la necesidad de formar competencias que dejen en una disposición favorable a los egresados de la educación superior. Esta disposición debe dirigirse no sólo hacia un futuro desempeño laboral exitoso, sino que adicionalmente, se requiere el desarrollo de una capacidad de aprendizaje que se mantenga durante toda la vida laboral del egresado.

2.1 Cambios en la economía, el trabajo y las competencias laborales

A partir de la segunda mitad del siglo XX la sociedad industrial experimentó una evolución que trajo consigo un profundo cambio en la estructura productiva y laboral. En términos generales la evolución del sistema económico en los países altamente desarrollados consistió en que el sector industrial dejó de ser el polo predominante en la generación de empleos siendo desplazado por el sector servicios. Castells (1996) hace una revisión de los cambios estructurales del empleo y afirma que esta transformación “se caracteriza por un desplazamiento desde la (producción de) bienes hacia los servicios, el surgimiento de las ocupaciones administrativas y profesionales, la desaparición de los trabajos de cultivo y manufactura, y por el creciente aumento del contenido informático en las economías más avanzadas” (p. 202). Conjuntamente las economías de dichos países experimentaron un, cada vez más decisivo, proceso de globalización por el cual se asistió a una creciente movilidad de factores financieros, comerciales, productivos y laborales.

En el caso de nuestro país, la fuerza de trabajo desde finales de los años setenta experimentó una tendencia similar al de los países industrializados mediante la cual ha ido disminuyendo el peso de la población económicamente activa empleada en el sector primario y secundario en beneficio del sector terciario. Junto con esta dinámica se han instalado nuevos fenómenos en el mercado del trabajo como la externalización en empresas de funciones laborales, el auge del trabajo de tiempo parcial y las

jornadas flexibles, el teletrabajo, y la flexibilidad laboral (Barrera, 2002b; Castells, 1996; López, 1999; y Valenzuela, 2003).

Según la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2000) en la sociedad del conocimiento las habilidades son cada vez más relevantes y los países con un alto nivel de habilidades se ajustarán más efectivamente a los desafíos y cambios que abre la globalización, ya que sus empresas serán más flexibles y hábiles para absorber y adaptarse a las nuevas tecnologías y los nuevos equipamientos.

Para la organización (op cit.) los cambios tecnológicos, organizacionales, institucionales y sociales que están ocurriendo en el mundo tienen como resultado un proceso de actualización de las habilidades de las personas. Ya no se requieren trabajadores sólo con un alto nivel educacional. La capacidad de adaptarse, de aprender y de manejar los cambios en forma rápida y eficiente adquieren cada vez mayor importancia, relevándose además la necesidad de contar con competencias y habilidades que sean transferibles en el mercado del trabajo.

En este contexto, el trabajo ha dejado de ser simplemente un conjunto de tareas relacionado con la descripción de cargo y se ha convertido en una situación en que los sujetos deben ser capaces de movilizar recursos específicos que le permitan hacer frente a situaciones inesperadas. Estos cambios exigen de las organizaciones y las personas que las componen una adaptación continua. Así, el enfoque de competencias emerge como una de las formas de comprender tales cambios estructurales y las dinámicas y desafíos que de ellos emanan, pasando desde un modelo estático, con énfasis en aspectos generales y descriptivos del trabajo, a un modelo dinámico, con énfasis en las conductas específicas que dan cuenta del cumplimiento de las responsabilidades del cargo y que permite adaptarse de manera más flexible a las nuevas exigencias del medio.

2.2 La respuesta de la educación a los desafíos del cambio: el modelo de competencias

En este nuevo y desafiante entorno laboral la educación superior juega un rol decisivo en la tarea de crear profesionales con las competencias necesarias para insertarse exitosamente en él. Según Kivinen y Ahola (1999), la transición desde la educación al

empleo ha dejado de ser una “variable exógena en el arte de proceder desde la predicción de la fuerza de trabajo a la planificación educacional” (p.192), constituyéndose ahora en una “parte endógena de una nueva estrategia educacional que apunta a la calidad y la eficiencia” (p. 192).

Dado que el conocimiento cada vez queda obsoleto en forma más acelerada, se hace imprescindible que las instituciones de educación superior contribuyan a que sus egresados desarrollen competencias que no sólo les sirvan para desempeñarse laboralmente, sino que les permitan seguir aprendiendo durante toda la vida. Ello implica formar personas en un conjunto amplio de competencias que incluyan los conocimientos pero también las actividades y las actitudes que se necesitan en el mundo laboral.

Es en este marco, el enfoque de competencias emerge como una de las formas de resolver las nuevas demandas del mundo laboral. En este sentido, la importancia de este enfoque se basa en:

- Enfatizar la relación existente entre desarrollo socioeconómico y la capacidad de las personas para construirlo, ya que el enfoque subraya cómo las personas logran altos niveles de rendimiento.
- Constituirse en un punto de convergencia entre capacitación y empleo, ya que la certificación de las competencias permite integrar las demandas del mercado de trabajo con una oferta educativa y capacitadora organizada en torno a competencias requeridas.
- Permitir la flexibilidad requerida para enfrentar los fuertes procesos de cambio que actualmente se están dando. La mirada de las competencias enfatiza como las personas pueden enfrentar y administrar el cambio a través de aprendizajes permanentes y actualizados en torno a las nuevas demandas socioeconómicas (Díaz y Arancibia, 2002).

En la literatura se encuentran diversas definiciones de competencias, que se focalizan en aspectos conductuales, cognitivos y experienciales. Tal como señalan Díaz y Arancibia (op cit.) “el término es polisémico y multidimensional, lo que conlleva a un problema generalizado de confusiones y falta de precisión en las implicancias del

empleo de este enfoque que, en realidad, son varios enfoques". Esta diversidad de conceptualizaciones impacta también las formas de medir las competencias, ya sea con fines de selección de personas para puestos de trabajo o para medir el resultado de procesos de formación profesional.

A pesar de la diversidad mencionada, es posible distinguir tres tendencias más o menos definidas en el desarrollo de modelos de competencias: la conductista, la constructivista y la funcionalista. La primera se orienta a la búsqueda de determinantes de desempeño individual; la constructivista "intenta aclarar las relaciones existentes entre las personas, las colectividades y su entorno de trabajo, incluyendo en esto a trabajadores con distintos niveles de rendimiento y en una perspectiva explícita de creación colectiva" (Pucneau s.f.) y la corriente funcionalista usa un enfoque sistémico, en el ámbito del análisis organizacional.

En el contexto de esta diversidad, una opción integradora podría ser la que propone Levy-Leboyer. Para el autor "las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e, igualmente, en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan, pues, la unión entre características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas" (Levy-Leboyer, 1997, p. 54, citado en Díaz y Arancibia, 2002).

Para Teichler (2005), si bien la formación especializada sigue siendo relevante y necesaria para el desempeño laboral, su rápida obsolescencia, el ingreso de profesionales a puestos de trabajo que no están claramente delimitados y los desajustes entre los titulados universitarios y las demandas del sistema laboral (generados por la masificación de la educación superior, los problemas de empleo general y los cambios económicos), explican el por qué las competencias generales, las habilidades sociales y la personalidad han ido adquiriendo cada vez mayor importancia.

Por su parte, Allen y van der Velden (2007) señalan que en los últimos años se han identificado tres grandes tendencias que afectan las demandas que deben enfrentar los graduados de la educación superior. En primer lugar se encuentra el creciente énfasis

que se le ha dado a la educación y la capacitación, en segundo lugar identifican el aumento en la volatilidad de los procesos del mercado laboral y, por último, la internacionalización y la globalización. Según los autores estas tendencias exigen nuevas demandas en relación a las competencias con las que deben contar los individuos. Los autores coinciden con Teichler respecto a que además de las demandas tradicionales de la educación superior, respecto a que los egresados lleguen a ser expertos en su disciplina, los graduados enfrentan una creciente necesidad de ser flexibles para asegurar su empleabilidad.

No obstante, a pesar que el mundo laboral se ha visto impelido a implementar cambios en un medio cada día más globalizado, las instituciones educacionales no parecen responder con similar urgencia a las nuevas demandas. La universidad, como organización de entrenamiento de futuros profesionales, parece encontrarse anclada en una estructura más bien estática, en que los conocimientos específicos se mantienen en el centro del aprendizaje profesional.

Según Teichler (op cit.), los requerimientos de cambio en el currículum educativo han sido difíciles de llevar a cabo por varios motivos. En primer lugar, aunque la dirección del cambio parece clara –desde la enseñanza de conocimientos definidos al entrenamiento de habilidades complejas y dinámicas- los medios sugeridos para lograr la meta son complejos de llevar a cabo. De acuerdo con el autor, “(...) es más fácil diseñar una currícula para adquirir áreas de conocimiento específico, que para competencias cognitivas generales” (Teichler, 2005, p. 71). Siguiendo esta lógica, resultaría bastante más difícil determinar la manera en que se enseña, por ejemplo, la “habilidad analítica” o la “sensibilidad social”, que formular lo que se necesita para entender cómo se aplica un axioma matemático.

De esta manera nos encontramos con que, a pesar de que es cada vez más evidente que el conocimiento rápidamente va cambiando, las instituciones educacionales no muestran modificaciones estructurales sustanciales en su manera de enseñar. Si bien la población general parece mantener la creencia generalizada de que la educación entrega retornos seguros, existen autores que sostienen lo contrario. Teichler (2005) afirma, desde el punto de vista de la inversión en capital humano, que la educación superior no parecería estar proveyendo a sus egresados de un buen retorno. El autor sugiere, de hecho, que los profesionales recién egresados no se encuentran,

necesariamente, con que han sido entrenados de manera adecuada para cumplir con las demandas de medio laboral actual.

En este contexto, la relación existente entre el mercado laboral y la formación que están recibiendo los egresados de la educación superior para desempeñarse exitosamente en este nuevo escenario hace ya un tiempo que es motivo de preocupación, principalmente en el plano internacional. Dicha inquietud se ha plasmado en diferentes estudios que, desde la mirada de las competencias, indagan en esta relación.

2.3 Otros estudios sobre educación superior y mundo laboral

Algunos de los principales estudios que exploran la relación entre educación superior y el mundo laboral se han desarrollado en Europa. Entre ellos destacan el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe (Tuning)*, el estudio *Careers After Higher Education: an European Research Survey (CHEERS)* y el estudio *The Flexible Professional in the Knowledge Society (REFLEX)*, dos de los cuales también se han llevado a cabo o se están implementado en América Latina (Tuning y Reflex, llamado Proflex en su versión latinoamericana).

A continuación se presenta una breve reseña de cada uno de estos estudios.

2.3.1 Proyecto Tuning

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, traducido al español como *Afinar las estructuras educativas en Europa*, es un proyecto que se ha dirigido desde el ámbito universitario con el fin de ofrecer una propuesta concreta que permitiera implementar el Proceso de Bologna en las instituciones de educación superior y en diversas disciplinas y áreas de estudio de Europa (Tuning Project, 2006). Este proceso, iniciado el año 1999 tras la firma de la Declaración de Bologna por 29 ministros de educación de la Unión Europea, buscaba iniciar el Espacio Europeo de Educación Superior, para que desde esa fecha al año 2010 se alcanzaran en la región tres metas principales: i) mejorar la competitividad y el atractivo internacional de la educación superior europea, ii) mejorar la empleabilidad de los graduados europeos, y iii)

desarrollar la movilidad interna y externa de estudiantes y graduados (Mora, J. G., 2004).

Dada la creciente integración económica y geográfica que se ha producido en Europa en las últimas décadas, el tema de la educación superior ha pasado a ser un tema relevante puesto que la movilidad laboral es un fenómeno en aumento que desafía a las instituciones a proveer competencias comparables y facilitar el intercambio, laboral y estudiantil, al interior de la región. En este contexto nació el Proyecto Tuning a fines del año 2000 bajo la coordinación de la Universidad de Deusto en Bilbao y la Universidad de Groningen en Holanda. Según lo planteado por las instituciones a cargo de llevar adelante el proyecto su objetivo no es armonizar los programas de las universidades europeas ni armar un currículo unificado, sino más bien buscar puntos comunes de referencia (González, J. y Wagenaar, R., 2003).

El enfoque de Tuning consiste en una metodología que permite “volver a diseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bologna” (Tuning Project, 2006, p.3). Por otra parte, éste también sirve como una plataforma para desarrollar un marco a nivel de las disciplinas de manera de poder elaborar programas que sean comparables. Para ello, se toman como referencia los resultados de aprendizaje y las competencias. Los primeros dan cuenta de lo que un estudiante debería saber, comprender y ser capaz de demostrar al finalizar un proceso de aprendizaje y se expresan en niveles de competencia que deben lograr los estudiantes.

Según el proyecto Tuning “las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades” (Tuning Project, 2006, p.8). Éstas se dividen en dos tipos: genéricas, que inicialmente son independientes del área de estudio y específicas de cada área.

Según Tuning, las competencias y resultados de aprendizaje “permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente” (González y Wagenaar, 2003, p. 28).

Inicialmente el proyecto Tuning desarrolló cuatro enfoques de trabajo. En su primera fase se puso énfasis en las competencias genéricas, en las competencias específicas de las áreas temáticas y en el papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). En su segunda fase se puso atención a los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

En la tercera fase del Proyecto (2005-2006) la primera tarea fue validar los resultados del proyecto piloto (fases 1 y 2). Asimismo, el proyecto se orientó a difundir e implementar el material desarrollado y, finalmente, a evaluar, monitorear y ajustar los resultados del proyecto piloto.

2.3.1.1 Tuning América Latina

El desarrollo del Proyecto Tuning ha trascendido las fronteras europeas, implementándose también en América Latina. Actualmente, el este proyecto se encuentra ya en su tercera fase en el plano europeo y en su segunda fase en Latinoamérica.

En América Latina, el proyecto ALFA Tuning (como se ha llamado al proyecto Tuning en el continente) se ha llevado adelante tanto por universidades latinoamericanas como europeas a partir del año 2004. Al igual que en Europa el proyecto busca, entre otros objetivos, contribuir al desarrollo de titulaciones comparables e impulsar en el continente un alto grado de convergencia en doce áreas de la educación superior a través de la definición de resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias (Beneitone et al., 2007).

Con estos objetivos el proyecto ha llevado adelante cuatro líneas de trabajo:

- 1) Competencias (genéricas y específicas): en esta área se ha intentado acordar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que sean importantes para la sociedad actual. Por otra parte se ha trabajado en el análisis de competencias específicas de cada área temática consideradas en el proyecto.
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación: se propuso preparar materiales que permitieran señalar cuáles eran los métodos de enseñanza

aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias identificadas.

- 3) Créditos académicos: al respecto se ha trabajado en el análisis respecto a la relación entre las competencias con el trabajo que realiza el estudiante y el tiempo que destina a éste medido en créditos académicos.
- 4) Calidad de los programas: definición de criterios de calidad de los distintos programas de estudio.

En la primera fase del proyecto (año 2004) participaron 62 universidades y se centraron en cuatro carreras. El año 2005, en su segunda fase, se sumaron ocho carreras y participaron 120 universidades. Chile participa en el proyecto Tuning a través del Centro Nacional Tuning y de 14 universidades que están involucradas en las distintas áreas temáticas.

Para la implementación del proyecto Tuning en América Latina se le solicitó a cada Centro Nacional Tuning que presentara una lista de competencias genéricas que considerara relevantes a nivel nacional. Como punto de partida se utilizaron las 30 competencias definidas por el proyecto Tuning europeo. Luego de diferentes análisis, se tomó la decisión de presentar un listado definitivo de 27 competencias.

Respecto a las competencias acordadas, al igual que en el caso europeo, se definió preguntar por dos aspectos de cada una de ellas, a saber:

- el grado de importancia : esto es la relevancia de la competencia que, según la opinión del encuestado, tiene esta competencia para el trabajo en su profesión
- el grado de realización: esto se refiere al logro de dicha competencia como resultado de haber cursado una determinada carrera universitaria.

En relación a cada competencia los encuestados debían valorar su grado de importancia y realización utilizando una escala de cuatro niveles (1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante, 4 = mucho). Por otra parte, los participantes debieron seleccionar las cinco competencias que consideraban más importantes. De esta forma, se elaboró un ranking con las competencias que, según los distintos grupos consultados, eran más relevantes.

Una vez que se definieron las variables, los participantes de Tuning América Latina decidieron que consultarían a cuatro actores en relación a las competencias seleccionadas:

- Académicos: docentes universitarios que impartieran cursos en alguna de las áreas temáticas del proyecto
- Graduados: sujetos que finalizaron un programa de estudios o carrera universitaria en alguna de las áreas del proyecto y que habían obtenido su título entre 3 y 5 años antes de la fecha de la consulta.
- Estudiantes: en este caso se trataba de personas que estaban cursando los dos últimos años de la carrera o que habiendo finalizado los cursos debían obtener el título.
- Empleadores: personas y/o organizaciones que contrataran a los graduados de la universidad o que parecieran tener puestos de trabajo interesantes para ellos.

En términos generales, respecto a la importancia y nivel de desarrollo de las competencias genéricas percibido por graduados y empleadores, en el estudio Tuning América Latina se observó bastante acuerdo entre graduados y empleadores. Ambos grupos otorgan una gran importancia a las 27 competencias consideradas en el cuestionario (todas tenían una evaluación sobre los 3 puntos), sin embargo, son críticos respecto al grado en que éstas se desarrollaron durante los estudios universitarios, opinión que se refleja en que todas las competencias tenían puntuaciones menores en el nivel de desarrollo percibido en comparación con la importancia otorgada (Ver ANEXO 1 y 2).

Por otra parte, graduados y empleadores coinciden en considerar como las competencias más importantes para el ejercicio de la profesión el *compromiso con la calidad*, el *compromiso ético* y la *capacidad de aprender y actualizarse*, aunque se observan algunas diferencias en cuanto al desarrollo que, según los encuestados, han tenido cada una de las competencias durante la formación universitaria (Beneitone et al., 2007).

Asimismo, graduados y empleadores coinciden en las competencias menos importantes, entre las que se encuentran el *compromiso con la preservación del medio ambiente*, *capacidad de comunicación en un segundo idioma*, y *habilidad para trabajar*

en contextos internacionales. Para los empleadores, estas tres competencias consideradas como menos importantes, son también las menos realizadas, lo que implica que los encuestados no sienten que sean importantes en el ejercicio de la profesión ni tampoco son enfatizadas durante los años de educación superior. Por su parte, los graduados coinciden en considerar como las menos desarrolladas en sus estudios *capacidad de comunicación en un segundo idioma* y el *compromiso con la preservación del medio ambiente.*

2.3.2 Cheers

Otro estudio en el plano internacional que indaga en la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo y que incluye una mirada desde las competencias, es el Estudio CHEERS (Careers After Higher Education: an European Research Survey), llevado a cabo a fines de los años 90 en 11 países europeos y Japón. Dicho estudio pone énfasis en la adquisición y uso de las competencias, en la transición de las instituciones educacionales al mundo del trabajo, así como en las necesidades del mercado laboral en los diferentes países considerados. En él participaron más de 36.000 graduados universitarios, procedentes de los distintos países participantes, los que al momento de ser encuestados tenían tres o cuatro años de graduados (Teichler, 2002; 2007). Si bien complementariamente se realizaron entrevistas a graduados y empleadores, el instrumento más relevante es el cuestionario aplicado a los graduados.

Según el equipo que participó en el proyecto, uno de los temas relevantes a los que se quiso poner atención en este estudio se refiere a las demandas de competencias generales y sociales desde los empleadores. Según los investigadores, en los años recientes ha habido un cambio en los criterios de reclutamiento, a través del cual se ha incrementado la importancia que tienen los conocimientos generales, las actitudes y las habilidades sociales en el mundo del trabajo. Este estudio intentó establecer el rol que juegan dichas competencias en el plano laboral, así como el uso que se da a las competencias adquiridas en la educación superior en el trabajo posterior (TSER, 1997). El cuestionario aplicado a los egresados incorporaba 36 ítemes que indagaban en las competencias con las que contaban los encuestados y su requerimiento en el mundo del trabajo. Para ello los participantes debían indicar en qué medida poseían una determinada competencia al momento de graduarse, y en qué medida cada una de ellas era necesaria en el trabajo que desempeñaba (García-Aracil, Ginés-Mora, Vila,

2004). Otros elementos en los que también se indagaron fueron el grado en que los entrevistados consideraban que su posición y las tareas que realizaban estaban relacionadas con sus estudios, así como sus expectativas profesionales y la medida en que éstas se habían cumplido (Teichler, 2002; 2007).

Asimismo, se obtuvo información respecto al período de transición entre la educación superior y el mundo del trabajo, así como la situación laboral durante los primeros años luego de haber terminado la carrera. También se formularon preguntas respecto a la formación continua y la formación luego de haberse titulado, y se preguntó a los graduados sobre sus perspectivas profesionales a largo plazo. Además, se consideró información respecto al origen socio-biográfico de los participantes, sus condiciones de estudio, la movilidad internacional, entre otros aspectos, con el fin de determinar en que medida dichos aspectos podían explicar las diferentes experiencias relacionadas con el empleo y trabajo de los participantes (op cit.).

De acuerdo a Schomburg y Teichler (2006), coordinadores del estudio CHEERS, si bien la mayoría de los alumnos recién graduados tendieron a evaluar de manera positiva la utilidad de sus estudios universitarios en el mundo laboral general, esta evaluación cambiaba cuando se les preguntaba por la utilidad de su formación en relación con los requerimientos específicos del trabajo. En este sentido, los graduados consideraban que las demandas laborales excedían las competencias adquiridas durante sus años universitarios, resultado que se relaciona con la impresión de los estudiantes y empleadores del estudio Tuning respecto a la alta importancia que atribuyen a un conjunto de competencias y la sensación de que en ningún caso el desarrollo logrado durante sus años de estudios igualó a la importancia otorgada. En términos generales, los egresados consultados en el estudio CHEERS se percibían a sí mismos mejor preparados en conocimientos teóricos específicos en su área de estudio y conocimientos generales, que en competencias como la habilidad de negociación, planificación y organización, manejo eficiente del tiempo, liderazgo y tolerancia a la presión.

En efecto, los encuestados perciben que lo más enfatizados por las Universidades europeas son el aprendizaje de teorías y conceptos, en contraposición a la adquisición directa de experiencia laboral, las actitudes y habilidades sociocomunicativas y el aprendizaje en base a problemas y proyectos (Mora, 2004).

2.3.3 Reflex

Siguiendo la senda del estudio CHEERS y con el objetivo de utilizar y refinar la información obtenida de éste, el estudio *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (REFLEX) intenta responder tres preguntas respecto a la relación existente entre educación superior y empleo: (1) ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? (2) ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias? (3) ¿cuál es el grado de consecución de expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo? (Aneca, 2007).

De esta manera, el estudio se focaliza en las demandas en que la actual sociedad del conocimiento hace a los graduados de la educación superior y en el grado en que ésta dota a los graduados con competencias para responder a tales demandas.

El proyecto se llevó a cabo entre los años 2005 y 2006 y en él participaron 15 países de Europa y Japón y alrededor de 70.000 graduados universitarios respondieron un cuestionario especialmente diseñado para estos fines (Allen y van der Velden, 2007).

La gestión y coordinación del proyecto a nivel europeo ha sido realizada por el Research Centre for Education and the Labour Market de la Universidad de Maastricht. Actualmente, este modelo se ha traído a América Latina y se encuentra en curso su implementación a través del proyecto Proflex.

En el proyecto Reflex se llevaron a cabo tres estudios (Allen y van der Velden, 2007):

- a) un estudio por país destacando los principales factores estructurales e institucionales que determinan la relación entre educación superior y trabajo en los diferentes países que considera el estudio
- b) un estudio cualitativo sobre las competencias de los graduados en la sociedad del conocimiento
- c) una encuesta sobre graduados de educación superior en los diferentes países

La encuesta se aplicó a personas que hubiesen terminado la educación superior entre los años 1999 y 2000 y, entre otros aspectos, se les preguntó sobre la carrera de la cual se graduaron, el período de transición de los estudios al trabajo, su primer

trabajo, su historia laboral y trabajo actual, antecedentes sociodemográficos y en una sección se les preguntaba sobre competencias. En este último punto, y similar a lo que ocurre con los estudios Tuning y CHEERS, en relación a un listado de 19 competencias los encuestados debían señalar cómo valoraban su nivel actual de competencias, qué nivel de competencias necesitaban en su trabajo actual y en qué medida la carrera de la cual se graduaron había contribuido a desarrollar dichas competencias³.

³ Cuestionario disponible en <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/REFLEX%20Master%20questionnaire%20layout.pdf>

Referencias bibliográficas

- Allen, J. y van der Velden, R. (Eds.) (2007). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. Recuperado el 16 de septiembre de http://www.educpros.fr/uploads/media/reflex_01.pdf
- Aneca (2007). El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Recuperado el 09 de octubre de 2008 de http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007* recuperado el 25 de septiembre de 2008 de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Chile, Ministerio de Planificación (2006). Encuesta de caracterización socioeconómica. Santiago: Autor. Recuperado el 9 de junio, 2008, de <http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>
- Díaz, R. y Arancibia V. (2002) El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas. *Psykhé*, 11(2), 207-214.
- García-Aracil, A., Ginés-Mora, J., Vila, Luis E. (2004). The rewards of human capital competences for young European higher education graduates. *Tertiary Education and Management*, 10, 287-305.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase 1. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Kivinen, O. y Ahola, S. (1999). Higher education as human risk capital: Reflections on changing labour markets. *Higher Education*, (38), 2, 191-208.
- López, M. (1999). *Flexibilidad Laboral Chilena y principio de protección de la fuente del empleo. Algunas hipótesis*. Tesis para optar al grado de magíster en derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Santiago
- Neelsen, J. (1975). Education and social mobility. *Comparative Education Review*, (19)1, 129-143.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, (35), 13-37. Recuperado el 5 de junio, 2008, de <http://www.rieoei.org/rie35.htm>

- Organisation for Economic Co-operation and Development, & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado el 20 de junio, 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf>
- Roa Varelo, A. (2005, julio). *Universidad, Mercado Laboral y Competencias: ¿Con qué nos quedamos?* Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre "Currículo Universitario Basado en Competencias", Barranquilla, Colombia. Recuperado el 12 de diciembre, 2006, en http://www.uninorte.edu.co/seminario_cinda/memorias.html
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduate surveys from twelve countries*. Holanda: Springer.
- Teichler, U. (2002). Graduate employment and work in Europe: diverse situations and common perceptions. *Tertiary Education and Management*, 8, 199-216.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: Investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Madrid: Miño y Dávila.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42 (1), 11-34.
- Tuning Project (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado el 04 de abril, 2008, de http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Valenzuela, J.P. (2003). *Outsourcing de tecnologías de información en Chile: estado, proyecciones y recomendaciones*. Memoria para optar al Título de Ingeniero Civil Industrial, Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

3.1 Objetivo General

Conocer las percepciones que actualmente tienen empleadores y egresados de carreras profesionales y técnicas, expertos en selección de personal y directivos de colegios profesionales respecto de la calidad actual de los titulados y graduados de la educación superior chilena.

3.2 Objetivos específicos

1. Conocer las opiniones por parte de egresados de carreras profesionales y técnicas, empleadores, expertos en selección de personal y directivos de colegios profesionales sobre el estado actual de la calidad de los profesionales y técnicos de nivel superior, expresada en términos de las competencias transversales que éstos poseen.
2. Caracterizar cuáles son las competencias claves que, para los grupos de interés especificados, definen la calidad de un profesional o técnico de educación superior.
3. Determinar las demandas y expectativas de los empleadores, expertos en selección de personal y directivos de colegios profesionales sobre los profesionales y técnicos de nivel superior y sus competencias transversales.
4. Identificar cualitativamente la brecha entre las competencias actuales y las requeridas para los profesionales y técnicos de nivel superior por parte de egresados de carreras profesionales y técnicas, empleadores, expertos en selección de personal y directivos de colegios profesionales.
5. Comparar los factores claves que determinan la calidad de un profesional o técnico de educación superior encontrados en este estudio con los identificados por el Proyecto Tuning y otras evidencias internacionales existentes (p.e. proyectos CHEERS y REFLEX).
6. Comparar los hallazgos del presente estudio con los resultados expuestos en el documento "Percepción sobre la Calidad de los Graduados de la Educación Superior", realizado por Feedback Comunicaciones en diciembre del año 2001.

4. METODOLOGÍA

El presente estudio busca construir un registro analítico del juicio que egresados de la educación superior, empleadores, directores de colegios profesionales y expertos en recursos humanos hacen de la calidad de los profesionales y técnicos en relación a un conjunto de competencias que se consideren claves. Esta construcción analítica se complementa con el registro de las demandas y expectativas que, respecto de competencias transversales, empleadores, directivos de colegios profesionales y expertos en recursos humanos hacen a profesionales y técnicos.

Este es un estudio de carácter exploratorio y para lograr los objetivos ya señalados se utilizaron metodologías de carácter cuantitativo y cualitativo que se detallarán más adelante.

El estudio tiene como población objetivo las siguientes categorías de sujetos:

- a. Técnicos titulados de la educación superior
- b. Profesionales titulados de la educación superior
- c. Postgraduados de la educación superior (Magísteres y Doctorados)
- d. Empleadores del sector público y privado
- e. Directivos de Colegios Profesionales
- f. Expertos en selección de personal

Considerando el carácter del estudio y la población objetivo se definió una muestra intencional en la mayoría de las categorías señaladas, y en cada una de ellas se utilizaron diversas variables para su selección, las que se combinaron de diferente forma de acuerdo al actor participante (egresados, postgraduados, empleadores, expertos en selección de personal y directivos de colegios profesionales). Las variables de selección fueron las siguientes:

- a. Áreas de conocimiento⁴
 - Agropecuaria
 - Educación
 - Salud

⁴ De las categorías utilizadas por el Consejo Superior de Educación se utilizaron aquellas que son relevantes para este estudio.

- Administración y comercio
 - Tecnología
 - Derecho
 - Ciencias Sociales
 - Arte y arquitectura
- b. Tipo de institución de educación superior
- Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales
 - Universidad
 - i. Pertenecientes al Consejo de Rectores
 - ii. No pertenecientes al Consejo de Rectores
- c. Nivel de estudio
- Técnico de nivel superior
 - Profesional sin estudio de postgrado
 - Profesional con estudio de postgrado (magíster o doctorado)
- d. Sector público / privado

Las variables consideradas en la selección de cada uno de los actores considerados en este estudio se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1. Variables consideradas en la selección de la muestra de cada uno de los actores del estudio

Actor	Variables de selección
Egresados	<ul style="list-style-type: none"> • Área del conocimiento • Tipo de institución de educación superior • Nivel de estudio (técnico/profesional)
Postgraduados	<ul style="list-style-type: none"> • Área del conocimiento • Tipo de institución de educación superior (U. perteneciente al Consejo de Rectores /U. no perteneciente al Consejo de Rectores)
Empleadores	<ul style="list-style-type: none"> • Área del conocimiento • Nivel de estudio contratado (técnico/profesional) • Sector público/privado
Directivos de colegios profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Área del conocimiento
Expertos en selección de personal	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de estudio (técnico/profesional)⁵

⁵ En el caso de los expertos en selección de personal, si bien se intentó entrevistar a expertos en selección de técnicos y profesionales, en la práctica la mayoría tenía especialmente experiencia en contratación de profesionales.

A continuación se describe brevemente la metodología utilizada en cada uno de los actores que participaron en el presente estudio.

4.1 Titulados y postgraduados de la educación superior

4.1.1 Graduados universitarios

4.1.1.1 Muestra

4.1.1.1.1 Población

En el caso de los egresados de universidades, con el diseño muestral realizado se buscaba representar a los profesionales egresados de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y universidades privadas, durante los años 2003 y 2004, de las carreras de: Agronomía, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Comercial, Medicina, Pedagogía General Básica y Psicología, correspondientes a las ocho áreas del conocimiento consideradas en este estudio.

4.1.1.1.2 Marco Muestral

El marco muestral se construyó a partir de la información proporcionada por 40 universidades respecto a los egresados de sus carreras en los años 2003 y 2004 y corresponde a 10.112 sujetos⁶.

4.1.1.1.3 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo realizado es aleatorio estratificado y para la estratificación se consideraron las variables *carrera* y *tipo de universidad* (perteneciente al Consejo de rectores o privada). Las combinaciones de estos criterios conforman un total de 18 estratos, cuya distribución en el marco muestral se presenta en la Tabla 2.

⁶ Casos válidos para las variables de estratificación.

Tabla 2. Distribución de egresados por carreras y según tipo de universidad

Carrera	U. Consejo de Rectores		U. Privada	
	f	% del total	f	% del total
AGRONOMÍA	389	3.8%	66	0.7%
ARQUITECTURA	277	2.7%	391	3.9%
DERECHO	1.102	10.9%	975	9.6%
ENFERMERÍA	680	6.7%	68	0.7%
ING. CIVIL INDUSTRIAL	1.410	13.9%	303	3.0%
ING. COMERCIAL	834	8.2%	233	2.3%
MEDICINA	782	7.7%	167	1.7%
PED. GRAL. BÁSICA	838	8.3%	362	3.6%
PSICOLOGÍA	581	5.7%	654	6.5%
TOTAL	6.893	68.2%	3.219	31.8%

4.1.1.1.4 Tamaño de la muestra

El cálculo del tamaño de la muestra se obtuvo considerando un error no mayor a un 3%, un nivel de confianza de 95%, varianza máxima e igual costo para cada elemento. Este corresponde a 1002 sujetos.⁷ Sin embargo, dado que la tasa de respuesta esperada sería de aproximadamente un 30%, se decidió aumentar el tamaño muestral, de manera de asegurar el nivel de respuesta requerido. Así, el tamaño teórico final calculado es de 3.340 unidades muestrales.

4.1.1.1.5 Estratificación

Como puede apreciarse en la Tabla 1, la cantidad de sujetos en cada estrato es muy variable, por lo que al emplearse afijación proporcional para determinar el tamaño de los estratos, algunos de éstos quedaban constituidos por muy pocas unidades muestrales y otros por un gran número de ellas. Es por esto, que se decidió clasificar los estratos, según su tamaño en el marco muestral, en cuatro categorías y se le asignó a cada una de ellas un determinado tamaño en la muestra, lo que arrojó un

⁷ Scheaffer, R., Mendelhall, W. y Ott, L. (2007). Elementos de muestreo. 6ª Ed. Madrid: Thomson, p. 148.

$$n = \frac{\sum_{i=1}^L N_i^2 p_i q_i / a_i}{N^2 D + \sum_{i=1}^L N_i p_i q_i}$$

total final de **3.254 sujetos**. El criterio para esta clasificación se observa en la Tabla 3:

Tabla 3. Criterio para la determinación del tamaño de los estratos en la muestra

N_i	n_i
1-350	120
351-700	180
701-1050	240
1051-1576	300

En el caso de los estratos conformados por la carrera de Agronomía-U. Privada y Enfermería- U. Privada, debió incluirse el 100% de los casos y aún así no se alcanza a contar con la cantidad inicialmente propuesta.

4.1.1.1.6 Características de la muestra

Se extrajo finalmente, de manera aleatoria, la cantidad de casos al interior de cada estrato, cuya distribución se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución muestral de egresados por carreras y según tipo de universidad

Carrera	U. Consejo de Rectores			U. Privada		
	f	% del total	% de unidades muestreadas	f	% del total	% de unidades muestreadas
AGRONOMÍA	180	5.5%	46.3%	66	2.0%	100.0%
ARQUITECTURA	120	3.7%	43.3%	180	5.5%	46.0%
DERECHO	300	9.2%	27.2%	240	7.4%	24.6%
ENFERMERÍA	180	5.5%	26.5%	68	2.1%	100.0%
ING. CIVIL INDUSTRIAL	300	9.2%	21.3%	120	3.7%	39.6%
ING. COMERCIAL	240	7.4%	28.8%	120	3.7%	51.5%
MEDICINA	240	7.4%	30.7%	120	3.7%	71.9%
PED. GRAL. BÁSICA	240	7.4%	28.6%	180	5.5%	49.7%
PSICOLOGÍA	180	5.5%	31.0%	180	5.5%	27.5%
TOTAL	1.980	60.8%		1.274	39.2%	

Por último, se debe señalar que las ponderaciones de los casos debieron calcularse *a posteriori* de acuerdo a la información obtenida.

4.1.1.2 Procedimiento de recolección de datos

Para recabar la información de egresados de universidades se envió vía correo electrónico un cuestionario en línea a los participantes.

Para poder enviar efectivamente este cuestionario los datos de los egresados de Universidades fueron validados telefónicamente ya que la información entregada por las instituciones de educación superior en muchos casos estaba desactualizada o, simplemente, las instituciones no entregaron los datos de contacto requeridos.

La muestra de egresados de universidades se seleccionó entre aquellos sujetos que efectivamente contaban con algún dato de contacto, esto es, correo electrónico y/o teléfono, entregados por sus casas de estudio. Luego del proceso de validación de los datos se logró contactar telefónicamente a 1.348 de los 3.254 sujetos, sin embargo 36 de ellos se negaron explícitamente a participar en el estudio. En los 1.312 casos que aceptaron participar se confirmó o actualizó el correo electrónico de los participantes para poder enviarle la dirección electrónica de los cuestionarios.

En todos estos casos se hizo un seguimiento de los potenciales respondientes reiterando la invitación a participar a través de llamados telefónicos y correos electrónicos en los casos que fuera necesario.

Los correos electrónicos convocando a los egresados a participar fueron enviados el 9 de abril y la dirección electrónica en Internet donde estaba el cuestionario electrónico estuvo abierta hasta el 11 de junio del 2008, contestando el instrumento 915 sujetos (tasa de respuesta de 40,9%).

4.1.1.3 Análisis de sesgos muestrales

Una vez recabada la información se realizó un análisis de los sesgos muestrales para detectar si los sujetos que respondieron el cuestionario correspondían a la distribución muestral originalmente contemplada (ver Tabla 5).

Tabla 5. Diagrama de pesos del filtro para muestra de egresados

<i>Institución de Procedencia</i>						
	<i>Municipal</i>		<i>Particular Subvencionado</i>		<i>Particular Pagado</i>	
	N Global	N recolectado	N Global	N recolectado	N Global	N recolectado
	% del total	% del total	% del total	% del total	% del total	% del total
	<i>factor de ponderación</i>		<i>factor de ponderación</i>		<i>factor de ponderación</i>	
Universidad Católica De Chile	987	33	1010	26	275	146
	9.76%	3.78%	9.99%	2.98%	2.72%	16.74%
	2.579		3.35		0,162	
Universidad de Chile	646	14	661	11	180	47
	6.39%	1.61%	6.54%	1.26%	1.78%	5.39%
	3.979		5.182		0.33	
Universidad de Los Andes	84	5	96	11	36	64
	0.83%	0.57%	0.95%	1.26%	0.36%	7.34%
	1.449		0.753		0.049	
Otras Universidades Consejo De Rectores	1331	87	1362	91	372	67
	13.16%	9.98%	13.47%	10.44%	3.68%	7.68%
	1.319		1.291		0.479	
Otras Universidades Privadas	1043	58	1192	66	447	146
	10.31%	6.65%	11.79%	7.57%	4.42%	16.74%
	1.551		1.557		0.264	
TOTAL GLOBAL 9722						
TOTAL MUESTRA 915						

NOTA: Los n totales se calculan en base al archivo EgresadosRevMarzo2008_sin duplicados.xls. Los n de celdas para el N global se estima en base a datos CSE 2008

En la tabla anterior se muestra que el análisis de los sesgos se realizó en la recolección de los datos muestrales considerando las variables “universidad” y “dependencia educacional” del establecimiento de egreso de la enseñanza media. En dichas variables se encontró cierta selectividad de la muestra por lo que fue necesario realizar un procedimiento que pudiera ponderar los resultados.

La distinción en la variable “universidad” de las categorías “Universidad Católica de Chile”, “Universidad de Chile”, “Universidad de los Andes”, obedece a que en estas tres instituciones hubo una captura de datos que se alejaba en algunos casos muy acusadamente de la distribución de la población. Así, en el caso de la Universidad Católica, por ejemplo, los datos poblacionales muestran un 9.76% de alumnos provenientes de la educación municipalizada mientras en la muestra recolectada sólo se llegó a un porcentaje de 3.78%.

Considerando los datos indicados, se generó un factor de ponderación para el sesgo muestral, calculado en base a la razón existente entre el porcentaje de incidencia de egresados de cada Universidad cruzado por la dependencia del establecimiento educacional de egreso de la enseñanza media en la población total de egresados y el porcentaje de representación obtenido en la muestra. El factor de ponderación calculado compensa de esta forma las desviaciones observadas en la muestra en relación con los datos de referencia de la población, expandiendo las respuestas de los casos que vienen de grupos menos representados y condensando las respuestas de los casos que vienen de grupos sobrerrepresentados. Los factores de ponderación se muestran en la última fila de cada categoría de la Tabla 5. En base a estos datos se generaron los pesos de compensación finales y todos los análisis a las respuestas del cuestionario de egresados están determinados en base a valores ponderados.

Los sesgos señalados anteriormente se podrían explicar por diferentes factores que afectaron el proceso de levantamiento de datos, entre los que se pueden mencionar, entre otros, la diferente calidad de las bases de datos enviados por las distintas universidades, las diferentes tasas de conectividad a Internet de grupos de egresados, o la proporción de egresados por universidad que usan y mantienen el correo electrónico asignado por la universidad una vez que se egresó de la carrera universitaria. Sin embargo, el método de ponderación escogido es un mecanismo que minimiza el sesgo en la recolección de los datos.

4.1.2 Graduados de Institutos profesionales y centros de formación técnica

4.1.2.1 Muestra

La muestra de los egresados de Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) se conformó con los datos entregados por los diferentes establecimientos educacionales contactados. Se recibieron un total de 1546 datos de IP y CFT, en las ocho áreas del conocimiento consideradas en este estudio, de los cuales se eliminaron todos aquellos sujetos que no tenían datos de contacto, quedando así la muestra **conformada por 1.456 sujetos**.

4.1.2.2 Procedimiento de recolección de datos

Al igual que en el caso de los egresados de universidades, entre el 9 y el 29 de noviembre del año 2007 se validaron los datos de todos los egresados de CFT e IP. De

ellos fue posible contactar y validar los correos electrónicos de 675 sujetos. El resto de los egresados (781) no pudieron ser contactados ya que los teléfonos registrados no correspondían al sujeto de la muestra, se encontraban fuera de servicio o no eran contestados. De ellos, 458 tenían además correo electrónico, por lo que de todas formas se pudieron enviar los cuestionarios. Los 323 egresados restantes no pudieron participar en el estudio ya que sólo existía el dato del teléfono y no del correo electrónico.

De esta forma, el cuestionario fue efectivamente enviado el 14 de abril del año 2008 a un total de 1133 egresados de carreras técnicas de distintos institutos y centros de formación técnica del país.

Una vez que el correo electrónico fue enviado, se realizó un proceso de seguimiento telefónico de los egresados hasta el 31 de mayo del presente año. En dicho proceso, personal especialmente capacitado se contactaba con los egresados de la muestra que no hubiesen contestado el cuestionario para estimular la participación y reenviar los correos

Del total de 1133 egresados de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales a los que efectivamente se les envió el cuestionario electrónico, 326 lo respondieron, lo que representa un 29% de los 1133 correos enviados.

4.1.3 Postgraduados de la educación superior

4.1.3.1 Muestra

La muestra de egresados de programas de postgrado se constituyó por un procedimiento no aleatorio, invitando a todas las personas de las que se disponía información. Se recolectaron un total de 1.210 datos de egresados de programas de magíster y doctorado correspondientes a las ocho áreas del conocimiento consideradas en este estudio, sin embargo sólo 534 poseían algún dato de contacto (teléfono o correo electrónico), por lo que el resto debieron ser desechados.

4.1.3.2 Procedimiento de recolección de datos

Al igual que en los casos anteriores, los datos de la muestra de 534 sujetos fueron validados telefónicamente asegurándose de contar con los correos electrónicos

correctos al momento de enviar el cuestionario. De ellos, sólo 235 pudieron ser contactados. En el resto de los casos, los números telefónicos se encontraban fuera de servicio o no existían, no correspondían al egresado o fue imposible ubicarlo después de reiterados intentos. En estos casos sólo se contaba con el correo electrónico entregado por las casas de estudio. Al total de la muestra se le envió el 20 de diciembre de 2007 la invitación a participar en el estudio.

Desde el envío del cuestionario hasta el fin de la recolección de datos, se realizó un proceso de seguimiento, para motivar a aquellas personas que no habían respondido el cuestionario. Se insistió telefónicamente y se reenviaron correos electrónicos en distintos momentos del proceso. Finalmente 162 sujetos respondieron el cuestionario.

4.1.3.3 Análisis de sesgos muestrales

En la Tabla 6 se observa la distribución inicial de la muestra y la proporción de respuestas obtenidas según el área del conocimiento del programa de postgrado.

Tabla 6. Distribución de respuestas de egresados de programas de postgrado por área del conocimiento

Área	Muestra Inicial		Participantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Adm. y Comercio	158	29,6	44	27,16
Agropecuaria	9	1,7	1	0,62
Arte y Arquitectura	16	3,0	4	2,47
Cs. Sociales	54	10,1	7	4,32
Derecho	24	4,5	9	5,56
Educación	107	20,0	47	29,01
Salud	105	19,7	32	19,75
Tecnología	61	11,4	18	11,11
TOTAL	534		162	

A partir de la distribución de casos, se hace evidente cierto grado de selectividad de la muestra, sesgo que debió ser controlado a posteriori. Esto se explica porque que no hubo marco muestral para la conducción de un procedimiento aleatorio y se generó finalmente un sesgo en la distribución de los participantes de acuerdo a una serie de variables, como la Universidad que dictó el postgrado cursado, el área y tipo de

programa, entre otras. Para controlar este sesgo, se contrastó inicialmente la muestra con la distribución que arroja la encuesta CASEN 2006. Sin embargo, este contraste fue desechado luego de examinar más en detalle la metodología CASEN. Específicamente, se consideró que perdía validez la construcción de un factor de ponderación a partir de una estimación poblacional hecha en base a un factor de expansión, en la que la “no respuesta” probablemente no sea aleatoria y en la que los programas de postgrado no se registran directamente, sino que se infieren por la extensión de los estudios. Además, atendiendo el tamaño de la muestra obtenida en este estudio, que reúne muy pocos casos en ciertas casillas y, al tener en cuenta que en la encuesta CASEN –de acuerdo a algunos autores- sólo su representatividad regional es más confiable, se optó por confrontar la muestra de este estudio con una base de datos de graduados de programas de postgrado 2007, extraída de la información sobre educación superior chilena y las instituciones que la componen, que el Consejo Superior de Educación recolecta anualmente, directamente desde las instituciones⁸.

Para este efecto, se confrontó la muestra de graduados que participaron en este estudio con la distribución de graduados de acuerdo a los datos de INDICE 2007⁹. Este análisis permitió detectar un sesgo en la captación de casos, que favorece particularmente a alumnos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a la Universidad Federico Santa María y a la Universidad de Santiago, y subrepresenta especialmente a los alumnos de la Universidad de Chile, tal como se muestra en la Tabla 7.

⁸ http://www.cse.cl/public/Secciones/SeccionEstadisticas/Estadisticas_Bases.aspx.

⁹ Los datos previos al 2007 no estaban desagregados al nivel requerido para el contraste con la muestra actual

Tabla 7. Sesgos muestrales y factores de ponderación considerando el conjunto de Universidades Representadas en la muestra

UNIVERSIDAD	Dato muestral		Referencia Poblacional		sesgo porcentual % (observado/ esperado)	Ponderador1 Factor de ponderación (% total / recolectado)
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Pontificia Universidad de Valparaiso	1	0.62	38	6.01	-5.40	9.741
Universidad Arturo Prat	1	0.62	5	0.79	-0.17	1.282
Universidad Austral de Chile	2	1.23	49	7.75	-6.52	6.280
Universidad de Concepción	4	2.47	67	10.60	-8.13	4.294
Universidad Central	7	4.32	8	1.27	3.06	0.293
Universidad Metropolitana de Cs. De la Educación	7	4.32	6	0.95	3.37	0.220
Universidad de la Frontera	11	6.79	35	5.54	1.25	0.816
Universidad de Chile	15	9.26	229	36.23	-26.97	3.913
Universidad de Santiago	26	16.05	45	7.12	8.93	0.444
Universidad Federico Santa María	28	17.28	21	3.32	13.96	0.192
Universidad Católica	60	37.04	129	20.41	16.63	0.551
Total	162		632			

En base a estos datos, se generó un factor de ponderación para el sesgo muestral, calculado en base a la razón existente entre el porcentaje de incidencia de egresados de cada Universidad en la población de egresados de postgrado y el porcentaje de representación obtenido en la muestra. El factor de ponderación calculado compensa de esta forma las desviaciones observadas en la muestra en relación con los datos de referencia de la población, expandiendo las respuestas de los casos que vienen de grupos menos representados y condensando las respuestas de los casos que vienen de grupos sobrerrepresentados. Los factores de ponderación se muestran en la última columna de la Tabla 7. Adicionalmente, en la muestra existen universidades con muy pocos casos (menos de 5) lo que en general desestabiliza el sistema de ponderación, de modo que fue necesario agrupar a la Universidades representadas, como se aprecia en la Tabla 8. En base a estos datos se generaron los pesos de compensación finales y todos los análisis a las respuestas del cuestionario están determinados en base a valores ponderados.

Tabla 8. Sesgos muestrales y factores de ponderación considerando el conjunto de Universidades Representadas en la muestra: Reagrupación categorías

UNIVERSIDAD	Dato muestral		Referencia Poblacional		Sesgo porcentual (observado - esperado)	Ponderador 2 Factor de ponderación (% total / % recolectado)
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Universidad Católica	60	37.04	129	20.41	16.63	0.551
Universidad Federico Santa María	28	17.28	21	3.32	13.96	0.192
Universidad de Santiago	26	16.05	45	7.12	8.93	0.444
Universidad de Chile	15	9.26	229	36.23	-26.97	3.913
Universidad de la Frontera	11	6.79	35	5.54	1.25	0.816
Universidad Central	7	4.32	8	1.27	3.06	0.293
Universidad Metropolitana de Cs. De la Educación	7	4.32	6	0.95	3.37	0.220
Universidad de Concepción	4	2.47	67	10.60	-8.13	4.294
Otras	4	2.47	92	14.56	-12.09	5.896
Total	162		632			

De esta manera, todos los datos obtenidos en el caso de los postgraduados fueron ajustados según el factor de ponderación de manera de compensar las diferencias observadas en los datos.

4.1.4 Instrumento utilizado

Como se ha señalado, en el caso de egresados de pregrado de universidades, de centros de formación técnica e institutos profesionales y de programas de postgrados se utilizó un cuestionario en línea cuya dirección fue enviada a través de correo electrónico a los participantes.

Si bien el cuestionario aplicado a egresados de pregrado (técnicos y universitarios) difería en su parte inicial al que se aplicó a egresados de postgrado, ambos tenían un núcleo común referido a las competencias que, además, fue aplicado al resto de los actores que participaron en el estudio.

Dado que en los TDR de este proyecto se solicitaba comparar los resultados obtenidos con los del estudio Tuning, se replicó la pregunta que este estudio hace en relación a 27 competencias (en su versión latinoamericana). De esta manera, a egresados de universidades, CFT e IP, postgraduados, empleadores, expertos en RRHH y presidentes de colegios profesionales se les preguntó cuán importante eran para el ejercicio de la profesión las 27 competencias y cuánto se habían desarrollado durante los estudios superiores. Adicionalmente, se les pidió que de esas 27 competencias seleccionaran las

cinco que consideraran más importante. Además de este núcleo común, el cuestionario constaba de preguntas específicas para cada grupo de participantes.

En el proceso de construcción del instrumento se consideró un proceso de pilotaje del mismo de manera de poder hacer los ajustes necesarios para la aplicación final.

4.1.4.1 Pilotaje del instrumento

El 29 de noviembre se envió el cuestionario de egresados de Institutos y Universidades para ser probado en su versión "piloto". El proceso se extendió hasta el 28 de diciembre, período durante el cual se hizo un activo seguimiento telefónico y se reiteró por correo electrónico la invitación a participar, para captar una mayor cantidad de respuestas.

La muestra a la que se envió la invitación a participar de la aplicación piloto fue de 206 egresados de tres carreras. Respondieron 78 personas (37,9%) las que eran egresadas de las siguientes carreras:

- Psicología de una de universidad privada
- Psicología de una universidad tradicional y,
- Administración financiera de Instituto Profesional.

Todas las preguntas fueron respondidas en su totalidad sin dificultades de comprensión sin embargo en el proceso se detectaron algunas deficiencias que se detallan a continuación:

- Errores de secuencia lógica y validación, en cuatro preguntas, los que fueron modificados en la versión definitiva.
- Faltaba una categoría de respuestas, que fue incorporada a versión definitiva: la categoría "ya tenía trabajo" a la pregunta N° 34 que indaga por qué el encuestado no buscó trabajo para obtener su primer empleo al egresar de la educación superior
- Extensión de pregunta 60 sobre competencias: se dividió en 2; de manera que en la primera se incluyeron sólo las competencias de la serie de estudios Tunning y, en la segunda algunas de los estudios Cheers y Reflex¹⁰.

¹⁰ Finalmente estas competencias no fueron consideradas en los análisis ya que no aportaban información relevante a este estudio.

- Faltaban algunas preguntas relevantes:
 - o País en que cursan Enseñanza media
 - o Evaluación de la calidad de la carrera cursada (preguntas nuevas 25, 26 y 27).
 - o Trabajo durante los estudios (preguntas nuevas 29 y 30).
- Faltaba enfatizar el carácter confidencial de la información, lo que se hizo agregando una afirmación de compromiso del resguardo del equipo de investigación, para el uso exclusivo de los datos con fines de estudio.

4.1.4.2 Instrumento definitivo

De esta manera, luego de los ajustes realizados al instrumento, éste estuvo disponible para ser enviado a los distintos grupos de encuestados considerados en el estudio. Como se mencionó previamente, si bien los cuestionarios tenían un núcleo común referido a las competencias, se introdujeron preguntas específicas para cada grupo participantes, de acuerdo al perfil de estos.

En el caso de los **egresados de pregrado** (universidades y centros de formación técnica e institutos profesionales), además de las competencias y utilizando algunas de las preguntas consideradas en los estudios Cheers y Reflex, se les preguntó acerca de:

- a) historia educacional previa al ingreso a la educación superior: dependencia del establecimiento educacional del cual proviene, puntaje obtenido en las pruebas de admisión para ingresar a la carrera
- b) características de la carrera de la cual egresaron el año 2003/2004: evaluación de la carrera cursada, métodos de enseñanza aprendizaje utilizados, evaluación de los docentes
- c) búsqueda de trabajo: tiempo buscando trabajo, forma de buscar trabajo, atributos valorados por los empleadores
- d) trabajo actual: características del trabajo actual, relación de éste con la carrera estudiada
- e) datos sociodemográficos: como años, sexo y escolaridad de los padres (para conocer el cuestionario completo ver ANEXO 3).

En el caso de **egresados de programas de postgrado**, en tanto, además de las competencias en el cuestionario se consideraron las siguientes áreas:

- a) historia educacional previa a ingresar a los estudios de postgrado: dependencia del establecimiento educacional en el cual realizó su enseñanza media, carrera de pregrado estudiada
- b) características del postgrado cursado: métodos de enseñanza–aprendizaje utilizados, motivación para ingresar al postgrado, evaluación del programa y los docentes
- c) historia laboral antes y después de cursar el postgrado
- d) trabajo actual
- e) datos sociodemográficos: años, sexo y escolaridad de los padres (para conocer el cuestionario completo ver ANEXO 4).

4.2 Empleadores

4.2.1 Muestra

En el caso de los empleadores la muestra fue seleccionada en forma intencionada y se utilizaron las siguientes variables de selección: área del conocimiento, profesional v/s técnico y privado v/s público. De esta forma, se intentó que en cada área del conocimiento se pudiera contar con dos empleadores de técnicos del área pública, dos de técnicos del área privada, dos de profesionales del área pública y dos de profesionales del área privada.

En algunas áreas, particularmente en el área técnica (técnicos en diseño gráfico y técnicos jurídicos) no fue posible contar con la totalidad de los sujetos esperados. Finalmente se entrevistaron a 66 empleadores correspondientes a las 8 áreas disciplinarias (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Distribución de entrevistas según área y profesión

Área Disciplinaria	Carreras indagadas		N° entrevistas realizadas
	Profesional	Técnica	
Educación	Profesores	Técnico en Párvulos	9
Arte y Arquitectura	Arquitectos	Técnicos en Diseño Gráfico	6
Derecho	Abogados	Técnico Jurídico	7
Agropecuaria	Agrónomo	Técnico Agrícola	8
Tecnología	Ingenieros Civiles Industriales	Técnicos en Programación	8
Administración y Comercio	Ingenieros Comerciales	Técnicos en Contabilidad	8
Ciencias Sociales	Psicólogos	Técnicos en Trabajo Social	9
Salud	Médicos	Técnicos de Enfermería	11
TOTAL			66

4.2.2 Procedimiento de recolección de datos

Las entrevistas a los empleadores se llevaron a cabo entre los meses de enero y abril del 2008. Estas eran entrevistas cara a cara, las que fueron realizadas por profesionales con experiencia en aplicación de cuestionarios y métodos cualitativos y se llevaron a cabo en los lugares de trabajo de los entrevistados previa coordinación con éstos.

4.2.3 Instrumento utilizado

A cada uno de los empleadores se les hizo primero una entrevista cara a cara consistente en cuatro preguntas que indagaban en:

- a) aspectos de un postulante que son importantes al momento de contratar un profesional o técnico (pregunta abierta)
- b) dimensiones consideradas más importante para la contratación (de un listado de cuatro): antecedentes académicos previos a la educación superior, antecedentes de la formación profesional realizada, experiencia laboral o antecedentes personales) (pregunta semiabierta)
- c) mecanismos de búsqueda y selección de profesionales realizada por el contratante

- d) percepción de los empleadores respecto a un cambio de competencias de los profesionales contratados en los últimos cinco años (ya sea que ese cambio proviniera del mercado del trabajo o de las mismas instituciones formadoras)
- e) grado de satisfacción de los empleadores con los profesionales y técnicos contratados.

Luego de estas preguntas, a cada empleador se le entregaba un cuestionario autoadministrado con las 27 competencias de Tuning y las mismas preguntas que se les realizaron a los egresados de pre y post grado en relación a la importancia y grado de realización de ellas en los profesionales que contratan.

De esta forma, los empleadores debían señalar cuán importantes les parecían las 27 competencias y en qué medida pensaban que éstas se desarrollan durante los estudios de educación superior de la carrera específica por la que se les estaba consultando. De la misma manera debían señalar cuáles consideraban que eran las cinco competencias más importantes (pauta completa en ANEXO 5).

4.3 Expertos en selección de personal

4.3.1 Muestra

En el caso de los expertos en selección de personal seis entrevistas, cinco de ellos trabajaban en empresas dedicadas a asesorías externas de recursos humanos y temas de psicología organizacional, y sólo una entrevistada trabajaba directamente para una empresa del rubro de alimentos.

Si bien inicialmente se había planteado un tamaño muestral de 10 expertos, la escasa disponibilidad de tiempo y la baja motivación a participar de los posibles participantes, impidió que se concretaran todas las entrevistas. Quienes participaron lo hicieron en forma activa, sin embargo, no se logró obtener información en detalle de los técnicos (como se planteó inicialmente), debido a que los expertos habían trabajado mayoritariamente en selección de profesionales.

4.3.2 Procedimiento de recolección de datos

Las entrevistas a expertos en RRHH se realizaron entre los meses de abril y junio. Al igual que en el caso de los empleadores las entrevistas eran cara a cara y se llevaron a cabo en los lugares de trabajo de los entrevistados previa coordinación con éstos.

4.3.3 Instrumento utilizado

En el caso de los expertos en RRHH no se les preguntó por egresados de carreras específicas, sino por profesionales o técnicos de inicio (*trainee*) en general. Al igual que en el caso de los empleadores a cada experto en primer lugar se le realizó una entrevista cara a cara consistente en preguntas que indagaban en:

- a) aspectos de un postulante que son importantes al momento de contratar un profesional o técnico (pregunta abierta)
- b) Diferencias entre profesionales y técnicos (no pesquisado), diferencias entre aspectos del egresado valorados en el sistema público y el sistema privado (pregunta abierta)
- c) dimensiones consideradas más importante para la contratación (de un listado de cuatro): antecedentes académicos previos a la educación superior, antecedentes de la formación profesional realizada, experiencia laboral o antecedentes personales) (pregunta semiabierta)
- d) percepción respecto a un cambio de competencias de los profesionales contratados en los últimos cinco años (ya sea que ese cambio proviniera del mercado del trabajo o de las mismas instituciones formadoras) (pregunta abierta)
- e) evaluación de las principales debilidades y fortalezas de los postulantes recientemente egresados de la educación superior.

Luego de estas preguntas, a cada experto se le entregó un cuestionario autoadministrado con las 27 competencias de Tuning y se les preguntó cuán importantes les parecían las 27 competencias y en qué medida pensaban que éstas se desarrollan durante los estudios de educación superior en los egresados de la educación superior de los últimos dos años. De la misma manera debían señalar cuáles consideraban que eran las cinco competencias más importantes (para ver la pauta completa ver ANEXO 6).

4.4 Directivos de Colegios Profesionales

4.4.1 Muestra

En el caso de los directivos de colegios profesionales, si bien estaba planificado realizar un total de nueve entrevistas, finalmente sólo se pudieron llevar a cabo 3 de ellas ya que la falta de tiempo de los demás directivos hizo imposible concretar el resto de las entrevistas. Dado el acotado número de respuestas obtenidas, los resultados de estas entrevistas no fueron incluidos en el presente informe.

4.4.2 Instrumento utilizado

En el caso de los expertos en RRHH no se les preguntó por egresados de carreras específicas, sino por profesionales o técnicos de inicio (*trainee*) en general. Al igual que en el caso de los empleadores a cada experto en primer lugar se le realizó una entrevista cara a cara consistente en preguntas que indagaban en:

- f) aspectos de un postulante que son importantes al momento de contratar un profesional o técnico (pregunta abierta)
- g) Diferencias entre profesionales y técnicos (no pesquisado), diferencias entre aspectos del egresado valorados en el sistema público y el sistema privado (pregunta abierta)
- h) dimensiones consideradas más importante para la contratación (de un listado de cuatro): antecedentes académicos previos a la educación superior, antecedentes de la formación profesional realizada, experiencia laboral o antecedentes personales) (pregunta semiabierta)
- i) percepción respecto a un cambio de competencias de los profesionales contratados en los últimos cinco años (ya sea que ese cambio proviniera del mercado del trabajo o de las mismas instituciones formadoras) (pregunta abierta)
- j) evaluación de las principales debilidades y fortalezas de los postulantes recientemente egresados de la educación superior.

Luego de estas preguntas, a cada experto se le entregó un cuestionario autoadministrado con las 27 competencias de Tuning y se les preguntó cuán importantes les parecían las 27 competencias y en qué medida pensaban que éstas se

desarrollan durante los estudios de educación superior en los egresados de la educación superior de los últimos dos años. De la misma manera debían señalar cuáles consideraban que eran las cinco competencias más importantes (para ver la pauta completa ver ANEXO 7).

A continuación, se presentan los principales resultados de este estudio, tomando en cuenta las opinión de los diferentes grupos encuestados, de manera de conocer las percepciones que estos tienen respecto a la calidad actual de los egresados de la educación superior, y sus principales demandas a la formación terciaria.



5. RESULTADOS

5.1 Análisis de las competencias: percepción de su importancia, desarrollo y brechas

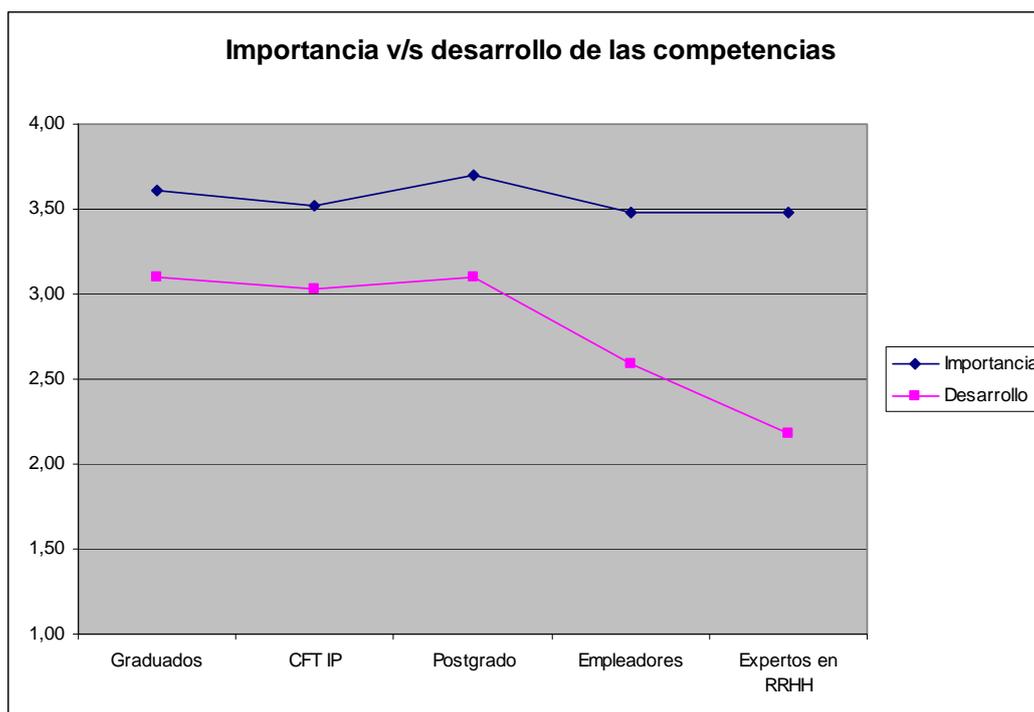
Un primer elemento que permite conocer la opinión respecto a la calidad actual de los profesionales y técnicos de la educación superior son las percepciones que distintos actores que participaron de este estudio tienen respecto a la importancia que ciertas competencias poseen en el ejercicio profesional de las distintas carreras y el desarrollo que estas mismas competencias tuvieron durante los años de estudios superiores de los actuales profesionales.

Como se ha señalado, para conocer la opinión respecto a la importancia y desarrollo de diferentes competencias transversales se utilizó el listado de competencias desarrollado por el estudio Tuning latinoamericano, y se utilizaron las mismas preguntas, a saber, cuán importantes eran las 27 competencias en el ejercicio de la profesión, y cuánto se habían desarrollado durante sus estudios superiores, utilizando una escala de 1 a 4 (donde 1 indica nada y 4, mucho).

Al comparar las opiniones de los distintos grupos entrevistados lo primero que salta a la vista es que todos los participantes atribuyen, en promedio, un alto nivel de importancia a las competencias por las que fueron consultados (sobre 3,4 puntos promedio). En este punto es necesario aclarar que los expertos en recursos humanos (expertos RRHH) son incluidos sólo como una referencia, puesto que en su caso sólo se entrevistaron a seis actores.

Sin embargo, todos también son críticos respecto al desarrollo de estas competencias durante los años de educación superior. En ninguna de las competencias el nivel de desarrollo iguala o supera a la importancia otorgada, cuestión que sucede con todos los actores entrevistados, siendo los más críticos los empleadores y los expertos en RRHH, como se observa en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Comparación entre importancia y desarrollo percibido de las competencias



Si bien los egresados de universidades y CFT e IP, así como los egresados de programas de postgrado señalan que todas las competencias tuvieron durante sus estudios un desarrollo menor a la importancia que le otorgan a cada una de ellas, y esto se puede leer como una crítica al nivel de preparación que tienen en dichas competencias mientras están estudiando, de todas formas, a la gran mayoría de ellas (sobre 18 competencias de las 27) le otorgan puntajes sobre los 3 puntos, lo que corresponde al nivel de “bastante” desarrollo (ver Tabla 10).

Por su parte, los empleadores y expertos en RRHH otorgan puntajes mucho más bajo al desarrollo de todas las competencias, en comparación con los egresados. Ambos grupos otorgan sólo a una de las competencias un puntaje promedio igual a 3 en cuanto a su desarrollo (*conocimiento sobre área de estudio y la profesión*).

De esta forma, se observa que todos los grupos de interés participantes parecen poner el acento en que, en términos generales, la educación recibida no tiene un ajuste con las competencias requeridas en el mundo laboral. No obstante, esta crítica es más bien débil en el caso de los egresados, donde en promedio, perciben que en la gran mayoría de las competencias, su desarrollo de todas formas fue adecuado en relación

a la importancia que le atribuyen para desenvolverse en el mundo laboral. En el caso de empleadores y expertos en RRHH, en cambio, la crítica es más fuerte señalando que sólo una de las competencias se ha desarrollado bastante durante los estudios de los profesionales y técnicos.

Tabla 10. Promedios de importancia y nivel de desarrollo percibido de las competencias de acuerdo a los distintos actores
(Escala de 1 a 4, donde 1 corresponde a poco y 4 a mucho)

Competencia	Egres. Ues		Egres. CFT IP		Postgrado		Empleadores		RRHH	
	Imp.	Des.	Imp.	Des.	Imp.	Des.	Imp.	Des.	Imp.	Des.
v01 Cap. de abstracción, análisis y síntesis	3,77	3,43	3,59	3,12	3,81	3,50	3,55	2,77	3,67	2,83
v02 Cap. aplicar conocimientos en la práctica	3,82	3,31	3,73	3,24	3,87	3,40	3,79	2,70	4,00	2,50
v03 Cap. para organizar y planificar el tiempo	3,79	3,13	3,67	3,10	3,76	3,23	3,67	2,58	3,50	1,83
v04 Conoc. sobre área de estudio y la profesión	3,75	3,40	3,51	3,16	3,80	3,45	3,60	3,00	3,33	3,00
v05 Resp social y compromiso ciudadano	3,57	3,14	3,33	3,04	3,60	3,00	3,52	2,83	2,67	2,00
v06 Cap. de comunicación oral y escrita	3,84	3,28	3,58	3,18	3,81	3,34	3,66	2,52	3,50	2,00
v07 Cap. comunicación en un segundo idioma	2,84	1,95	2,80	2,29	3,20	2,30	2,55	1,89	3,33	2,00
v08 Hab. en uso de TIC	3,63	2,98	3,76	3,37	3,67	2,99	3,38	2,79	3,33	2,83
v09 Cap. de investigación	3,61	3,22	3,60	3,07	3,78	3,32	3,58	2,50	3,50	2,33
v10 Cap. aprender y actualizarse	3,57	3,07	3,42	2,93	3,88	3,49	3,68	2,76	4,00	2,33
v11 Hab. buscar, analizar y sintetizar información	3,70	3,31	3,55	3,02	3,84	3,48	3,47	2,65	3,67	2,50
v12 Cap. crítica y autocrítica	3,69	3,19	3,54	3,03	3,84	3,24	3,59	2,41	3,83	2,17
v13 Cap. para actuar en nuevas situaciones	3,67	3,02	3,57	2,97	3,68	3,05	3,55	2,49	3,50	2,00
v14 Cap. creativa	3,57	3,01	3,59	3,07	3,51	2,93	3,41	2,59	3,33	2,00
v15 Cap. identificar, plantear y resolver probl.	3,84	3,34	3,72	3,21	3,83	3,36	3,76	2,60	3,83	2,17
v16 Cap. para tomar decisiones	3,85	3,18	3,67	3,06	3,80	3,21	3,48	2,42	3,50	1,83
v17 Cap. para trabajar en equipo	3,77	3,43	3,75	3,37	3,80	3,24	3,82	2,76	3,67	2,50
v18 Hab. interpersonales	3,85	3,19	3,72	3,26	3,80	3,11	3,73	2,76	3,83	1,80
v19 Cap. motivar y conducir a grupos	3,64	2,96	3,55	3,04	3,75	2,91	3,44	2,30	3,50	1,83
v20 Compromiso preservación del medio ambiente	2,99	2,56	3,13	2,70	2,92	2,20	2,88	2,39	2,67	1,83
v21 Compromiso con medio socio-cultural	3,42	2,99	3,27	2,82	3,57	2,72	3,20	2,53	2,67	1,67
v22 Valoración por diversidad y multiculturalidad	3,49	2,99	3,31	2,88	3,57	2,81	3,53	2,73	3,17	1,83
v23 Hab. para trabajar en contextos internacionales	2,91	2,30	3,01	2,38	3,30	2,51	2,68	2,17	3,00	2,00
v24 Hab. para trabajar en forma autónoma	3,77	3,30	3,59	3,04	3,83	3,40	3,62	2,43	3,67	2,33
v25 Hab. para formular y gestionar proyectos	3,51	2,94	3,42	2,85	3,69	2,82	3,23	2,40	3,67	2,17
v26 Compromiso ético	3,82	3,48	3,72	3,32	3,93	3,27	3,86	2,97	3,83	2,17
v27 Compromiso con la calidad	3,90	3,50	3,82	3,36	3,95	3,46	3,83	2,94	3,67	2,50

5.1.1 Competencias más y menos importantes según los actores

Al evaluar de acuerdo a los grupos entrevistados la importancia atribuida a cada una de las distintas competencias genéricas por las que fueron consultados, es posible observar ciertas características distintivas. Es posible leer estos resultados como las competencias que para los distintos grupos participantes son claves para el ejercicio profesional de acuerdo a la mucha o poca importancia que éstos atribuyen a cada una de ellas.

Para efectos del análisis se han seleccionado sólo las cinco competencias que, en relación a los promedios obtenidos, resultaron ser las más y menos importantes de acuerdo a los encuestados. Cabe destacar que, como se mencionó anteriormente, los encuestados atribuyen un alto grado de importancia a gran parte de las competencias por las que fueron consultados, por lo que las diferencias entre el conjunto de competencias seleccionadas entre las más y menos importantes, son más bien bajas.

Llama la atención que entre todos los grupos entrevistados parece haber bastante acuerdo respecto a cuáles son las competencias menos importantes en el ejercicio profesional, sin embargo, se observa más diversidad en relación a aquellas consideradas más importantes en este plano.

5.1.1.1 Competencias más importantes en el ejercicio de la profesión

Respecto a las competencias entre las que existe mayor acuerdo entre los distintos actores como las más importantes en el ejercicio de la profesión, se encuentran competencias de corte más bien ético, como el compromiso con la calidad de la labor profesional que se realiza y la actuación bajo normas éticas en general, además de la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Luego, destaca la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas, y en al menos dos de los grupos encuestados, aparecen como relevantes habilidades sociales, como la capacidad de trabajar en equipo y habilidades interpersonales (ver Tabla 11).

Tabla 11. Competencias más importantes para los distintos actores
(Escala de 1 a 4, donde 1=nada y 4 =mucho)*

Egres. Ues	Egres. CFT IP	Postgrado	Empleadores	RRHH
Compromiso con la calidad (3,90)	Compromiso con la calidad (3,82)	Compromiso con la calidad (3,95)	Compromiso ético (3,86)	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica (4,00)
Habilidades interpersonales (3,85)	Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (3,76)	Compromiso ético (3,93)	Compromiso con la calidad (3,83)	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (4,00)
Capac. para tomar decisiones (3,85)	Capacidad para trabajar en equipo (3,75)	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (3,88)	Capacidad para trabajar en equipo (3,82)	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (3,83)
Capac. para identificar, plantear y resolver problemas (3,84)	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica (3,73)	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica (3,87)	Capacidad de aplicar conocimiento en la práctica (3,79)	Capacidad crítica y autocrítica (3,83)
Capac. de comunicación oral y escrita (3,84)	Compromiso ético (3,72)	Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes (3,84) Capacidad crítica y autocrítica (3,84)	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (3,76)	Compromiso ético (3,83) Habilidades interpersonales ¹¹ (3,83)

*Entre paréntesis se encuentran las medias de cada una de las competencias seleccionadas

Al respecto, egresados de universidades y CFT e IP, postgraduados y empleadores coinciden en que el compromiso con la calidad es un factor relevante en el mundo laboral, cuestión que no aparece dentro de las más importantes en el caso de los expertos en RRHH. Por su parte, estos últimos coinciden con todos los grupos encuestados, a excepción de los egresados de universidades, en considerar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica como una de las competencias más importantes en el desempeño laboral.

Entre los grupos, quienes parecen estar más de acuerdo son los egresados de CFT e IP y empleadores. Además del compromiso con la calidad, ambos recalcan como relevantes la capacidad para trabajar en equipo, la de aplicar los conocimientos en la práctica y el compromiso ético. A ellas, los egresados de CFT e IP suman la habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación¹², es decir, los técnicos recalcan la importancia de habilidades más prácticas en el ejercicio profesional, lo que es concordante con el tipo de estudio que cursan.

¹¹ En este caso se pusieron dos competencias ya presentaban los mismos promedios.

¹² Este dato debe ser tomado con cautela, puesto que la gran mayoría de egresados de CFT e IP estudiaron programación computacional, y en este caso no se realizó una ponderación de los resultados.

Por su parte, los egresados de universidades, además del compromiso con la calidad, ponen de relieve competencias más ejecutivas, como la capacidad para tomar decisiones y la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas. Asimismo, destacan el valor de las habilidades interpersonales y una habilidad muy práctica, como es una adecuada capacidad de comunicación oral y escrita.

Los empleadores, por su parte, fuera de las competencias de carácter ético, a las que le dan un primer nivel de importancia, señalan como características relevantes en el plano laboral la capacidad de trabajar en equipo, de aplicar los conocimientos en la práctica y de identificar y resolver problemas. Se observa así que los empleadores parecen buscar técnicos y profesionales que se comprometan profesionalmente con el trabajo que desempeñan, desde el punto de vista de la calidad de su trabajo y del marco ético en el cual lo realizan. Asimismo, una de las denominadas “habilidades blandas” como es trabajar en equipo, aparece como un elemento relevante que se pone en juego en un mundo laboral cada vez más desafiante en que los límites de las profesiones parecen estar cada vez más difusos y donde el trabajo interdisciplinario, por ejemplo, es una posibilidad cierta a la que los egresados deben poder enfrentarse adecuadamente. Los empleadores también destacan la importancia de aplicar los conocimientos que son aprendidos en la educación superior en el trabajo cotidiano, es decir, no sólo se exigen que profesionales y técnicos cuenten con dichos conocimientos, sino que también estos lo demuestren en su desempeño laboral. Además consideran importante las capacidades analíticas y de resolución de problemas que puedan tener los egresados. Exigen de ellos la habilidad de identificar, plantear y resolver problemas.

Los expertos en RRHH, encargados de buscar y seleccionar a profesionales para nuevos puestos de trabajo, ponen en primer lugar de importancia la habilidad que tengan los egresados de poder aplicar sus conocimientos en la práctica, en concordancia con los empleadores. Además, destacan la capacidad de actualizarse permanentemente así como la habilidad de identificar y resolver problemas. Una cuarta competencia que para este grupo es de importancia, es la capacidad crítica y autocrítica, capacidad que sólo es mencionada por ellos en los primeros lugares de la tabla. Finalmente, el compromiso ético y las habilidades interpersonales también conforman lo que podríamos proyectar como el perfil requerido por estos expertos, en los profesionales jóvenes que están ingresando al mundo del trabajo.

Los postgraduados, en tanto, se caracterizan por considerar como importantes la capacidad crítica y autocrítica y la habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes, propias de actividades más orientadas a la investigación, además de la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Esta última parece obvia, puesto que precisamente este grupo de sujetos ha llevado esta habilidad a la práctica, cursando estudios de postgrado una vez que ya han terminado la universidad. Llama la atención, eso sí, que la importancia atribuida a esta competencia sólo sea compartida por los expertos de RRHH, y no por el resto de los grupos participantes. Resulta curioso que si bien socialmente se habla de la importancia de la educación continua o durante toda la vida, su relevancia sólo es rescatada por aquellos que han sido parte de ese proceso. Un tercer elemento que llama la atención respecto a los postgraduados es que, a pesar de ser programas que tradicionalmente han estado más ligados a un desarrollo más teórico y centrado en la investigación, sus graduados rescatan la importancia de poder aplicar los conocimientos en la práctica, cuestión que puede estar mostrando la orientación más profesionalizante que están teniendo hoy en día este tipo de programas¹³.

De esta forma, se observan así cuáles son aquellas habilidades y competencias claves que, según los distintos grupos encuestados, deben tener los nuevos técnicos y profesionales al ingresar en el mundo laboral. Como se observó, existe bastante acuerdo entre participantes en la importancia otorgada a competencias de corte ético y además se rescata el valor de poder aplicar en el desempeño laboral los conocimientos adquiridos en la educación superior. En términos generales se podría decir que los técnicos valoran habilidades más prácticas, los egresados competencias más ejecutivas y los postgraduados habilidades más analíticas. Es decir, se perfilan énfasis distintos dependiendo de la posición que cada uno de ellos ocupa en el mundo laboral.

Los empleadores en tanto, buscan profesionales que se comprometan con su trabajo y destacan la importancia de habilidades sociales y de la aplicación de los conocimientos en el trabajo cotidiano. Los expertos en RRHH coinciden con los empleadores en estas tres características generales, sumando además la habilidad de actualizarse permanentemente. Llama la atención que esta última habilidad sólo sea ubicada en los primeros lugares de importancia por los postgraduados, pero no aparezca en el resto

¹³ Es necesario señalar también en este punto, que cerca de un tercio de los encuestados son egresados de MBA, programas claramente más orientados al ejercicio profesional que los Magister.

de los encuestados, ya que ella es clave en el mejoramiento de la calidad de la educación y del capital humano del país.

5.1.1.2 Competencias menos importantes en el ejercicio de la profesión

En el caso de aquellas competencias que para los distintos actores son menos importantes en el ejercicio profesional, existe bastante acuerdo. Como se observa en la Tabla 12, siete competencias se distribuyen entre los grupos encuestados, las que en su mayoría corresponden a valores sociales y a competencias referidas al trabajo en el plano internacional.

Tabla 12. Competencias menos importantes para los distintos actores
(Escala de 1 a 4, 1=nada y 4 =mucho)*

Egres. Ues	Egres. CFT IP	Postgrado	Empleadores	RRHH
Capacidad de comunicación en un segundo idioma (2,84)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (2,80)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,92)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (2,55)	Responsabilidad social y compromiso ciudadano (2,67)
Habilidad para trabajar en contextos internacionales (2,91)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (3,01)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (3,20)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (2,68)	Compromiso con tu medio socio-cultural (2,67)
Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,99)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (3,13)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (3,30)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,88)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,67)
Compromiso con tu medio socio-cultural (3,42)	Compromiso con tu medio socio-cultural (3,27)	Capacidad creativa (3,51)	Compromiso con tu medio socio-cultural (3,20)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (3,00)
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (3,49)	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (3,31)	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (3,57) Compromiso con tu medio sociocultural (3,57)	Habilidad para formular y gestionar proyectos (3,23)	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (3,17)

*Entre paréntesis se encuentran las medias de cada una de las competencias seleccionadas

Dentro de las primeras (valores sociales), la poca importancia otorgada al compromiso con la preservación del medio ambiente es compartida por todos los actores. En tanto, el compromiso con el medio socio-cultural y la valoración y el respeto por la diversidad y multiculturalidad se repite en cuatro de los cinco actores considerados. Esto da cuenta que si bien los distintos grupos participantes consideran importantes el compromiso ético y con el propio trabajo, como veíamos previamente, el compromiso social con los otros y el medio ambiente claramente no están dentro de las prioridades ni de quienes trabajan ni de quienes contratan.

Dentro de las segundas (competencias referidas al trabajo en el plano internacional), todos los actores consideran poco importante para el ejercicio profesional la habilidad para trabajar en contextos internacionales y cuatro de los grupos encuestados comparten la opinión respecto a la poca importancia que tienen la capacidad de comunicación en un segundo idioma, siendo considerada en tres de ellos la competencia menos importante de todas. La poca importancia otorgada a ambas competencias por la mayoría de los actores encuestados, por una parte pondría aparentemente en entredicho el poder de la globalización y el real impacto de la internacionalización en el mercado laboral chileno. Llama la atención que, a pesar del énfasis que socialmente se le ha dado a la importancia de ser capaz de comunicarse particularmente en inglés, tanto empleadores como técnicos y profesionales no parecen compartir esta relevancia, y no la perciben como una competencia estratégica en su desempeño laboral.

5.1.2 Desarrollo percibido de las competencias

Como se ha señalado, el desarrollo percibido respecto a cada una de las competencias indica la opinión que los distintos actores tienen respecto al grado en que éstas se realizaron durante los años de estudios de los técnicos y profesionales. De alguna forma, este resultado se puede entender como la contribución de las instituciones de educación superior al proceso de formación de los egresados de las distintas carreras.

Como se señaló previamente, no existe la percepción entre ninguno de los actores de que haya un exceso de formación en algunas de las competencias consideradas. Más bien, la tendencia señala una crítica en la dirección contraria, que indicaría una falta de desarrollo en gran parte de las competencias, siendo los más críticos los empleadores y expertos en RRHH, es decir, quienes en el mundo del trabajo son los encargados de evaluar el desempeño de los nuevos técnicos y profesionales.

Al igual que en el caso de la importancia atribuida a las distintas competencias, para efectos de este análisis se han seleccionado las cinco competencias que según los

encuestados son las que más se desarrollaron durante sus estudios de educación superior y aquellas que tuvieron un menor grado de desarrollo.¹⁴

Similarmente que como ocurrió con la importancia atribuida a las competencias, en el caso de la percepción de desarrollo de éstas en los distintos grupos encuestados, se observa más acuerdo entre ellos respecto a las competencias que tuvieron un menor nivel de realización durante los estudios de educación superior, que en relación a aquellas que se desarrollaron más en ese período.

5.1.2.1 Competencias más desarrolladas durante la educación superior

En cuanto a las competencias que, según los actores, más se desarrollaron durante los años de educación superior, todos mencionan el compromiso con la calidad en los primeros cinco lugares de realización. Luego, existe bastante acuerdo en que el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, es una habilidad fuertemente potenciada en la educación superior, habilidad que sólo no mencionan los egresados de CFT e IP. En menor medida, tres de los grupos encuestados también indican la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, el compromiso ético y la habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) entre las habilidades que tienen un alto grado de realización durante el curso de las carreras técnicas o profesionales.

En términos generales, sin embargo, se observa un bajo nivel de ajuste entre las competencias consideradas importantes por los distintos actores encuestados (revisadas en una sección anterior) y aquellas que perciben que más se desarrollan en el transcurso de la educación superior. Entre aquellas en las que existe acuerdo se encuentra el compromiso con la calidad, habilidad mencionada por cuatro de los grupos encuestados como relevante, y en la que todos coinciden en que tiene un alto grado de desarrollo durante la educación superior (ver Tabla 13).

En cuanto al bajo nivel de ajuste entre la importancia y desarrollo percibido de las competencias, llama la atención que si bien casi la totalidad de los grupos encuestados (a excepción de los egresados de CFT e IP) señalan que el conocimiento sobre el área

¹⁴ En el caso de los expertos en RRHH, se incluyen más de cinco competencias, puesto que algunas de ellas presentan los mismos puntajes, por lo que no es posible discriminar entre las más y menos importantes.

de estudio y la profesión es una de las habilidades que más se desarrollan durante los estudios superiores, dicha competencia no es mencionada por ninguno de los participantes dentro de las más relevantes. Como contraparte, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, señalada por cuatro de los grupos de interés (excepto por los egresados universitarios) como una de las competencias importantes en el desempeño profesional, sólo es mencionada por los expertos en RRHH como una de las más desarrolladas dentro en el transcurso de la educación superior.

Lo anterior podría dar cuenta de que transversalmente, los actores encuestados están de acuerdo en que el trabajo de calidad es importante y, según sus opiniones, las instituciones de educación superior en Chile parecen estar cumpliendo con dichas expectativas. No obstante, en términos generales, se transmite una necesidad común respecto a la necesidad de que los egresados de la educación superior sean capaces de aplicar sus conocimientos una vez que ingresan al mundo laboral. Se observa que estos actores perciben que existe una sólida formación en el área de estudios en profesionales y técnicos, cuestión que además es valorada al momento de contratar y trabajar con estos profesionales, no obstante resaltan también la importancia de que éstos sepan también aplicar dichos conocimientos en la práctica y puedan dar cuenta de dicho conocimiento en su desempeño laboral.

Tabla 13. Competencias más desarrolladas según los distintos actores
(Escala de 1 a 4, 1=nada y 4 =mucho)*

Egres. Ues	Egres. CFT IP	Postgrado	Empleadores	RRHH
Compromiso con la calidad (3,50)	Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (3,37)	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (3,50)	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3,00)	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3,00)
Compromiso ético (3,48)	Capacidad para trabajar en equipo (3,37)	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (3,49)	Compromiso ético (2,97)	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (2,83) Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (2,83)
Capacidad para trabajar en equipo (3,43)	Compromiso con la calidad (3,36)	Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes (3,48)	Compromiso con la calidad (2,94)	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica m(2,50) Capacidad para trabajar en equipo (2,50)
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (3,43)	Compromiso ético (3,32)	Compromiso con la calidad (3,46)	Responsabilidad social y compromiso ciudadano (2,83)	Compromiso con la calidad (2,50)
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3,40)	Habilidades interpersonales (3,26)	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3,45)	Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (2,79)	Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes ¹⁵ (2,50)

*Entre paréntesis se encuentran las medias de cada una de las competencias seleccionadas

En términos más específicos, dentro de las competencias que perciben que más se desarrollaron durante sus estudios, los egresados de universidades mencionan habilidades de carácter ético, como el compromiso con la calidad y el compromiso ético como tal, habilidades sociales como la capacidad de trabajar en equipo, y habilidades cognitivas y más relacionadas con el conocimiento duro, como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión. En este caso llama la atención la baja concordancia entre las competencias que según los egresados son claves para desenvolverse en el mundo laboral, y aquellas con las que perciben son sus fortalezas una vez que terminan sus estudios superiores. En el caso de esta selección de cinco competencias, sólo existe concordancia en relación al compromiso con la calidad, competencia que según este grupo es importante en su desarrollo laboral y además es potenciado durante sus años de estudios, sin embargo, todas las otras competencias no son sindicadas por los egresados universitarios como las más importantes en su desempeño profesional.

¹⁵ En el caso de los expertos en RRHH, se incluyen más de cinco competencias, puesto que algunas de ellas presentan los mismos puntajes, por lo que no es posible discriminar entre las más y menos importantes.

Los egresados de CFT e IP, en tanto, son quienes dan cuenta de un mayor grado de ajuste entre las habilidades consideradas relevantes para su desempeño profesional y aquellas que perciben que se han desarrollado durante sus estudios. Según estos encuestados, entre las competencias más desarrolladas se encuentran el compromiso con la calidad y el compromiso ético, habilidades sociales como el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales y una habilidad más bien instrumental como uso de tecnologías de información y comunicación. Todas, a excepción de las habilidades sociales, son consideradas por este grupo de encuestados también como las habilidades más importantes para desempeñarse en el mundo laboral.

Por otra parte, según los empleadores, la habilidad que más desarrollan los egresados durante sus estudios superiores son los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión. Llama la atención que particularmente este grupo de encuestados ubique esta competencia en el primer nivel de desarrollo, no obstante no la mencionan dentro de aquellas que consideran más importantes en el ejercicio profesional. Esta diferencia se puede leer como una crítica al tipo de herramientas con las que cuentan los graduados al terminar sus estudios superiores, las que en ocasiones no responden adecuadamente a los requerimientos laborales. A esto se suma que, como se mencionaba previamente, una habilidad considerada clave por los empleadores, y que es complementaria al conocimiento que se pueda tener sobre el área de estudio, como es la capacidad de aplicar dicho conocimiento en la práctica, no se encuentra dentro de aquellas que los empleadores perciban que se desarrollan en las instituciones de educación superior.

El compromiso ético y el compromiso con la calidad, en tanto, son mencionados como dos de las competencias más importantes en el desempeño laboral por los empleadores, y también se encuentran dentro de las que estos actores piensan que más se desarrollan durante los estudios superiores. Dentro de estas últimas, también se suman la responsabilidad social y el compromiso ciudadano y la habilidad de usar tecnologías de información y comunicación.

En el caso de los expertos en RRHH llama la atención que sólo la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica se encuentra dentro de las competencias consideradas más relevantes y que además señalan como las más desarrolladas durante los estudios de educación superior. En el resto de ellas, no se observan coincidencias entre las

habilidades consideradas más importantes y aquellas en las que se percibe un mayor grado de realización durante la educación superior.

Otras competencias señaladas como altamente desarrolladas por los expertos en RRHH son habilidades cognitivas como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y la habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes; la habilidad en el uso de TIC, la capacidad de trabajar en equipo y el compromiso con la calidad. Es decir, según estos profesionales, estas son las herramientas que los egresados de la educación superior tienen más desarrolladas al momento de ingresar al mundo del trabajo, las que, como hemos vistos, no necesariamente (particularmente en este caso) coinciden con lo exigido por estos actores.

Los postgraduados, por su parte, señalan como competencias más desarrolladas durante sus estudios habilidades de tipo cognitivo, como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y la habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes. Asimismo, el conocimiento que se tenga sobre el área de estudio, la capacidad de actualizarse permanentemente, así como el compromiso con la calidad, también son señaladas por este grupo de encuestados como habilidades que han sido especialmente potenciadas durante sus estudios de postgrado. De aquellas competencias que según los postgraduados son importantes para el desempeño de su profesión, no fueron mencionadas dentro de las más desarrolladas el compromiso ético y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

En síntesis, se observa un bajo nivel de ajuste entre las habilidades consideradas relevantes y aquellas en las que se perciben un mayor desarrollo durante la educación superior. Existe acuerdo entre los encuestados respecto a que durante los años de estudios de educación superior el compromiso con la calidad y el conocimiento sobre el área de estudio son dos de las habilidades más potenciadas. No obstante, llama la atención que ésta última no aparezca entre las más importantes, como sí aparece la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Da la impresión que existe consenso respecto al énfasis que se da en la educación superior a la formación técnica, pero la exigencia de los grupos de interés involucra además que los nuevos profesionales sean capaces de aplicar ese conocimiento en sus trabajos.

Finalmente, en términos específicos, llama la atención el bajo nivel de ajuste entre importancia y nivel de desarrollo percibido de las competencias en los egresados universitarios en comparación con los que ocurre con los egresados de CFT e IP. Se podría pensar que para estos últimos, probablemente por se carreras técnicas, la especificidad del trabajo es mucho más clara y la formación se centra en aquellos aspectos que parecen ser relevantes en el desempeño profesional. En el caso de los profesionales, en tanto, se aprecia un mayor grado de incertidumbre y probablemente el campo en el que se desarrollan es más difuso y más heterogéneo.

5.1.2.2 Competencias menos desarrolladas durante la educación superior

En cuanto a las competencias menos desarrolladas durante la educación superior existe bastante acuerdo entre los distintos actores. Al igual que como ocurría con las competencias consideradas menos importantes, muchas de ellas corresponden a valores sociales o habilidades necesarias para desempeñar adecuadamente un trabajo en el plano internacional.

En términos generales, se observa que todos los grupos encuestados señalan que el compromiso con la preservación del medio ambiente es una de las habilidades menos desarrolladas en la educación superior. Asimismo, la capacidad de comunicación en un segundo idioma y la habilidad para trabajar en contextos internacionales son mencionadas por cuatro de los actores participantes del estudio. Dichas competencias son señaladas por los mismos actores también dentro de las que consideran menos importantes. Es decir, no se consideran relevantes para el ejercicio profesional y tampoco las instituciones están formando en dichas competencias. Nuevamente llama particularmente la atención lo que sucede con una habilidad que al menos en el discurso se ha señalado como importante, cual es la capacidad de comunicación en un segundo idioma. Según estos datos ni empleadores ni profesionales la consideran relevante e, indirectamente, tampoco las instituciones de educación superior le otorgan una gran significación, puesto que los afectados dan cuenta de un bajo desarrollo durante sus años de estudio (ver Tabla 14).

Por otra parte, los mismos actores que habían señalado la poca importancia del compromiso con el medio sociocultural y la valoración y respeto por la multiculturalidad, también dan cuenta del bajo nivel de desarrollo que éstas tienen durante la educación superior. Otra vez, baja importancia y bajo énfasis coinciden.

Otras de las competencias que se señalan como poco realizadas por los distintos actores encuestados son la habilidad para gestionar proyectos y la capacidad para motivar y conducir grupos hacia metas comunes. Esta última, sólo en el caso de los empleadores, es sindicada también dentro de las competencias menos relevantes.

Finalmente, una situación que sólo ocurre en el caso de los expertos en RRHH, es que una de las competencias que es considerada dentro de las más importantes en el ejercicio profesional de los egresados es también, según estos encuestados, una de las que menos se desarrolla, en este caso, las habilidades interpersonales.

Tabla 14. Competencias menos desarrolladas según los distintos actores
(Escala de 1 a 4, 1=nada y 4 =mucho)*

Egres. Ues	Egres. CFT IP	Postgrado	Empleadores	RRHH
Capacidad de comunicación en un segundo idioma (1,95)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (2,29)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,20)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (1,89)	Compromiso con tu medio socio-cultural (1,67)
Habilidad para trabajar en contextos internacionales (2,30)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (2,38)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (2,30)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (2,17)	Habilidades interpersonales (1,80)
Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,56)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,70)	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (2,51)	Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (2,30)	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (1,83)
Habilidad para formular y gestionar proyectos (2,94)	Compromiso con tu medio socio-cultural (2,82)	Compromiso con tu medio socio-cultural (2,72)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (2,39)	Compromiso con la preservación del medio ambiente (1,83)
Capac. para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (2,96)	Habilidad para formular y gestionar proyectos (2,85)	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (2,81)	Habilidad para formular y gestionar proyectos (2,40)	Capacidad para tomar decisiones (1,83)
				Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (1,83)
				Capacidad para organizar y planificar el tiempo (1,83)

*Entre paréntesis se encuentran las medias de cada una de las competencias seleccionadas

5.1.3 Brechas existentes entre la importancia y el desarrollo percibido de las competencias

Una forma de identificar cuantitativamente los principales déficit en la formación recibida por los egresados, es comparar la importancia que atribuyen a las distintas competencias y el grado de desarrollo reportado tanto desde su perspectiva como de la de los empleadores.¹⁶

¹⁶ En el caso de los expertos en RRHH el se realizará un análisis cualitativo de las brechas reportadas.

Como ya se ha mencionado, al comparar la percepción del nivel de importancia con el nivel de desarrollo efectivamente alcanzado se observa que este último es más bajo. Es decir, existe la percepción de que en ninguna de las competencias planteadas se ha alcanzado un nivel óptimo de desarrollo. Sin embargo, estos datos deben ser tomados con cautela, pues de todas formas los niveles de desarrollo percibidos particularmente por los distintos egresados, son bastante altos en gran parte de las competencias señaladas (sobre 3 puntos promedio).

Por otra parte, se observa que existe una tendencia sistemática en todas las competencias a presentar una brecha estadísticamente significativa entre el nivel de importancia otorgado por los participantes y el nivel de desarrollo efectivamente alcanzado. Sin embargo, se debe interpretar con prudencia estos valores, ya que reflejan una diferencia numérica que no necesariamente representan una diferencia sustantiva, en tanto las distinciones asociadas a cada valor (3 y 4) no implican distancia semánticas importantes (“bastante” y “mucho”, respectivamente). Este efecto estadístico se podría explicar por la variabilidad intramuestra en la valoración para cada competencia además de las características de la escala de puntuación que sólo tiene cuatro categorías que se consideraron como un continuo, la que se conservó con los mismos atributos que la encuesta Tuning.

Es por ello, que para una mejor comprensión de estas brechas, y con el objeto de dimensionar estas diferencias, se aplicó un procedimiento para estandarizar el puntaje de la diferencia (Ver Anexo 8). De este modo, para realizar un análisis de las principales brechas, sólo se consideraron aquellas en que las diferencias estandarizadas entre la valoración de importancia y lo realmente logrado eran mayores a 1. En tres de los grupos encuestados estos sucedió en cinco de las competencias por las cuales fueron consultados, salvo en los postgraduados donde se consideran seis competencias (ver Tabla 15).

En este punto es necesario recalcar que, si bien en esta sección se presentan aquellas competencias en las cuales se encuentran las mayores distancias entre el la importancia otorgada y el desarrollo reportado, estos datos deben ser leídos a la luz de la importancia relativa que los distintos actores dan a las diferentes competencias, es decir, sustantivamente una brecha es aún más significativa si para un grupo de interés ésta es además muy relevante para un adecuado desempeño profesional.

En la Tabla 15¹⁷ se observan algunos elementos comunes entre los distintos encuestados. Por ejemplo, tanto egresados de universidades como postgraduados y empleadores dan un alto nivel de importancia a las habilidades de liderazgo (capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes), sin embargo, todos señalan que este tiene un bajo nivel desarrollo durante los años de enseñanza superior.

De la misma manera, habilidades orientadas a la gestión aparecen como elementos importantes y no suficientemente potenciados durante los estudios de educación superior. Por ejemplo, los egresados de universidades y de carreras técnicas perciben una falta de desarrollo de la capacidad de tomar decisiones y habilidades relacionadas con la organización y planificación del tiempo. Asimismo, tanto los egresados de carreras técnicas como los de programas de postgrado dan cuenta de una debilidad en su habilidad para formular y gestionar proyectos. Ambos dan un alto nivel de importancia a esta habilidad (sobre 3,4 punto promedio), sin embargo señalan un escaso desarrollo de ésta durante sus estudios (bajo los tres puntos).

Por otra parte, egresados de universidades y postgraduados señalan que existe una gran brecha en relación a la capacidad de comunicación en un segundo idioma, de hecho en ambos grupos es donde se presenta la mayor diferencia. Sin embargo, para los dos actores esta es una de las competencias a las que se le otorga menor importancia relativa en relación a las otras 26 competencias. Estos datos indicarían que si bien para ambos grupos el manejo de un segundo idioma no es crítico para su desempeño profesional actual (particularmente en el conjunto de egresados), de todas formas perciben que la formación que reciben es extremadamente precaria, presentando de esta forma las mayores brechas en ambos actores.

Algo similar ocurre en el caso de las habilidades para trabajar en contextos internacionales. Tanto en el caso de los egresados de CFT e IP como en el de postgraduados, ésta fue señalada como una de las competencias menos relevantes para su desempeño profesional por ambos grupos. No obstante, en ambos casos en relación a ella se observan también unas de las mayores distancias percibidas entre la importancia y el nivel de desarrollo atribuido.

¹⁷ Los expertos en RRHH no fueron incluidos en esta tabla, puesto que en su caso sólo una de las competencias cumplió el criterio de selección señalado.

Tabla 15. Principales brechas entre importancia y desarrollo percibido de las competencias
(Escala de 1 a 4, 1=nada y 4 =mucho)*

Egresados Ues			Egresados CFT e IP			Postgraduados			Empleadores		
Competencia	Imp	Des	Competencia	Imp	Des	Competencia	Imp	Des	Competencia	Imp	Des
Capacidad de comunicación en un segundo idioma ⁽¹⁾	2,84	1,95	Hab. para trabajar en contextos internacionales ⁽¹⁾	3,01	2,38	Capacidad de comunicación en un segundo idioma ⁽¹⁾	3,20	2,30	Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,62	2,43
Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes	3,64	2,96	Capac. para tomar decisiones	3,67	3,06	Hab. para formular y gestionar proyectos	3,69	2,82	Capacidad crítica y autocrítica	3,59	2,41
Capacidad para tomar decisiones ⁽²⁾	3,85	3,18	Capac. para actuar en nuevas situaciones	3,57	2,97	Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes	3,75	2,91	Capacidad de comunicación oral y escrita	3,66	2,52
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,79	3,13	Hab. para formular y gestionar proyectos	3,42	2,85	Compromiso con tu medio socio-cultural	3,57	2,72	Capacidad para identificar, plantear y resolver ⁽²⁾ problemas	3,76	2,60
Habilidades interpersonales ⁽²⁾	3,85	3,19	Cap. para organizar y planificar el tiempo	3,67	3,10	Habilidad para trabajar en contextos internacionales ⁽¹⁾	3,30	2,51	Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes	3,44	2,30
						Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,57	2,81			

*Entre paréntesis se encuentran las medias de cada una de las competencias seleccionadas

(1) Competencias consideradas dentro de las menos importantes por el mismo grupo de encuestados

(2) Competencias consideradas dentro de las más importantes por el mismo grupo de encuestados

Ahora bien, al mirar las principales brechas en cada uno de los grupos considerados en este estudio, es posible también identificar dónde se encuentran las principales demandas de los actores en cuestión.

En el caso de los egresados de universidades lo primero que llama la atención es que las mayores brechas se presentan además en dos habilidades que por este grupo son consideradas claves, como son la capacidad para tomar decisiones y las habilidades interpersonales. Si bien los promedios del desarrollo en ambas habilidades en ambos casos superan los 3 puntos promedio, lo que se puede considerar alto, de todas maneras estos profesionales perciben que éste no es suficiente para desempeñarse adecuadamente en el mundo profesional. Por otra parte, estos encuestados señalan que el desarrollo de la capacidad para motivar y conducir grupos hacia metas comunes y la capacidad para organizar y planificar el tiempo, han tenido un desarrollo bajo en relación a la relevancia que estas competencias adquieren en el ejercicio profesional.

De esta manera, los egresados universitarios dan cuenta de una formación más débil de la requerida en aspectos orientados a la gestión, el liderazgo y las habilidades

interpersonales. Asimismo, perciben una falta de desarrollo en la capacidad de comunicarse en un segundo idioma aunque, como se ha señalado, esta no es una habilidad que aún se considere estratégica en el ejercicio profesional.

Los egresados de CFT e IP en tanto, coinciden bastante con los egresados en señalar una falta de desarrollo en habilidades de gestión, como son la capacidad para tomar decisiones, para formular y gestionar proyectos y para organizar y planificar el tiempo. Por otra parte, estos egresados también reportan una debilidad en la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, cuestión que parece ser cada vez más relevante en un mundo que exige ser flexible y adecuarse a distintas situaciones. Finalmente, también se observa una gran brecha en relación a la habilidad para trabajar en contextos internacionales. Si bien ésta se encontraba dentro de las competencias a las cuales los egresados le atribuían un bajo nivel de importancia, de todas formas, la diferencia entre ésta y el desarrollo percibido, es aún muy grande.

En los empleadores, en tanto, las brechas observadas son mayores que en el caso de egresados y postgraduados. Por otra parte, entre empleadores, egresados y postgraduados existen pocas coincidencias en cuanto a las competencias en las que se encuentran las principales brechas. Fuera de la exigencia de liderazgo, compartida también con los egresados de universidades, no existen otras coincidencias entre estos grupos.

Un área en la que los empleadores ven un déficit en la formación de los distintos profesionales parece ser la autonomía y proactividad con que éstos enfrentan el trabajo que desempeñan. Según este grupo de encuestados, las principales debilidades en la formación de los egresados se encuentran en la habilidad para trabajar en forma autónoma, la capacidad de liderazgo, la capacidad crítica y autocrítica y la habilidad de identificar, plantear y resolver problemas. Interpretando estos datos, se podría pensar que los egresados del sistema de educación superior tienden a funcionar de un modo más bien dependiente y los empleadores, por su parte, exigen un modo más autónomo y profesional de enfrentar el trabajo. Por otra parte, los empleadores observan una importante deficiencia en la capacidad de comunicación oral y escrita de los profesionales y técnicos. Si bien esta última no se puede atribuir sólo a falencias en la educación superior, ya que probablemente son habilidades que se desarrollan a lo largo de la etapa estudiantil, este grupo de encuestados le da otorga un nivel de

importancia significativo, sin embargo, perciben un bajo desarrollo de ella durante los estudios superiores de los egresados.

En el caso de los expertos en RRHH, es interesante destacar que al estandarizar las diferencias entre la importancia y en nivel de desarrollo de cada una de las competencias sólo una de ellas es más alta de un punto: las habilidades interpersonales. Esto coincide con lo expuesto anteriormente respecto a que este grupo de encuestados incluye estas habilidades como una de las más relevantes en el ejercicio profesional de los profesionales y técnicos recién egresados, sin embargo, la destacan también como una de las menos desarrolladas en los estudios de educación superior.

Finalmente, en los postgraduados la gestión y el liderazgo vuelven a aparecer como competencias pobremente desarrolladas durante sus estudios (habilidad para formular y gestionar proyectos y capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes). En su caso, además, llama la atención las altas brechas en competencias relacionadas con valores sociales (compromiso con el medio socio-cultural y valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad) y orientadas al desarrollo laboral en el plano internacional, como son la capacidad de comunicación en un segundo idioma y la habilidad para trabajar en contextos internacionales. Estas últimas competencias fueron evaluadas por los postgraduados en los últimos lugares de importancia relativa, no obstante sus puntajes se encuentran sobre los 3,2 puntos promedio. De esta manera, al igual como ocurre en otros casos, los postgraduados parecen no considerar estas competencias como críticas en su desempeño laboral, pero sí dan cuenta de una falta de desarrollo importante. Si bien los puntajes no son considerablemente bajos, llama la atención que para los postgraduados esta no sea una de las competencias más importantes ni desarrolladas, ya que sería esperable que grupos que han pasado por un proceso de actualización, como un master o un doctorado, reconocieran la importancia de estar al día en el desarrollo científico, cuestión que hoy ocurre principalmente en un idioma como el inglés.

De esta manera, se observan algunos acuerdos entre los diferentes actores respecto a cuáles son los principales requerimientos que se les hacen hoy a los egresados de la educación superior, no obstante, al igual como ocurre en las otras secciones revisadas, aparecen características particulares en cada uno de los grupos entrevistados. Entre

los acuerdos, las brechas en las habilidades de liderazgo y gestión son reportadas principalmente por los egresados de la educación superior en diferente medida.

A lo anterior los egresados universitarios agregan una falta de desarrollo en habilidades interpersonales, los postgraduados dan cuenta de altas brechas en relación a competencias relacionadas con valores sociales y orientadas al desarrollo laboral en el plano internacional. Ambos grupos además dan cuenta de una importante brecha en relación a la capacidad de comunicarse en un segundo idioma, que si bien no es estratégica para ellos, de todas maneras perciben un bajo nivel de desarrollo

En los empleadores y expertos en RRHH, en tanto, las brechas observadas son mayores que en el caso de egresados y postgraduados, es decir, quienes están el mundo del trabajo y evalúan el desempeño de los egresados de la educación superior, son más críticos que los nuevos profesionales y técnicos. Por otra parte, no se observan muchas coincidencias entre las brechas percibidas por empleadores y egresados, sólo coinciden en relación a un déficit de liderazgo. Sin embargo, los primeros enfatizan además una falta de desarrollo en habilidades relacionadas con la autonomía y la proactividad en el trabajo, dando cuenta de un modo de funcionamiento más bien dependiente de los nuevos profesionales al ingresar al mundo laboral, y destacan un deficiente desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita. En el caso de los expertos en RRHH llama la atención que las habilidades interpersonales es donde se presenta la mayor brecha, siendo una de las competencias consideradas además más relevante por este grupo de encuestados.

5.2 Análisis comparado de factores claves de la calidad profesional

Este estudio ha permitido hacerse un cuadro general de cuales son las competencias más importantes para los distintos actores entrevistados (egresados, postgraduados, empleadores y expertos en contratación de personal) y cuales son aquellas más desarrolladas en la formación universitaria. En esta sección se explorará si los resultados en la identificación de competencias realizadas por el estudio MIDE UC se asemejan o diferencian de otros análisis que han usado similares instrumentos de medición (en este caso el cuestionario de competencias usado por el proyecto Tuning).

Para hacer esta comparación se ha tomado el Informe Tuning¹⁸ realizado por la Universidad de Deusto entre los años 2004 y 2007 tanto en empleadores latinoamericanos como chilenos. Los resultados obtenidos entre ambos estudios, el de MIDE UC y el de la Universidad de Deusto, muestran una marcada similitud: la opinión acerca de las seis competencias consideradas más importantes por los empleadores de este estudio coincide casi plenamente con la opinión de los empleadores latinoamericanos y chilenos del Informe Tuning (ver Tabla 16).

Más aún las diferencias entre los tres grupos son marginales y la distancia entre el promedio de las medias de las seis competencias más importantes no es mayor a una décima de punto. Adicionalmente, las cinco primeras competencias en empleadores chilenos detectadas por este estudio son exactamente igual a la de los empleadores latinoamericanos, y la única diferencia con los empleadores chilenos para esas cinco primeras competencias es el lugar que se le asigna a la “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas” y a la “capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica” (las que se intercambian entre la cuarta y quinta prioridad).

¹⁸ Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Julia; Maletá, Maida; Siufi, Gabriela y Wagenaar, Robert. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. Bilbao 2007.

Tabla 16. Empleadores: Seis Competencias consideradas más importantes

Empleadores chilenos Estudio MIDE UC		Empleadores chilenos Estudio Tuning		Empleadores latinoamericanos Estudio Tuning	
Compromiso ético	3,864	Compromiso ético	3,760	Compromiso ético	3,763
Compromiso con la calidad	3,833	Compromiso con la calidad	3,759	Compromiso con la calidad	3,720
Capacidad para trabajar en equipo	3,818	Capacidad para trabajar en equipo	3,722	Capacidad de aprender y actualizarse	3,682
Capacidad de aplicar conocimiento a la práctica	3,788	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,715	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	3,665
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,758	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	3,697	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,656
Habilidades interpersonales	3,727	Capacidad de aprender y actualizarse	3,696	Capacidad de trabajo en equipo	3,654

De las escasas diferencias que se advierten en esta jerarquización se puede señalar la mayor importancia relativa de la competencia denominada “capacidad de trabajo en equipo” en los empresarios chilenos (en ambos estudios) en relación a los latinoamericanos y la menor prioridad concedida a la “capacidad de aprender y actualizarse”¹⁹. Con todo, las diferencias son mínimas y no permiten concluir sino que el perfil de competencias relevantes es un constructo ampliamente compartido entre categorías sociales semejantes en diferentes sociedades.

Siendo las coincidencias entre empleadores en la región notorias, cuando se constatan cuales son las competencias priorizadas por empleadores europeos²⁰ se advierte que de las seis primeras que éstos mencionan (capacidad de aprender, aplicar conocimientos a la práctica, análisis y síntesis, resolución de problemas, preocupación por la calidad y trabajo en equipo), cuatro de ellas coinciden con el estudio de MIDE UC sobre empleadores chilenos. Sólo no coinciden en la jerarquización el compromiso ético y las habilidades interpersonales. Más aún, cinco de las competencias mencionadas por empleadores europeos coinciden con los empleadores latinoamericanos según reporta el informe Tuning (la única que no coincide es el compromiso ético).

Respecto de las competencias menos desarrolladas la coincidencia entre los dos estudios para los distintos actores es un poco menos rotunda que en el caso de la importancia concedida a las competencias, particularmente porque se dan algunas

¹⁹ Esta competencia se desplaza al séptimo lugar y por eso no aparece en la tabla pero se diferencia de las “habilidades interpersonales” por solo unas décimas de punto.

²⁰ Una Introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia. Education and Culture. Sócrates – Tempos. 2006

diferencias para los empleadores nacionales (ver Tabla 17). Sin embargo, de las seis competencias consideradas menos importantes hay una coincidencia casi plena (identificación de la competencia y lugar de ubicación) para cinco de ellas entre el estudio de empleadores MIDE UC para empleadores chilenos y el Estudio Tuning para empleadores latinoamericanos. Solo el “compromiso con el medio socio-cultural” y la “capacidad para actuar en nuevas situaciones” se distinguen entre estos estudios.

Tabla 17. Empleadores: Seis Competencias consideradas menos importantes

Empleadores chilenos Estudio MIDE UC		Empleadores chilenos Estudio Tuning		Empleadores Latinoamérica Estudio Tuning	
Habilidad en el uso tecnologías de información y comunicación	3,379	Capacidad para tomar decisiones	2,592	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	2,680
Habilidad para formular y gestionar proyectos	3,231	Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,537	Habilidad para formular y gestionar proyectos	2,618
Compromiso con medio socio-cultural	3,197	Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	2,530	Habilidades en el uso de tecnologías de información	2,596
Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,877	Capacidad crítica y autocrítica	2,494	Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,456
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,677	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,151	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,306
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,545	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1,898	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,061

A partir de los datos mencionados se puede colegir que existe un perfil bastante consolidado en los requerimientos que los empleadores les realizan a los profesionales jóvenes egresados de la educación superior. Al mismo tiempo existe una coincidencia, aunque menor, en aquellas competencias menos priorizadas y aquí curiosamente en un ámbito laboral tan abierto como es el europeo, existe la misma baja valoración que presentan los empleadores chilenos y latinoamericanos sobre habilidades relacionadas con la dinámica de transnacionalización y apertura de mercados (capacidad de comunicación en un segundo idioma y habilidad para trabajar en contextos internacionales).

Este alto nivel de convergencia habla entonces de un perfil que trasciende ámbitos culturales y fronteras nacionales y que aparentemente provendría de la posición, roles y demandas que surgen de la estructura laboral y el proceso productivo. Si entendemos que aspectos como la ética social y medioambiental se sitúan en la escala de prioridades de los empleadores en posiciones bastante relegadas (en Chile en las

posiciones 24 y 25 entre 27 competencias) podemos entonces concluir que la importancia atribuida al compromiso ético (1ª prioridad en las competencias) debe entenderse como relacionado con el compromiso con la calidad (2ª prioridad). Ambas nos hablan del requerimiento de un núcleo ético-motivacional donde el profesional se involucra con la suerte de la empresa y con los estándares que ésta establece. Si ello ocurre el empleador considera que el profesional o técnico es realmente un activo de la empresa y forma parte de un núcleo humano que permite su mantención y desarrollo²¹. Una segunda dimensión detectada en el análisis es que ese profesional sea capaz de trabajar en equipo estableciendo buenas relaciones interpersonales con el resto de los trabajadores (3ª y 6ª prioridad respectivamente, para los empresarios chilenos).

Un tercer núcleo que se desprende de la jerarquización de las competencias consiste tanto en la capacidad de aplicar conocimiento a la práctica como en la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. En ambos casos los empleadores están requiriendo que los conocimientos y habilidades que poseen los profesionales respondan a los desafíos y a la detección de éstos que ocurren en la práctica laboral. Estas tres dimensiones nos refieren a la dinámica empresarial en economías de mercado y por ello forman un núcleo duro al que toda formación profesional tiene que responder debido a la centralidad y estabilidad de las características demandadas.

Si examinamos por otra parte la opinión de los egresados haciendo una comparación entre los mismos estudios (MIDE UC Chile, Tuning Latinoamérica y Tuning Europa de la Universidad de Deusto) nos encontramos en general con que hay mayor divergencia entre egresados que entre empleadores. En efecto, los egresados chilenos sólo comparten dos competencias consideradas prioritarias (ver Tabla 18) con los egresados europeos (capacidad para resolver problemas y capacidad de aplicar conocimientos en la práctica) en comparación a una coincidencia de cinco competencias en el caso de los empleadores. A su vez entre egresados europeos y latinoamericanos existen solo tres coincidencias. Mayor convergencia se da entre egresados chilenos y latinoamericanos donde las coincidencias suben a cuatro

²¹ Estas afirmaciones se basan tanto en la selección de competencias que los empleadores realizan en los cuestionarios Tuning como en las entrevistas llevadas a cabo con empleadores y expertos en contratación de personal.

competencias (no coinciden en este caso en la priorización de los egresados chilenos las “habilidades interpersonales” y la “capacidad de comunicación oral y escrita”).

Tabla 18. Egresados: Seis Competencias consideradas más importantes

Egresados chilenos Estudio MIDE UC		Egresados latinoamericanos Estudio Tuning		Egresados europeos Estudio Tuning²²
Compromiso con la calidad	3,904	Compromiso con la calidad	3,728	Capacidad de análisis y síntesis
Habilidades interpersonales	3,854	Compromiso ético	3,726	Capacidad para resolver problemas
Capacidad para tomar decisiones	3,849	Capacidad de aprender y actualizarse	3,719	Capacidad de aprender y actualizarse
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,842	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,718	Habilidad para trabajar autónomamente
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,835	Capacidad para tomar decisiones	3,704	Habilidad para manejar información
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	3,819	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	3,674	Capacidad de aplicar conocimiento en la práctica

Al comparar las competencias priorizadas por los egresados chilenos con empleadores chilenos nos encontramos en todo caso con una convergencia no menor. Únicamente la capacidad para tomar decisiones y la capacidad de comunicación oral y escrita son competencias mencionadas por los egresados que no aparecen priorizadas por los empleadores.

Al dirigir la mirada a las competencias menos priorizadas (ver Tabla 19) existe aún una mayor coincidencia entre egresados chilenos y latinoamericanos (cinco de seis competencias) pero no así con europeos donde se coincide con meramente dos competencias (en el caso de egresados chilenos: valoración y respeto por la multiculturalidad y habilidad para trabajar en contextos internacionales) y entre egresados latinoamericanos y europeos existen también sólo dos coincidencias.

²² No fue posible obtener las medias del estudio Tuning Europeo, por lo que se analizó sólo su importancia relativa.

Tabla 19. Egresados: Seis Competencias consideradas menos importantes

Egresados chilenos Estudio MIDE UC		Egresados latinoamericanos Estudio Tuning		Egresados europeos Estudio Tuning ²³
Habilidad para formular y gestionar proyectos	3,51	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,443	Capacidad de investigación
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,485	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,365	Habilidad para trabajar en contextos internacionales
Compromiso con tu medio socio-cultural	3,421	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,323	Liderazgo
Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,991	Compromiso con tu medio socio-cultural	3,322	Compromiso ético
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,906	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,303	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,837	Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,255	Entendimiento de la cultura y costumbres de otros países

Podríamos concluir entonces que existe una mayor distancia entre egresados chilenos y latinoamericanos de los europeos en la población de egresados que entre empleadores. La razones de esta distancia con los datos que poseemos, son difíciles de conjeturar pero podría hipotetizarse que los egresados, a diferencia de los empleadores, aún no han consolidado un estatus en la estructura productiva y laboral por lo que sus prioridades están menos marcadas por esa adscripción social. Con todo es necesario mencionar que entre empleadores y egresados chilenos se produce una notoria mayor convergencia que en los otros grupos mencionados y es así como en las seis competencias más priorizadas se producen cuatro convergencias y en las seis menos priorizadas cinco. En este sentido, la cultura chilena muestra una mayor sintonía entre egresados y empleadores respecto de aquellas competencias básicas y aquellas que no lo serían en el mundo del trabajo.

²³ Idem.

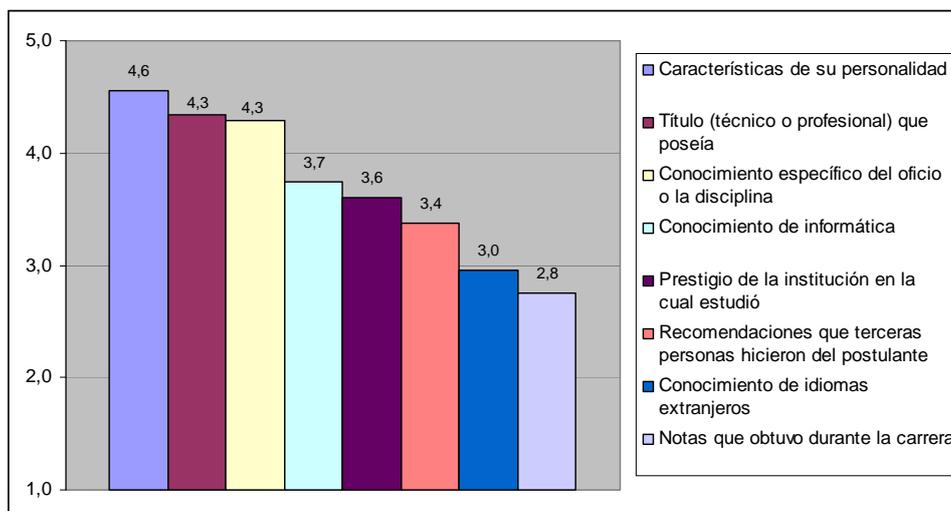
5.3 Demandas y expectativas de empleadores y expertos

Uno de los requerimientos principales realizados a este estudio consistió en determinar las demandas y expectativas que los empleadores y expertos en selección de personal tenían respecto a las competencias transversales que debían poseer profesionales y técnicos de nivel superior. En esta sección abordaremos la opinión de estos actores.

5.3.1 Factores y competencias requeridas

El cuestionario aplicado en este estudio a los diferentes actores, aparte de un listado de 27 competencias procedentes del Informe Tuning, consultó en el caso de los empleadores cuales eran los factores que se consideraban más importantes al momento de contratar por primera vez a un técnico o un profesional. Para ello les requirió que le asignaran importancia a un listado de ocho características que pueden verse en el Gráfico 2. Al hacerlo se puede observar que son tres los factores principales que los empleadores seleccionan con una mínima diferencia entre ellos: características de la personalidad, título profesional o técnico que se posee y conocimiento específico del oficio o la disciplina. Como el factor menos valorado se menciona las notas que el profesional obtuvo durante la carrera.

Gráfico 2. Factores importantes para contratar por 1ª vez
(Escala Lickert de 5 intervalos donde el dígito mayor representa mayor importancia del factor)



La valoración de estos aspectos se ve reafirmada por las opiniones específicas de empleadores respecto de profesionales pertenecientes a sus áreas de actividad. Así empleadores que contratan psicólogos mencionan como rasgos centrales del proceso de contratación la formación técnica o los conocimientos de la disciplina y la experiencia laboral previa. Esto se traduce en la expectativa de que los postulantes tendrán las habilidades y conocimientos requeridos para desempeñarse de manera idónea en los cargos. Similar afirmación la realizan quienes contratan arquitectos quienes insisten en la formación técnica y, en el caso de arquitectos, trabajando en el sector municipal, conocimientos de la legislación que regula construcción habitacional. En el caso de los profesores se espera profundidad en el conocimiento de los contenidos disciplinarios, así como buen dominio de la didáctica. En los médicos la expresión de esta demanda toma la forma de dominio de los conocimientos técnicos los que variarán dependiendo del cargo a ocupar. En los ingenieros el elemento primordial para los empleadores es de nuevo, el conocimiento técnico y en los ingenieros comerciales, particularmente, en cargos como analistas de política económica en el sector público, se privilegia la presencia de una buena formación, específicamente en los conocimientos y habilidades que se relaciona con temas como políticas macroeconómicas o tratados de libre comercio, por ejemplo.

En definitiva, el principal requerimiento que los empleadores realizan a los egresados de la educación superior es contar con un excelente conocimiento técnico producto de una buena formación profesional. Todos los empleadores mencionan esta característica como la más relevante al momento de contratar profesionales y quienes no lo hacen de manera explícita (p.e. ingenieros forestales), la señalan como una consecuencia obvia de la formación profesional en una universidad de prestigio.

Este requerimiento de conocimiento técnico se restringe específicamente a la formación universitaria y no se extiende al logro académico previo a la educación superior. Incluso más, pocas veces es mencionado el logro académico durante la carrera, lo que es singular porque éste podría constituir un indicador de conocimiento técnico de excelencia. En ausencia de un indicador más poderoso la demanda del empleador es por el título profesional, la mínima experiencia laboral que un recién egresado pueda tener, particularmente la que se adquiere en las prácticas laborales durante y al terminar la carrera y, no en menor proporción, la acreditación de excelencia que le otorga la universidad en donde se ha formado. Pareciera que es este

último factor el que hace de “control de calidad” del profesional contratado y es así como en la contratación de abogados son referentes la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Chile y, en menor medida, las universidades Diego Portales y de Los Andes. El mismo conjunto de universidades, exceptuando la Universidad Diego Portales, se repiten en el caso de los médicos. Se agrega a estas universidades en el caso de los ingenieros comerciales, la Universidad de Santiago. En los profesores, aparte de las tradicionales se considera positivamente a la Universidad Diego Portales y a la Alberto Hurtado. En síntesis, desde la visión de los empleadores un buen profesional es siempre garantizado por la universidades más tradicionales (principalmente de Chile y Católica de Chile) y dependerá de cada ámbito profesional específico la consideración de universidades adicionales como buenos referentes, sean éstas privadas no perteneciente al Consejo de Rectores, o públicas, santiaguinas o regionales.

Un segundo gran conjunto de demandas que presentan los empleadores es el que en el Gráfico 2 obtiene el primer lugar de menciones bajo la denominación “características de personalidad” y que en las entrevistas realizadas se expresa bajo el concepto de competencias transversales. Todos los entrevistados mencionan éstas como esenciales para el joven postulante a un puesto y ellas varían de acuerdo al campo profesional. Para los abogados las competencias buscadas son éticas (probidad, sentido de justicia y orientación al servicio público), sociales (orientación a las personas, trabajo en equipo y empatía) y personales (seguridad en sí mismo, lealtad, responsabilidad). Las mismas competencias más el liderazgo y la asertividad son pedidas en el caso de los ingenieros agrónomos. Para los profesores se demanda especialmente habilidades relacionales que le permitan enfrentar exitosamente los desafíos del trabajo en el aula. En el caso de los médicos a las habilidades sociales se le suman las capacidades de adaptación y liderazgo y la habilidad para enfrentar y resolver problemas, aparte de la madurez emocional. Para los ingenieros existió consenso entre los empleadores que los profesionales debían poseer desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, negociación y liderazgo.

Al tenor de lo indicado las competencias más demandadas son las sociales (empatía o trabajo en equipo), éticas (probidad) y personales (responsabilidad o liderazgo). El énfasis en uno u otro grupo y de las competencias específicas depende de la profesión que se esté considerando. Así es muy claro que ejercicios profesionales como

medicina, abogacía e ingeniería demandan por parte de los empleadores rasgos de liderazgo, mientras en la docencia se pide especialmente capacidad de relacionamiento social y en la enfermería responsabilidad y compromiso. Pese a estas diferencias, prácticamente en todas las entrevistas se mencionan como elementos básicos a considerar, cualesquiera sea el campo profesional de ejercicio, el dominio de competencias sociales o interpersonales y competencias éticas.

En lo tocante al conocimiento específico del oficio o la disciplina, que es otro de los requerimientos básicos de los empleadores, ya se ha señalado que una parte de ese conocimiento se supone que está garantizado –en ausencia de otros elementos certificadores– por la calidad académica de la institución formadora. Adicionalmente, este conocimiento debería provenir de un ejercicio profesional que, en el caso de postulantes novicios, no es dable de exigir por lo que los empleadores usan como aproximación las prácticas laborales realizadas por el profesional joven o en el caso de algunas carreras como abogados o ingenieros comerciales, se asume que ese conocimiento se obtendrá en un período de entrenamiento que ocurrirá dentro de la empresa contratante (trainee). Por ello, particularmente en estas carreras los empleadores demandan como un aspecto esencial del contratante su honorabilidad y compromiso ético, en tanto un período de entrenamiento largo y costoso puede ser dilapidado si el joven profesional emigra con rapidez a una empresa o bufete competidor. Para estos empleadores además, la falta de experiencia, puede no ser realmente negativa en la medida que permite formar un profesional de acuerdo al estilo característico de la empresa contratante. La falta de experiencia adopta entonces la forma de mayor flexibilidad del recurso humano con el cual se trabaja permitiendo socializarlo en la cultura institucional. Otro tipo de entrenamiento, a diferencia del anterior, previo al momento de contratación del profesional, es el que predomina en las prácticas de estudiantes de medicina y enfermería. Al hacerse en los últimos años de la carreras profesionales los empleadores tienen referencias muchas veces directas de la naturaleza y calidad de la experiencia lograda por el postulante, pudiendo hacer un certero proceso de selección.

Al interrogar a los expertos en contratación de personal sobre cuales son los requerimientos del mercado laboral al momento de la contratación de profesionales jóvenes, estos a diferencia de los empleadores, pusieron mayor énfasis sobre el conjunto de atributos personales e interpersonales (“habilidades blandas”). Para los

expertos son estas competencias las más importantes al momento de decidir la contratación de un profesional joven. Los elementos asociados a este nivel corresponden, principalmente a la capacidad para asumir responsabilidades, autonomía y madurez de los postulantes. Adicionalmente, se valoran la capacidad de adaptación al cambio, la capacidad para generar respuestas a las demandas de las empresas y tolerancia a la incertidumbre. Por otra parte, las habilidades interpersonales mencionadas son la capacidad de trabajar en equipo y habilidades comunicacionales. Son este conjunto de competencias las que –a juicio de los entrevistados- permiten insertarse en las organizaciones y culturas empresariales adaptándose a las necesidades de producción y de competitividad en el mundo laboral actual

En segundo lugar los expertos en contratación de personal mencionan los conocimientos técnicos de los postulantes, principalmente el dominio del área del conocimiento involucrado con el trabajo o el rubro de la empresa que lo contratará. Esta secundariedad asignada a la importancia del conocimiento especializado en el caso de los profesionales no se extrapola a los cargos predominantemente técnicos, en cuyo caso los entrevistados señalan que es el factor relevante en el momento de contratación. A partir de esa distinción los expertos señalan que hay una diferencia bastante tajante entre profesionales y técnicos por lo que en el caso de los primeros la posesión de conocimiento especializado es una capacidad que requerirá ser actualizada continuamente y de manera bastante drástica a través de la vida profesional. Por el contrario, en el caso de los técnicos el empleador contrataría un trabajador con un conjunto de competencias muy específicas que están relacionadas a procesos productivos y más mediatamente a competencias blandas. Si bien en el caso de un técnico son deseables las características blandas anteriormente mencionadas, estas no son el eje central para la elección de un buen candidato. En cambio, la formación profesional es más inespecífica, flexible y se caracteriza por competencias que suponen la capacidad de apredizaje continuo. Ello se traduce –dicen los entrevistados- en el caso de los profesionales en una mayor capacidad para manejar situaciones de incertidumbre y dominio de distintos contextos laborales. Por ello, para los empleadores sería tan clave la posesión de ese tipo de competencias.

Respecto de los antecedentes académicos de los postulantes los expertos tienden a coincidir con los empleadores en que los antecedentes previos al ingreso a la universidad y el rendimiento académico durante los estudios universitarios no son

considerados relevantes (excepto en el caso de estos últimos que sea de una excelencia tal que ubique al postulante claramente sobre sus pares).

Otro punto de convergencia entre ambos grupos entrevistados es la prioridad concedida a las instituciones que realizan la formación profesional. Los expertos en contratación de personal afirman que las universidades e institutos profesionales tradicionales entregarían al postulante una “identidad de marca” caracterizada por la excelencia en la formación. Esta identidad de marca supliría, y aquí vuelven a coincidir los dos grupos de entrevistados, la experiencia profesional o laboral previa. Si ésta existe, se señala, ella importa no tanto por su especificidad sino porque testimonia competencias y atributos de los postulantes como capacidad de trabajo, entrega y compromiso.

5.3.2 Fortalezas y debilidades en la formación profesional

Determinar las demandas y expectativas de los empleadores y expertos en selección de personal sobre los profesionales y técnicos implica responder también sobre los aspectos que consideran más fuertes de esa formación y cuales son aquellos rasgos que en relación al mercado laboral son débiles o inadecuados. De la conjunción entre factores valorados y debilidades constatadas surge un claro requerimiento a las instituciones de educación superior.

Al indagar cuáles son las fortalezas de los profesionales que hoy se contratan se aprecia un consenso bastante extendido sobre su preparación académica. Respecto de abogados, ingenieros agrónomos, arquitectos, psicólogos, médicos, enfermeras, ingenieros civiles y comerciales la opinión generalizada en los entrevistados es que la universidad le ha entregado una formación profesional general de buena calidad. Ello no significa sin embargo, que los entrevistados no precisen, como lo veremos más adelante, áreas particulares de insuficiencia y debilidad pero en diferentes maneras y asumiendo distintas expresiones se detecta un consenso para apreciar positivamente la formación profesional de estos egresados de la educación superior. Esta apreciación general encuentra una única excepción en el caso de los profesores, quienes son caracterizados por empleadores y expertos como poseyendo un deficiente dominio conceptual tanto en los aspectos disciplinarios como metodológicos.

Un segundo elemento que aparece en las entrevistas, aunque menos generalizado que la característica anterior, es que los jóvenes profesionales presentan rasgos de una personalidad más asertiva, desenvuelta, crítica y propositiva que en generaciones anteriores. En este sentido, tienen una mayor conciencia de lo que quieren y tienen muy presente sus necesidades, intereses y proyectos de vida personales. Ello lleva a que la vida profesional y laboral sea una más de las áreas donde experimentan su realización personal por lo que se plantean ante su empleador en un plano más horizontal en el cual hay demandas de ambas partes. Por cierto, como lo veremos más adelante, esta actitud con respecto al mundo del trabajo puede también presentar aristas que sean consideradas negativamente. Esta aproximación es tanto reportada por empleadores de abogados, ingenieros agrónomos y profesores como por expertos en contratación de personal.

Una tercera fortaleza percibida es la capacidad de trabajo y el compromiso con el trabajo. Esta característica se circunscribe a profesiones como psicólogos, médicos y enfermeras por lo que se puede conjeturar que forma parte de un estilo profesional inculcado en la formación universitaria de esas disciplinas.

Aún más restringida es la habilidad social y capacidad para trabajar en equipo la que sólo es reportada por empleadores de psicólogos lo que claramente correspondería al perfil de egreso de la carrera, más que a un rasgo profesional del egresado universitario o a un rasgo generacional.

Empleadores y expertos plantean un conjunto bastante heterogéneo de debilidades o insuficiencias en los jóvenes profesionales. Algunas son obvias, por ejemplo, la falta de experiencia laboral, pero otras apuntan a factores que indicarían debilidades en la formación de pregrado o aún antes.

El primer conjunto de debilidades es mencionado prácticamente por todos los entrevistados y refiere a un insuficiente dominio de las herramientas de comunicación, tanto orales como escritas. Se plantean problemas generalizados de ortografía y redacción. También se mencionan una pobre utilización del lenguaje escrito y oral y dificultades en la preparación de informes y currículum vitae. Esto se menciona con más fuerza en profesiones, como abogacía y docencia, en las que el manejo del lenguaje es justamente una de sus herramientas principales. Respecto de los abogados

se indica que dichos profesionales no poseen capacidades de lectura que les permitan enfrentarse a grandes cantidades de texto al estudiar las causas. Pero estas insuficiencias no se reducen a estas profesiones. Los empleadores de médicos, ingenieros civiles y comerciales también reportan los mismos problemas en las habilidades de comunicación oral y escrita. Por cierto, estas debilidades apuntan a un campo de ejercicio profesional básico como es la adecuada expresión de ideas o la correcta formulación de proyectos. Al mencionar este último punto los empleadores de ingenieros comerciales están yendo más allá del manejo adecuado del lenguaje y refieren que éste supone una lógica de razonamiento que parece muy débil en los egresados de la educación superior. Dada la recurrencia en estos planteamientos y que ellos son formulados por todo tipo de empleadores, independientemente de la disciplina profesional, esta sería una insuficiencia mayor de la formación universitaria.

Una segunda área de debilidad, también bastante generalizada es la ausencia en los jóvenes profesionales de habilidades interpersonales y capacidades personales. En el primer tipo de habilidades se reportan problemas para trabajar en equipo, escaso dominio de grupos en profesiones que como los docentes lo requieren sustantivamente, inexistencia de manejo de técnica de resolución de conflictos (médicos), ausencia de capacidades de liderazgo (ingenieros comerciales) o no saber como negociar con personas con estilos discrepantes ni relacionarse con cargos de autoridad. En la segunda área de habilidades los entrevistados mencionan insuficiente desarrollo de rasgos socioafectivos como madurez emocional o tolerancia a la frustración. Adicionalmente se reporta en algunos casos una ética laboral de escaso compromiso y responsabilidad. El conjunto de estos rasgos representa para los empleadores un desafío que es necesario asumir a través un largo proceso de socialización laboral pero que de todas maneras plantea posibilidades disruptivas que friccionan las relaciones laborales.

Un tercer capítulo en las debilidades presentes en los jóvenes egresados se podría sintetizar en su falta de adecuación al mundo laboral. Esta falta de adecuación va desde lo más general como un claro desconocimiento de como funciona el mundo laboral y las empresas o un desconocimiento de como relacionarse con las personas que trabajan en dichas instituciones a aspectos más específicos como un básico entendimiento de los cargos a los que se postula. En el aspecto más general algunos empleadores señalan que por ejemplo los jóvenes abogados no saben como

relacionarse con clientes y la importancia de analizar claves contextuales y manejo de la imagen. En aspectos específicos el joven profesional no tiene nociones básicas de áreas del mercado laboral (por ejemplo, en el caso de los arquitectos aspectos como urbanismo o legislación o reglamentación municipal). Se echa de menos en este sentido que la formación universitaria tenga un componente propedéutico de preparación para el mundo laboral, sus rutinas, sus instituciones y roles.

Ya en aspectos mucho más específicos algunos entrevistados identifican como una debilidad el desconocimiento o insuficiente manejo del idioma inglés (abogados e ingenieros agrónomos, p.e.) o la carencia de dominio de herramientas computacionales de productividad (planillas de cálculos para abogados).

5.4 Algunas convergencias entre estudios Feedback y MIDE UC

Forma parte de los requerimientos del presente estudio comparar los resultados presentados en diciembre del 2001 por la consultora Feedback Comunicaciones al programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación, en el estudio denominado "Percepción sobre la Calidad de los Graduados de la Educación Superior", con los hallazgos que arroja el presente análisis. Más allá de que el estudio Feedback aparentemente presenta diferencias metodológicas²⁴ con la investigación MIDE UC existen algunas convergencias bastante llamativas. Se coincide en ambos análisis que los empleadores no disponen de conocimientos o si los poseen no los usan sobre la calidad en la formación técnica (los *saberes técnicos* los llama el Informe Feedback) de los profesionales jóvenes. En ausencia de ese conocimiento nos dice el Informe los empleadores asignan una fuerte importancia a aspectos relativos a capacidades y características personales, de allí se entendería la importancia concedida a "dimensiones actitudinales, tales como: iniciativa, autonomía, creatividad, capacidad resolutive y habilidades comunicacionales"²⁵. Más allá del carácter vicario que el Informe Feedback le asigna a las capacidades y características personales, cosa con la cual no estamos de acuerdo²⁶,

²⁴ Pareciera que dicho estudio se basó exclusivamente en entrevistas y focus groups

²⁵ Estudio "Percepción sobre la Calidad de los Graduados de la Educación Superior" Feedback, p.77

²⁶ El Informe Feedback parece plantear que el énfasis en características personales puesto por los empleadores surge porque no se dispone o no se accede a la calidad técnica de los postulantes. Desde

existe una coincidencia con nuestra apreciación que esa dimensión es clave y estratégica para los empleadores cuando se enfrentan a la posibilidad de contratar un profesional joven.

Un segundo elemento de coincidencia entre esta investigación y el Informe Feedback también proviene de la ausencia o no utilización de indicadores duros de calidad académica o “saberes técnicos” al momento de la contratación: se trata de la utilización de lo que hemos denominado como “identidad de marca”, o sea el prestigio asociado a algunas instituciones de educación superior. A la misma conclusión llega Feedback señalando que el prestigio de la institución es asociado por los empleadores al egresado reduciendo de esa manera la incertidumbre asociada a una elección que posee un componente de riesgo. También existe algún grado de coincidencia en los requerimientos planteados por los empleadores en términos de identificación y compromiso con la empresa, honradez y probidad y habilidades comunicacionales, de trabajo en equipo y liderazgo. Esta coincidencia en todo caso estaría fundada, como hemos visto, en una más extendida convergencia de los empleadores producto de las características de su función laboral y productiva.

Finalmente, es necesario mencionar que en las entrevistas y cuestionarios realizados por MIDE UC en este estudio no aparece el tema de la regulación del mercado educacional al que alude Feedback en su documento. Esta ausencia en todo caso puede deberse a que no existió un objetivo de análisis dirigido específicamente a este aspecto.

nuestro punto de vista puede que parte del énfasis se explique de esa forma pero existe una preocupación sustantiva por las características personales en tanto estas definen competencias blandas que se relacionan con el comportamiento y éxito del quehacer del profesional joven en el puesto de trabajo.

5.5 Comentarios finales

La investigación sobre percepción de la calidad de la educación superior realizada por el Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC) permite relevar algunas conclusiones. Algunas de ellas se relacionan con aspectos más bien formales mientras otras apuntan a temas más sustantivos.

Las múltiples y persistentes dificultades en la recolección de información de los egresados universitarios, de institutos profesionales y de centros de formación profesional sugiere la urgencia e importancia que las instituciones de educación superior en Chile generen bases de datos de sus alumnos y egresados con una mínima estandarización de las dimensiones y variables de registro, validación de los datos recolectados y regularidad en la captura de datos y actualización de ellos. Sería conveniente en el caso de los egresados, de una captura de datos básicos (por ejemplo, dirección, teléfono, lugar de trabajo) un lapso de tiempo después del término de sus carreras profesionales para permitir el seguimiento de su desarrollo profesional. Junto con ello es importante que las autoridades educacionales alienten en las instituciones de educación superior a una cultura de apertura a la investigación científica en ámbitos como los tratados en este estudio. Las trabas puestas por algunas instituciones para entregar información sobre sus egresados hablan de una comprensión restringida sobre cómo se pueden superar limitaciones y debilidades de la actual formación profesional y técnica. Sin duda, esa aproximación es necesario de superar si se quiere enfrentar los desafíos que ese nivel de educación tiene en el Chile actual.

Una segunda conclusión es que el Informe Tuning en que se basó este estudio plantea ciertas limitaciones para una cabal comprensión del fenómeno de las competencias priorizadas y desarrolladas durante la formación universitaria. Básicamente la comparabilidad buscada con similares estudios Tuning realizados previamente en Europa y Latinoamérica obligó a usar la misma escala de medida respecto del grado de importancia y el grado de realización otorgado a las competencias. Esta escala tipo Likert presenta cuatro tramos (1: nada; 2: poco; 3: bastante; y 4: mucho) y por ello la dispersión de puntajes es bastante restringida produciéndose una concentración en los puntajes 2 y 3. De esta manera se pierde capacidad discriminativa y una apreciación más sutil de las gradaciones otorgadas a las diferentes competencias. Sería

conveniente en futuros estudios usar instrumentos que tanto permitieran conciliar algún nivel de comparabilidad pero que en determinados aspectos o niveles que se consideraran claves posibilitara una apreciación más específica y profunda de las diferencias percibidas entre competencias. La combinación entre escalas que permitieran mayor discriminación con técnicas cualitativas focalizadas pareciera ser un camino promisorio que generaría mayor capacidad de análisis.

Una tercera conclusión más sustantiva es que en la medida que los empleadores no acceden a datos que permitan concluir el grado de excelencia de los conocimientos técnicos de los profesionales y técnicos recién egresados de la educación superior, utilizan como una acreditación vicaria de competencias, el prestigio institucional de la institución formadora del postulante. El supuesto es que existe un nivel medio de competencias relativamente homogéneo que le entrega la institución a sus egresados y por ese nivel el empleador contrata. Salvo iniciativas como el examen nacional aplicado a los egresados de medicina y de otra forma y no en términos individuales, el examen del reciente programa Inicia a los egresados de pedagogía, no existen iniciativas acreditadoras de la calidad técnica de los egresados universitarios. En este sentido son las mismas instituciones formadoras las que licencian y acreditan la calidad de la formación profesional y técnica. Las calificaciones obtenidas a través de la formación de pregrado, que podrían ser usadas como un mecanismo indirecto no tienen en realidad valor sustantivo, en la medida que no permiten una comparabilidad trans-institucional. Dada la ausencia de estos mecanismos no extraña que los empleadores utilicen entonces una aproximación gruesa, como es el prestigio institucional y ajusten sus expectativas de acuerdo al comportamiento del egresado en su desempeño laboral.

Otra conclusión evidente que arroja la investigación son las debilidades de los egresados universitarios en tres dimensiones: expresión oral y escrita, habilidades interpersonales y adecuación al mundo del trabajo. Algunas de estas debilidades con seguridad provienen de las deficiencias e insuficiencias de la educación básica y media chilena pero se arrastran durante el período de formación superior y finalmente las instituciones de educación no logran subsanarlas. De esa forma, el profesional joven no maneja adecuadamente aspectos básicos de comunicación oral y escrita aún en carreras que exigen alto rendimiento académico. Al mismo tiempo se detecta un insuficiente desarrollo de competencias de relacionamiento social, desarrollo afectivo,

liderazgo y responsabilidad. Acá hay un desafío que debería ser asumido en la educación superior para permitir la adquisición de herramientas y oportunidades de desarrollo en la línea de permitir un profesional más integral. Finalmente, se echa de menos en los egresados un conocimiento básico del mundo laboral. Estos no poseen nociones mínimas de rutinas, instituciones y prácticas que les permitan una adecuada inserción en dicho mundo y ello habla de una desconexión bastante intensa entre la educación superior y el ejercicio profesional. En estas tres dimensiones las instituciones de educación superior deberían crear un currículum habilitante que, respetando las especificidades profesionales y las idiosincrasias institucionales, permitiera a través de toda la educación superior el desarrollo de este tipo de competencias a fin de salvaguardar un básico nivel de calidad del egresado universitario.

Con el fin de continuar profundizando en esta línea, sería necesario complementar la perspectiva de actores como los consultados en este estudio, con la opinión de los formadores de profesionales y técnicos por cuanto son ellos quienes tienen el máximo conocimiento acerca del perfil que debe tener el profesional. Los empleadores tienen una visión limitada de los profesionales, dado que tienden a reducir los roles de éstos a lo que es pertinente para obtener resultados en sus necesidades puntuales en su producción de bienes o servicios. Es igualmente importante considerar la opinión de egresados con diferentes niveles de experiencia en el campo profesional, con el fin de confirmar los perfiles de competencias, dado que son las personas que están ejercitando sus competencias en el escenario laboral quienes pueden dar cuenta del despliegue a que se han visto obligados en la práctica para mostrar el componente de acción de las competencias. Esto haría posible incluir un punto de vista constructivista, levantando perfiles de competencias a partir de los testimonios de personas con experiencia en situación laboral para que ellos puedan dar cuenta de los requerimientos que les demanda el medio, para tener alto desempeño en su profesión.

En este sentido, sería interesante conformar paneles mixtos con estrategias de interacción y de grupos de discusión con respecto a la construcción de los perfiles profesionales, estrategia que es más consistente con un modelo constructivo de competencias.

Asimismo, es necesario construir una mirada dual de la educación superior con el fin de responder tanto a los requerimientos de educación científica como a las demandas de práctica. Las competencias siempre se aprenden y prueban en la acción y, en este escenario, lo más pertinente es integrar la formación de competencias cognitivas con el ejercicio en términos de habilidades profesionales, de orden instrumental.



ANEXO 1

Importancia y grado de realización de las competencias de acuerdo a los egresados de Tuning América Latina

Competencia	Importancia	Realización
Compromiso con la calidad	3,728	3,101
Compromiso ético	3,726	3,134
Capacidad de aprender y actualizarse	3,719	2,953
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,718	2,941
Capacidad para tomar decisiones	3,704	2,841
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,674	2,814
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,67	2,966
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,646	2,882
Capacidad de trabajo en equipo	3,634	3,12
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,608	3,086
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,568	2,717
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,563	2,804
Habilidades para buscar, procesar y analizar información	3,561	2,911
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	3,552	2,475
Capacidad crítica y autocrítica	3,534	2,821
Capacidad creativa	3,53	2,733
Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,529	2,835
Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,527	2,64
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,517	2,712
Habilidades interpersonales	3,508	2,862
Capacidad de investigación	3,493	2,819
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,443	2,829
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,365	2,787
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,323	2,218
Compromiso con su medio socio-cultural	3,322	2,688
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,303	1,907
Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,255	2,43

ANEXO 2

Importancia y grado de realización de las competencias de acuerdo a los empleadores de Tuning América Latina

Competencia	Importancia	Realización
Compromiso ético	3,763	3,006
Compromiso con la calidad	3,72	2,914
Capacidad de aprender y actualizarse	3,682	2,945
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,665	2,842
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,656	2,826
Capacidad de trabajo en equipo	3,654	2,937
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,642	2,795
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,623	2,891
Capacidad para tomar decisiones	3,593	2,719
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,585	3,137
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,549	2,7
Capacidad creativa	3,54	2,736
Habilidades para buscar, procesar y analizar información	3,527	2,849
Capacidad crítica y autocrítica	3,518	2,716
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,507	2,68
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	3,505	2,701
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,503	2,79
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	3,487	2,596
Habilidades interpersonales	3,483	2,797
Capacidad para formular y gestionar proyectos	3,464	2,618
Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,442	2,804
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,41	2,78
Capacidad de investigación	3,402	2,767
Compromiso con su medio socio-cultural	3,37	2,711
Compromiso con la preservación del medio ambiente	3,273	2,456
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	3,155	2,306
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	3,112	2,061

ANEXO 3

Cuestionario de Egresados de la Educación Superior

- El presente cuestionario está destinado a **egresados de carreras técnicas o profesionales de los años 2003/3004**
- Algunas preguntas permiten más de una respuesta, cuando este sea el caso estará claramente indicado
- En algunas preguntas dentro de las alternativas se incluye la opción “*otras (especifica)* _____”. Si seleccionas esta alternativa en una pregunta, por favor en el espacio en blanco escribe libremente tu respuesta.

I. Historia previa al ingreso a la Educación Superior

1. ¿Tus estudios de enseñanza media los cursaste en Chile?

Sí

No → **Pasar a pregunta 10**

2. ¿Qué año egresaste de la enseñanza media?

3. ¿En qué tipo de establecimiento educacional terminaste la enseñanza media?

Municipal

Particular Subvencionado

Particular Pagado

No sé

4. Para ingresar a la carrera de la cual egresaste el año 2003/2004, ¿cuál prueba de admisión rendiste?

Rendí la Prueba de Aptitud Académica (PAA)

Rendí la Prueba de Selección Universitaria (PSU)

No rendí ninguna prueba de selección universitaria para ingresar a la carrera → **Pasar a pregunta 6**

5. Si rendiste alguna de las pruebas de selección universitaria mencionadas en la pregunta anterior, ¿qué puntaje obtuviste en lenguaje (o verbal) y en matemática de dicha prueba?

Lenguaje o Verbal

- Menos de 390 puntos
- Entre 390 y 500 puntos
- Entre 501 y 610 puntos
- Entre 611 y 720 puntos
- Más de 720 puntos

Matemática

- Menos de 390 puntos
- Entre 390 y 500 puntos
- Entre 501 y 610 puntos
- Entre 611 y 720 puntos
- Más de 720 puntos

6. ¿Después que egresaste de la enseñanza media y antes de ingresar por primera vez a una carrera técnica o profesional, realizaste algunas de las actividades que se señalan a continuación? Marca con una X aquellas actividades que realizaste, y en las que corresponde señala en la columna derecha cuánto tiempo les dedicaste (especifica el tiempo total en meses).

- | | |
|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Otros estudios (cursos de capacitación breve, preuniversitario, cursos de idioma, etc.) | <input type="checkbox"/> meses |
| <input type="checkbox"/> Trabajo remunerado (independiente, a honorarios o con contrato) | <input type="checkbox"/> meses |
| <input type="checkbox"/> Servicio Militar | <input type="checkbox"/> meses |
| <input type="checkbox"/> Cuidado de los hijos u otros familiares | <input type="checkbox"/> meses |
| <input type="checkbox"/> Otras (por favor especifica): _____ | <input type="checkbox"/> meses |
| <input type="checkbox"/> No realicé ninguna actividad antes de entrar por primera vez a una carrera | |

7. ¿Antes de ingresar a la carrera de la cual te graduaste el año 2003/2004 estudiaste alguna otra carrera técnica o universitaria?

- Sí, estudié una carrera técnica o profesional no universitaria
- Sí, estudié una carrera profesional universitaria
- No estudié otra carrera antes → **Pasar a pregunta 10**

8. Si respondiste que sí en la pregunta anterior, señala el nombre de la carrera técnica o profesional cursada.

9. ¿Terminaste **la carrera** que señalaste en la pregunta anterior?

- Sí
- No

II. Carrera de la que egresaste el año 2003/2004

En todas las preguntas que se presentan a continuación por favor responde pensando en la carrera de la cual egresaste el año 2003/2004.

10. Indica el **tipo de institución** de la cual egresaste el año 2003/2004

- Centro de Formación Técnica
- Instituto Profesional
- Universidad

11. Indica el **tipo de carrera** de la cual egresaste el año 2003/2004

- Carrera de Nivel Técnico
- Carrera de Nivel profesional

12. Indica el nombre de la institución de la cual egresaste el año 2003/2004

13. Indica el nombre de la carrera de la cual egresaste el año 2003/2004

14. De acuerdo al plan oficial de estudios (malla curricular), cuánto debería durar la carrera de la que egresaste el año 2003/2004 **desde el inicio de la misma** y al **término de los cursos** (señala la duración en semestres)

semestres

No sé

15. De acuerdo al plan oficial de estudios (malla curricular), cuánto debería durar la carrera de la que egresaste el año 2003/2004 **desde el inicio de la misma** y al **término del proceso de titulación** (señala la duración en semestres)

semestres

No sé

16. Desde que te matriculaste hasta que completaste los cursos del programa de estudio de tu carrera, ¿cuántos semestres transcurrieron?

semestres

17. ¿Te titulaste de la carrera de la cual egresaste el año 2003/2004?

Sí → **Pasar a pregunta 19**

No

18. Si no te titulaste, indica la razón por la cual no lo hiciste → **Pasar a pregunta 20**

19. Desde que entraste a esta carrera hasta que se titulaste, ¿cuántos semestres transcurrieron?

semestres

20. La carrera de la cual egresaste el año 2003/2004, ¿fue la que elegiste en primera opción?

Sí

No

21. En relación a la carrera en la institución de la cual egresaste el año 2003/2004, señala con qué frecuencia eran utilizados los siguientes métodos de enseñanza-aprendizaje:

	Nada		Mucho		
1. Clases expositivas (del profesor frente a los estudiantes)	1	2	3	4	5
2. Talleres y sesiones de resolución de problemas prácticos	1	2	3	4	5
3. Presentaciones orales por parte de los estudiantes	1	2	3	4	5
4. Elaboración de ensayos o informes escritos	1	2	3	4	5
5. Trabajos en grupo	1	2	3	4	5
6. Participación en proyectos de investigación	1	2	3	4	5
7. Prácticas en empresas , instituciones públicas u organismos sociales	1	2	3	4	5
8. Supervisión directa del profesor o tutorías	1	2	3	4	5
9. Tutorías <i>on line</i> (a través de Internet)	1	2	3	4	5

22. ¿Con qué promedio de notas terminaste la carrera de la cual egresaste el año 2003/2004?

- Entre 4,0 y 5,0
- Entre 5,1 y 5,5
- Entre 5,6 y 6,0
- Entre 6,1 y 6,5
- Entre 6,6 y 7,0

23. Si comparas tus notas con las obtenidas por tus compañeros en la carrera de la cual egresaste año 2003/2004, crees que se encontraban:

- Más abajo que el promedio
- En el promedio
- Sobre el promedio

24. Pensando en la carrera de la cual egresaste el año 2003/2004, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	Muy en desacuerdo		Muy de acuerdo		
La carrera era muy exigente	1	2	3	4	5
La carrera en la institución en la que yo estudié gozaba de prestigio	1	2	3	4	5
La carrera estaba muy orientada al mundo del trabajo	1	2	3	4	5
Los egresados de este carrera tienen características comunes que son reconocibles	1	2	3	4	5
El enfoque de la carrera era especializado	1	2	3	4	5

25. A continuación encontrarás un conjunto de **afirmaciones sobre la carrera que terminaste el año 2003-2004**. Indica el **grado de acuerdo** con cada una de estas afirmaciones en una escala donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”

	Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo		
	1	2	3	4	5
Antes de ingresar a la carrera te entregaron información sobre el plan de estudios de ésta	1	2	3	4	5
Antes o durante el estudio de tu carrera tuviste conocimiento del perfil del egresado, esto es, del conjunto de conocimientos y habilidades profesionales mínimas que debe tener un egresado del programa	1	2	3	4	5
La publicidad del programa, y en general, la información directa o indirectamente entregada al público era clara y expresaba fielmente la realidad de la carrera que estudiaste	1	2	3	4	5
Al inscribirte en la carrera, se te informó sobre los requisitos de tiempo mínimo que tendrías que dedicar semanalmente al estudio y realización de actividades	1	2	3	4	5
La información que te entregaron respecto a los requisitos de tiempo mínimo semanal que tendrías que dedicar al estudio y realización de actividades se ajustó al tiempo real que tuviste que dedicar	1	2	3	4	5
Los criterios de admisión de los alumnos a la carrera eran claros	1	2	3	4	5
En general, los contenidos entregados en la carrera fueron útiles y relevantes en tu formación.	1	2	3	4	5
La carrera respondió a tus necesidades reales de ejercicio profesional	1	2	3	4	5
Cuando fuiste alumno (a) de la carrera, tus inquietudes y necesidades académicas fueron atendidas	1	2	3	4	5
La retroalimentación de las evaluaciones que se entregaba a los estudiantes era adecuada y oportuna	1	2	3	4	5
La institución que ofrecía la carrera contaba con adecuados recursos para el aprendizaje (biblioteca, acceso Internet, bases de datos digitales, etc.)	1	2	3	4	5
Los recursos de aprendizaje con los que contaba la institución que ofrecía la carrera eran de fácil acceso y uso	1	2	3	4	5
La institución que ofrecía la carrera contaba con una infraestructura adecuada para el desarrollo de ésta (salas de clases, de conferencia, de estudios, etc.)	1	2	3	4	5
La formación que recibiste cumplió con tus expectativas	1	2	3	4	5
El valor de los aranceles y matrícula de tu carrera era acorde a la calidad de la educación que recibiste	1	2	3	4	5
Si tuvieras la oportunidad de elegir otra vez dónde estudiar esta carrera, nuevamente seleccionarías la misma institución	1	2	3	4	5

26. En una escala de 1 a 5 donde 1 es muy malo y 5 muy bueno, ¿cómo evaluarías?:

	Muy malo		Muy bueno		
	1	2	3	4	5
La calidad de los profesores de la carrera que estudiaste	1	2	3	4	5
El grado de acceso que tuviste a los profesores de la carrera que estudiaste	1	2	3	4	5
El grado de actualización de conocimientos de los profesores de la carrera que estudiaste	1	2	3	4	5

27. Desde que egresaste de tu carrera el año 2003/2004, ¿la institución donde estudiaste se comunicó contigo para actualizar tus datos, saber tu condición laboral, etc.?

Sí

No

28. Si pudieras volver atrás y fueras libre para elegir una carrera ¿qué elegirías?

La misma carrera y la misma institución

Una carrera diferente en la misma institución

La misma carrera en otra institución

Una carrera diferente en otra institución

Decidiría no estudiar ninguna carrera

III. Historia laboral

29. Mientras estabas estudiando la carrera que terminaste el año 2003/2004, ¿alguna vez trabajaste en forma remunerada?

- Excluye los trabajos realizados en período de vacaciones y las prácticas profesionales.

Sí

No → **Pasar a pregunta 31**

30. Si trabajaste durante la carrera que terminaste el año 2003/2004, ¿qué relación existía entre tu trabajo y el contenido de tus estudios?

- Si tuviste varios trabajos considera sólo el más relevante

Nada relacionados		Muy relacionados		
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

31. Desde que terminaste tu carrera en el 2003/2004 hasta ahora, ¿alguna vez has trabajado en forma remunerada?

- Dentro del "trabajo remunerado" se incluye el trabajo por cuenta propia, trabajos pagados sin contrato, trabajos temporales

Sí → **Pasar a pregunta 33**

No

32. ¿Cuál de las siguientes alternativas explica mejor por qué no has trabajado desde que te graduaste hasta ahora?

- Luego de terminar la carrera me dediqué a labores del hogar y/o cuidado de los hijos u otro familiar → **Pasar a pregunta 60**
- Luego de terminar la carrera seguí estudiando → **Pasar a pregunta 60**
- No he encontrado empleo → **Pasar a pregunta 33**
- Otro (*especifica*) _____ → **Pasar a pregunta 60**

33. Una vez que terminaste tu carrera, ¿buscaste trabajo para obtener tu primer empleo?

- Sí → **Pasar a pregunta 35**
- No

(Si la persona contestó que **no** había encontrado empleo en la pregunta N° 32, y responde que **no** en esta pregunta, debe saltarse a la pregunta N°60.)

34. Si marcaste **No** en la pregunta anterior, señala cuál de las siguientes alternativas explica en mejor forma por qué no buscaste trabajo para obtener tu primer empleo.

- Armé (creé) mi propia empresa o empecé a trabajar por cuenta propia (sin empleador) → **Pasar a pregunta 41**
- Un empleador me contactó para ofrecermelo trabajo → **Pasar a pregunta 40**
- Ya estaba trabajando → **Pasar a pregunta 42**
- Otro (*especifica*) _____ → **Pasar a pregunta 46**

35. ¿Cómo buscaste ese primer empleo?

- Marca **todas las opciones que correspondan**

- Respondiendo un anuncio del diario
- A través de un sitio de búsqueda de trabajo en Internet
- A través de familiares, amigos u otros contactos personales
- Por medio de ofertas de trabajo que obtuve a través de la institución de la cual egresé
- Llevé mi currículum a diferentes empleadores
- A través de una agencia de colocación laboral pública o privada
- Otro (*Especifica*): _____

(Si la persona contestó que **no** había encontrado empleo en la pregunta N° 32, entonces, desde esta pregunta se debe saltar a la pregunta N° 48)

36. Durante esa búsqueda de trabajo, ¿obtuviste empleo?

Sí → **Pasar a pregunta 38**

No

37. Si marcaste **No** en la pregunta anterior, ¿cuántos meses estuviste buscando empleo?

Meses → **Pasar a pregunta 46**

38. ¿Después de cuántos meses de empezar a buscar trabajo lograste obtener tu primer empleo?

Meses

39. De las opciones que se presentan a continuación, indica cuál fue **la que finalmente te permitió obtener tu primer empleo**.

- Marca **sólo una alternativa**

Respondiendo un anuncio del diario

A través de un sitio de búsqueda de trabajo en Internet

A través de familiares, amigos u otros contactos personales

Por medio de ofertas de trabajo que obtuve a través de la institución de la cual egresé

Llevé mi currículum a diferentes empleadores

A través de una agencia de colocación laboral pública o privada

Otro (*Específica*): _____

40. En tu primer trabajo luego de terminar tu carrera, a tu juicio ¿cuán importantes fueron para tu **primer empleador** los aspectos que a continuación se detallan?

1. El prestigio de la institución en la cual estudiaste

2. El título (profesional o técnico) que poseías

3. Las recomendaciones o referencias que terceras personas hicieron de ti

4. La experiencia laboral o práctica que adquiriste durante la carrera

5. Las notas que obtuviste durante la carrera

6. Las características de tu personalidad

7. Tu conocimiento de idiomas extranjeros

8. Tu conocimiento de informática

9. Tu conocimiento específico del oficio o la disciplina

10. Otro (*Específica*): _____

Nada importante					Muy importante
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	

41. ¿Cuánto tiempo permaneciste en tu primer empleo o trabajo?

- Si aún estás trabajando en ese primer empleo, considera en tu cálculo el mes en curso.

Meses

42. ¿Has tenido otros empleos o trabajos después del primero que realizaste al egresar de tu carrera?

- Incluye aquí el trabajo por cuenta propia

Sí

No → **Pasar a pregunta 44**

43. Si marcaste **Sí** en la pregunta anterior, ¿cuántos empleos has tenido?

- Incluye aquí tu primer empleo y tu empleo actual

- Incluye aquí el trabajo por cuenta propia

Empleos

44. En qué medida tu carrera ha sido una buena base para:

	Nada					Mucho				
1. Empezar a trabajar	1	2	3	4	5					
2. Aprender en el trabajo	1	2	3	4	5					
3. Realizar las tareas de tu trabajo actual	1	2	3	4	5					
4. Mejorar tus perspectivas profesionales	1	2	3	4	5					
5. Mejorar tu desarrollo personal	1	2	3	4	5					

45. Según tu opinión ¿cuán relacionados han estado los trabajos que has desempeñado con la carrera que estudiaste?

Muy relacionado(s)

Poco relacionado(s)

Nada relacionado(s)

IV. Trabajo actual

46. Actualmente, ¿tienes un trabajo remunerado?

Sí → **Pasar a pregunta 49**

No

47. ¿Has buscado trabajo remunerado en las últimas 4 semanas?

Sí

No → **Pasar a pregunta 60**

48. ¿Por qué crees que no has encontrado trabajo aún? Selecciona **sólo la alternativa que te parezca más importante.**

Mi carrera es muy inadecuada para los trabajos que se ofrecen

Carezco de formación adicional imprescindible para los puestos de trabajo que se ofrecen

No tengo suficiente experiencia laboral

Hay exceso de postulantes en el área en la que busco trabajo

Hay pocas ofertas de trabajo para lo que yo estudié

Otro (*especifica*): _____

→ **Pasar a pregunta 60**

49. ¿En cuántos trabajos (ocupaciones) te desempeñas actualmente?

50. ¿Trabajas por cuenta propia (sin empleador)?

- Si tienes más de un trabajo considera sólo tu **trabajo principal**

Sí → **Pasar a pregunta 52**

No

51. ¿Qué tipo de relación contractual tienes actualmente?

- Si tienes más de un trabajo responde pensando en tu **trabajo principal**

Contrato indefinido

Contrato de duración limitada, durante meses

A honorarios

Otro (*especifica*): _____

52. ¿Cuál es el promedio de horas que trabajas a la semana?

horas a la semana

53. En tu trabajo actual ¿qué ocupación o cargo tienes?

54. Habitualmente, ¿cuáles son las tres actividades principales que realizas en tu trabajo actual?

55. Si piensas en todas las actividades que tienes que realizar en tu trabajo actual ¿en qué medida crees que utilizas los conocimientos y habilidades que adquiriste durante tus estudios?

Nada Mucho

1 2 3 4 5

56. ¿En qué medida tu trabajo actual requiere más conocimientos y habilidades de las que tú posees?

Nada Mucho

1 2 3 4 5

57. ¿Cómo caracterizarías la relación que existe entre la carrera que estudiaste y el trabajo que realizas?

- El trabajo que yo realizo sólo puede hacerlo alguien que haya egresado de la carrera que yo estudié
- Otras carreras también podrían servir para desempeñar el trabajo que yo realizo actualmente
- Otra carrera habría sido más útil para desempeñar el trabajo que realizo
- El trabajo que yo realizo no requiere ninguna carrera específica para un buen desempeño
- Ningún tipo de estudios superiores se relaciona con mi trabajo

58. Respecto a los ingresos económicos mensuales obtenidos en tu trabajo actual, indica en qué tramo de ingresos te encuentras.

- Para identificar tu tramo de ingresos **considera todos los trabajos que desempeñas**

- Entre \$0 y \$150.000
- Entre \$150.001 y \$300.000
- Entre \$300.001 y \$450.000
- Entre \$450.001 y \$600.000
- Entre \$600.001 y \$950.000
- Entre \$950.001 y \$1.500.000
- Entre \$1.500.001 y \$2.000.000
- Más de \$2.000.000

59. En general, ¿estás satisfecho con tu trabajo actual?

Muy insatisfecho					Muy satisfecho
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	

V. Competencias

60. A continuación se presenta un listado de competencias y habilidades. Para cada una de ellas indica:

- a) la **importancia** que, en tu opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de tu profesión;
 b) el **nivel** en que crees que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante tus estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de tus respuestas utiliza la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en tus estudios			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis								
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica								
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo								
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión								
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano								
6. Capacidad de comunicación oral y escrita								
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma								
8. Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (computadores, Internet y otras tecnologías).								
9. Capacidad de investigación (para resolver interrogantes o problemas)								
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente								
11. Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes								
12. Capacidad crítica y autocrítica								
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones (sociales y laborales)								
14. Capacidad creativa								
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas								
16. Capacidad para tomar decisiones								
17. Capacidad para trabajar en equipo								
18. Habilidades interpersonales (habilidad para relacionarse positivamente con otras personas)								
19. Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (capacidad de liderazgo)								
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente								
21. Compromiso con tu medio socio-cultural								
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad								
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales								
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (sin requerir la supervisión constante de un superior)								

25. Habilidad para formular y gestionar proyectos

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

26. Compromiso ético (consideración de los principios éticos al actuar profesionalmente)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

27. Compromiso con la calidad (del trabajo, producto o servicio que se realiza o se entrega)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

61. A continuación elige y ordena las **cinco competencias que consideras más importantes** según tu opinión. Para ello escribe el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marca la competencia que consideras, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señala la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. Competencia número
2. Competencia número
3. Competencia número
4. Competencia número
5. Competencia número

62. A continuación dentro del siguiente listado de competencias realiza el mismo ejercicio que llevaste a cabo en la pregunta de la página anterior. Para cada una de las competencias del listado indica:

- a) la **importancia** que, en tu opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de tu profesión;
- b) el **nivel** en que crees que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante tus estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utiliza la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
1. Conocimiento de otros campos o disciplinas	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Capacidad de focalizarse en la tarea que se realiza	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Pensamiento crítico	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Conocimiento y comprensión del contexto laboral en que te desenvuelves	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Habilidad para escribir reportes, memos o documentos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Capacidad para generar nuevos conocimientos	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Capacidad para reconocer y considerar las dimensiones económicas de actividades y proyectos.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Habilidad en el uso de tecnologías propias de la disciplina profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Habilidad para trabajar eficazmente bajo presión	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Persistencia y capacidad de sobreponerse a las dificultades	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Capacidad de negociación	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Capacidad para apreciar respetuosamente los diferentes puntos de vista	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Disposición a comprometerte con el trabajo que realizas o has realizado	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Habilidad para respetar y aplicar criteriosamente normas y reglamentos	1	2	3	4	1	2	3	4

63. A continuación elige y ordena las **tres competencias que consideras más importantes** según tu opinión. Para ello escribe el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marca la competencia que consideras, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señala la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- 1. Competencia número
- 2. Competencia número
- 3. Competencia número

69. ¿Cuál fue el nivel más alto de estudios alcanzado por **tu padre**?

- 1. Ed. Básica Incompleta
- 2. Ed. Básica Completa
- 3. Ed. Media Incompleta
- 4. Ed. Media Completa
- 5. Ed. Superior Técnico profesional Incompleta
- 6. Ed. Superior Técnico profesional Completa
- 7. Ed. Universitaria Incompleta
- 6. Ed. Universitaria Completa
- 7. Postgrado Incompleto
- 8. Postgrado Completo
- 10. No sé



ANEXO 4

Cuestionario de Postgraduados de la Educación Superior

- El presente cuestionario está destinado a postgraduados de carreras profesionales de los años 2003/3004.
- Algunas preguntas permiten más de una respuesta, cuando este sea el caso estará claramente indicado
- En algunas preguntas dentro de las alternativas se incluye la opción “*otras (especifique)_____*”. Si selecciona esta alternativa en una pregunta, por favor en el espacio en blanco escriba libremente su respuesta.

I. Historia previa al ingreso a Estudios de Postgrado

1. ¿Qué año egresó de la enseñanza media?

2. ¿En qué tipo de establecimiento educacional terminó la enseñanza media?

- Municipal
- Particular Subvencionado
- Particular Pagado
- No sé

3. ¿Antes de ingresar al postgrado que terminó el año 2003/2004 qué carrera estudió?

4. ¿En qué universidad estudió esa carrera?

5. Para ingresar a la carrera de la cual egresó antes de hacer su postgrado, ¿usted rindió la Prueba de Aptitud Académica (PAA)?

- Sí
- No → **Pasar a pregunta 7**

6. Si rindió la PAA, ¿qué puntaje obtuvo en la Prueba verbal y en la Prueba de matemática?

Verbal

- Menos de 390 puntos
 Entre 390 y 500 puntos
 Entre 501 y 610 puntos
 Entre 611 y 720 puntos
 Más de 720 puntos

Matemática

- Menos de 390 puntos
 Entre 390 y 500 puntos
 Entre 501 y 610 puntos
 Entre 611 y 720 puntos
 Más de 720 puntos

7. ¿Obtuvo el título profesional en la carrera que señaló en la pregunta N° 3?

- Sí
 No

II. Postgrado del que egresó el año 2003/2004

En todas las preguntas que se presentan a continuación por favor responda pensando en el postgrado del cual egresó el año 2003/2004.

8. Indique el nombre de la institución de la cual egresó el año 2003/2004

9. Indique el nombre del postgrado o especialidad que terminó el año 2003/2004

10. De acuerdo al plan oficial de estudios (malla curricular), ¿cuánto debería durar el postgrado o especialidad que terminó el año 2003/2004?

semestres

No sé

11. Desde que se matriculó en el postgrado hasta que se graduó, ¿cuántos semestres transcurrieron?

semestres

12. En el postgrado o especialidad que terminó el año 2003/2004, señale con qué frecuencia eran utilizados los siguientes métodos de enseñanza-aprendizaje:

	Nada		Mucho		
1. Clases expositivas (del profesor frente a los estudiantes)	1	2	3	4	5
2. Talleres y sesiones de resolución de problemas prácticos	1	2	3	4	5
3. Presentaciones orales por parte de los estudiantes	1	2	3	4	5
4. Elaboración de ensayos o informes escritos	1	2	3	4	5
5. Trabajos en grupo	1	2	3	4	5
6. Participación en proyectos de investigación	1	2	3	4	5
7. Prácticas o trabajo institucional en empresas, instituciones públicas, hospitales u organismos sociales	1	2	3	4	5
8. Supervisión directa del profesor o tutorías	1	2	3	4	5
9. Tutorías <i>on line</i> (a través de Internet)	1	2	3	4	5

13. Si compara sus notas con las obtenidas por sus compañeros (as) en el postgrado o especialidad que terminó el año 2003/2004, cree que se encontraban:

Más abajo que el promedio

En el promedio

Sobre el promedio

14. Señale los tres motivos más relevantes que tuvo para matricularse en el postgrado o especialidad que terminó el año 2003/2004

Cambiar de área de especialización	<input type="checkbox"/>
Profundizar un área disciplinaria o académica específica	<input type="checkbox"/>
Superar debilidades en la formación recibida en la Universidad	<input type="checkbox"/>
Mejorar expectativas laborales	<input type="checkbox"/>
Mejorar expectativas económicas	<input type="checkbox"/>
Lograr mayor conocimiento científico	<input type="checkbox"/>
Obtener una acreditación como especialista	<input type="checkbox"/>
Mi empleador me lo solicitó y/o es una exigencia del cargo que ocupo	<input type="checkbox"/>
Otro, (Especifique)	<input type="checkbox"/>

15. A continuación usted encontrará un conjunto de afirmaciones sobre el postgrado que finalizó los años 2003-2004. Indique el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones en una escala donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo"

	Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
	1	2	3	4	5
A usted le entregaron información sobre el plan de estudios del postgrado antes de ingresar a éste	1	2	3	4	5
Antes o durante el postgrado tuvo conocimiento del perfil del egresado, esto es, del conjunto de conocimientos y habilidades profesionales mínimas que debe tener un egresado del Programa	1	2	3	4	5
La publicidad del programa, y en general, la información directa o indirectamente entregada al público era clara y expresaba fielmente la realidad del postgrado	1	2	3	4	5
Al inscribirse en el postgrado, se le informó sobre los requisitos de tiempo mínimo que tendría que dedicar semanalmente al estudio y realización de actividades	1	2	3	4	5
La información que le fue entregada respecto a los requisitos de tiempo mínimo semanal que tendría que dedicar al estudio y realización de actividades se ajustó al tiempo real que usted tuvo que dedicar	1	2	3	4	5
Los criterios de admisión de alumnos al postgrado eran claros	1	2	3	4	5
En general, los contenidos entregados en el postgrado fueron útiles y relevantes en su formación.	1	2	3	4	5
El postgrado respondió a sus necesidades reales de ejercicio profesional	1	2	3	4	5
Cuando fue alumno (a) del postgrado, sus inquietudes y necesidades académicas fueron atendidas	1	2	3	4	5
La retroalimentación de las evaluaciones que se entregaba a los estudiantes era adecuada y oportuna	1	2	3	4	5

La institución que ofrecía el postgrado contaba con adecuados recursos para el aprendizaje (biblioteca, acceso Internet, bases de datos digitales, etc.)	1	2	3	4	5
Los recursos de aprendizaje con los que contaba la institución que ofrecía el postgrado eran de fácil acceso y uso	1	2	3	4	5
La institución que ofrecía el postgrado contaba con una infraestructura adecuada para el desarrollo de éste (salas de clases, de conferencia, de estudios, etc.)	1	2	3	4	5
La formación que recibió cumplió con sus expectativas	1	2	3	4	5
El valor de los aranceles y matrícula del postgrado era acorde a la calidad de la educación	1	2	3	4	5
Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez dónde estudiar este postgrado, nuevamente seleccionaría el mismo.	1	2	3	4	5

16. En una escala de 1 a 5 donde 1 es muy malo y 5 muy bueno, ¿cómo evaluaría?:

	Muy malo			Muy bueno	
	1	2	3	4	5
La calidad de los profesores de su postgrado	1	2	3	4	5
El grado de acceso que usted tuvo a los profesores de su postgrado	1	2	3	4	5
El grado de actualización de conocimientos de los profesores de su postgrado	1	2	3	4	5

17. Desde que egresó de su postgrado, ¿la institución donde lo estudió se comunicó con usted para actualizar sus datos, saber su condición laboral, etc.?

Sí

No

III. Historia laboral

Antes de ingresar al Postgrado

18. Antes de que ingresara al postgrado que terminó el 2003/2004 ¿había trabajado remuneradamente?

Sí

No → **Pasar a pregunta 22**

19. ¿Cuánto tiempo trabajó remuneradamente?

- Señale los años y meses que trabajó. Por ejemplo, si usted trabajó 4 meses, escriba en el espacio correspondiente a años un cero (0) y en el espacio de meses un cuatro (4)

Años Meses

20. Señale el nombre de la última ocupación que tuvo antes de ingresar al postgrado que terminó el 2003/2004

21. Según su opinión, cuán relacionada estaba la última ocupación que tuvo antes de ingresar al postgrado con:

	Muy relacionado(s)	Poco relacionado(s)	Nada relacionado(s)
su profesión	()	()	()
el postgrado cursado	()	()	()

Desde que terminó su postgrado

22. Desde que terminó su postgrado en el 2003/2004 hasta ahora, ¿ha trabajado en forma remunerada?

- Dentro del "trabajo remunerado" se incluye el trabajo por cuenta propia, trabajos pagados sin contrato, trabajos temporales

Sí → **Pasar a pregunta 24**

No

23. ¿Cuál de las siguientes alternativas explica mejor por qué no ha trabajado desde que terminó su postgrado hasta ahora?

Luego de terminar el postgrado me dediqué a labores del hogar y/o cuidado de los hijos u otro familiar → **Pasar a pregunta 45**

Luego de terminar el postgrado seguí estudiando → **Pasar a pregunta 45**

No he encontrado empleo → **Pasar a pregunta 24**

Otro (específica) _____ → **Pasar a pregunta 45**

24. Para obtener un trabajo remunerado después de terminar su postgrado ¿buscó activamente empleo?

Sí → **Pasar a pregunta 26**

No

Si la persona contestó que no había encontrado empleo en la pregunta 23 y responde no en la pregunta 24, entonces debe saltarse a la pregunta 45

25. Si marcó **No** en la pregunta anterior, señale cuál de las siguientes alternativas explica en mejor forma por qué no buscó trabajo.

Armé (creé) mi propia empresa o empecé a trabajar por cuenta propia (sin empleador) → **Pasar a pregunta 30**

Un empleador me contactó para ofrecerme trabajo → **Pasar a pregunta 29**

Mantuve el trabajo que ya tenía → **Pasar a pregunta 30**

Otro (*especifique*) _____ → **Pasar a pregunta 45**

26. **¿Cómo buscó trabajo** después de haber terminado el postgrado?
- Marque **todas las opciones que correspondan**

Respondiendo un anuncio del diario

A través de un sitio de búsqueda de trabajo en Internet

A través de familiares, amigos u otros contactos personales

Por medio de ofertas de trabajo que obtuve a través de la institución de la cual egresé

Llevé mi currículum a diferentes empleadores

A través de una agencia de colocación laboral pública o privada

Otro (*Especifique*): _____

Si la persona contestó que “no he encontrado empleo” en la pregunta 23 y responde “sí” en la pregunta 24, entonces debe saltarse a la pregunta 34

27. Durante la búsqueda de trabajo, ¿logró obtener empleo?

Sí

No → **Pasar a pregunta 34**

28. De las opciones que se presentan a continuación, ¿cuál fue la que, finalmente, le permitió obtener su trabajo después de terminar su postgrado?
 - Marque **sólo una alternativa**

- Respondiendo un anuncio del diario
- A través de un sitio de búsqueda de trabajo en Internet
- A través de familiares, amigos u otros contactos personales
- Por medio de ofertas de trabajo que obtuve a través de la institución de la cual egresé
- Llevé mi currículum a diferentes empleadores
- A través de una agencia de colocación laboral pública o privada
- Otro (*Especifique*): _____

29. En su opinión, en el trabajo que obtuvo luego de terminar su postgrado ¿cuán importantes fueron para su empleador los aspectos que a continuación se detallan?

	Nada importante		Muy importante		
	1	2	3	4	5
El prestigio de la institución en la cual estudió el postgrado					
El postgrado realizado					
Las recomendaciones o referencias que terceras personas hicieron de usted					
Su experiencia laboral previa al ingreso al postgrado					
Las características de su personalidad					
El hecho de haberse ganado una beca para hacer sus estudios de postgrado					
Otro (<i>Especifique</i>): _____					

30. Según su opinión ¿cuán relacionados han estado los trabajos que ha desempeñado después de terminar el postgrado con éste?

- Muy relacionado(s)
- Poco relacionado(s)
- Nada relacionado(s)

31. En qué medida el postgrado ha sido una buena base para:

	Nada		Mucho		
	1	2	3	4	5
Obtener un trabajo en un área de especialización distinta a la que tenía antes de entrar al postgrado	1	2	3	4	5
Mejorar el desempeño profesional en su actual trabajo	1	2	3	4	5
Lograr mejores expectativas económicas	1	2	3	4	5
Lograr mejores oportunidades profesionales	1	2	3	4	5
Incrementar su nivel de conocimientos	1	2	3	4	5

IV. Trabajo actual

32. Actualmente, ¿tiene un trabajo remunerado?

- Sí → **Pasar a pregunta 35**
- No

33. ¿Ha buscado trabajo remunerado en las últimas 4 semanas?

- Sí
- No → **Pasar a pregunta 45**

34. ¿Por qué cree que no ha encontrado trabajo aún? Seleccione **sólo la alternativa que le parezca más importante.**

- Mi especialización profesional no satisface las exigencias de los trabajos que se ofrecen
- Hay exceso de postulantes en el área en la que busco trabajo
- No tengo suficiente experiencia laboral
- Hay pocas ofertas de trabajo para lo que yo estudié
- Otro (*especifique*): _____

→ **Pasar a pregunta 45**

35. ¿En cuántos trabajos (ocupaciones) se desempeña actualmente?

36. ¿Trabaja por cuenta propia (sin empleador)?
- Si tiene más de un trabajo considere sólo su **trabajo principal**

Sí → **Pasar a pregunta 38**

No

37. ¿Qué tipo de relación contractual tiene actualmente?
- Si tiene más de un trabajo responda pensando en su **trabajo principal**

Contrato indefinido

Contrato de duración limitada, durante meses

A honorarios

Otro (especifique): _____

38. ¿Cuál es el promedio de horas que trabaja a la semana?

horas a la semana

39. En su trabajo actual ¿qué ocupación o cargo tiene?

40. Habitualmente, ¿cuáles son las tres actividades principales que realiza en su trabajo actual?

41. Si piensa en todas las actividades que tiene que realizar en su trabajo actual ¿en qué medida cree que utiliza los conocimientos y habilidades que adquirió durante sus estudios de postgrado?

Nada

Mucho

1 2 3 4 5

42. ¿En qué medida su trabajo actual requiere más conocimientos y habilidades de las que usted posee?

Nada		Mucho		
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

43. Respecto a los ingresos económicos mensuales obtenidos en su trabajo actual, indique en qué tramo de ingresos se encuentra.

- Para identificar su tramo de ingresos **considere todos los trabajos que desempeña**

- Menos de \$ 300.000
- Entre \$300.001 y \$450.000
- Entre \$450.001 y \$600.000
- Entre \$600.001 y \$950.000
- Entre \$950.001 y \$1.500.000
- Entre \$1.500.001 y \$2.000.000
- Entre \$2.000.001 y \$ 3.000.000
- Entre \$3.000.001 y \$ 4.000.000
- \$4.000.000 y más

44. En general, ¿está satisfecho con su trabajo actual?

Muy insatisfecho		Muy satisfecho		
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

V. Competencias

45. A continuación se presenta un listado de competencias y habilidades. Para cada una de ellas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios de postgrado.

En cada una de sus respuestas utiliza la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (computadores, Internet y otras tecnologías).	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Capacidad de investigación (para resolver interrogantes o problemas)	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones (sociales y laborales)	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Capacidad creativa	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Habilidades interpersonales (habilidad para relacionarse positivamente con otras personas)	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (capacidad de liderazgo)	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1	2	3	4	1	2	3	4
21. Compromiso con tu medio socio-cultural	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	1	2	3	4
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1	2	3	4	1	2	3	4
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (sin requerir la supervisión constante de un superior)	1	2	3	4	1	2	3	4
25. Habilidad para formular y gestionar proyectos	1	2	3	4	1	2	3	4

26. Compromiso ético (consideración de los principios éticos al actuar profesionalmente)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

27. Compromiso con la calidad (del trabajo, producto o servicio que se realiza o se entrega)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

46. A continuación elija y ordene las **cinco competencias que considera más importantes** según su opinión. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. Competencia número
2. Competencia número
3. Competencia número
4. Competencia número
5. Competencia número

47. A continuación dentro del siguiente listado de competencias realice el mismo ejercicio que llevó a cabo en la pregunta de la página anterior. Para cada las competencias del listado indique:

- a) la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;
- b) el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios de postgrado.

En cada una de sus respuestas utiliza la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
1. Conocimiento de otros campos o disciplinas	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Capacidad de focalizarse en la tarea que se realiza	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Pensamiento crítico	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Conocimiento y comprensión del contexto laboral en que se desenvuelve	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Habilidad para escribir reportes, memos o documentos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Capacidad para generar nuevos conocimientos	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Capacidad para reconocer y considerar las dimensiones económicas de actividades y proyectos.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Habilidad en el uso de tecnologías propias de la disciplina profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Habilidad para trabajar eficazmente bajo presión	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Persistencia y capacidad de sobreponerse a las dificultades	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Capacidad de negociación	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Capacidad para apreciar respetuosamente los diferentes puntos de vista	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Disposición a comprometerte con el trabajo que realiza o ha realizado	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Habilidad para respetar y aplicar criteriosamente normas y reglamentos	1	2	3	4	1	2	3	4

48. A continuación elija y ordene las **tres competencias que considera más importantes** según su opinión. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- 1. Competencia número
- 2. Competencia número
- 3. Competencia número

54. ¿Cuál fue el nivel más alto de estudios alcanzado por **su padre**?

- 1. Ed. Básica Incompleta
- 2. Ed. Básica Completa
- 3. Ed. Media Incompleta
- 4. Ed. Media Completa
- 5. Ed. Superior Técnico profesional Incompleta
- 6. Ed. Superior Técnico profesional Completa
- 7. Ed. Universitaria Incompleta
- 6. Ed. Universitaria Completa
- 7. Postgrado Incompleto
- 8. Postgrado Completo
- 10. No sé



ANEXO 5

Pauta de Entrevista para Empleadores

NOMBRE ENTREVISTADO			
FECHA			2008

La Universidad Católica de Chile está realizando para el Ministerio de Educación un estudio sobre la percepción de calidad de los egresados de la educación superior chilena. En este estudio nos interesa conocer cuáles son las competencias que actualmente se requieren para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral y cuales son aquellas desarrolladas, por los profesionales y técnicos durante sus estudios superiores.

Las opiniones o información que usted dé en esta entrevista son absolutamente confidenciales y su identificación no será usada o revelada en los informes, análisis o documentos de esta investigación.

Cuando le preguntemos en esta entrevista sobre las competencias y características de un profesional o técnico _____, estamos interesados en que usted se imagine alguien que recién ha egresado de la educación superior o ha terminado sus estudios en los últimos dos años.

1. Características del profesional contratado

1.1. Qué aspectos de un postulante son, para usted, importantes al momento de contratar un profesional _____

[Señalar la profesión de la persona a contratar, por ejemplo si el empleador es una persona que contrata abogados debe preguntar por tal profesión].

1.2. A continuación le voy a nombrar cuatro dimensiones que pueden ser consideradas al momento de contratar un profesional _____ : antecedentes académicos, antecedentes profesionales, experiencia laboral y antecedentes personales. En cada una de ellas le voy a mencionar distintos factores. Dígame, por favor, si esos factores, para usted, son importantes y si es así cuál de ellos es el más importante y por qué.

- a. Antecedentes Académicos
 - i. Notas de la enseñanza media
 - ii. Colegio o liceo donde cursó Enseñanza Media
 - iii. Puntaje PAA / PSU

- b. Antecedentes de Formación Profesional
 - i. Universidad / IP / CFT

[En este caso preguntar específicamente si cuando contrata prefiere contratar profesionales de algunas instituciones específicas y por qué.]

- ii. Carrera

- iii. Notas de la carrera
 - iv. Prácticas Profesionales o ayudantías, pasantías
- c. Experiencia Laboral
- i. Número de años de experiencia
 - ii. Lugares donde trabajó
 - iii. Funciones / tareas desarrolladas
- d. Antecedentes Personales
- i. Edad
 - ii. Género
 - iii. Características de personalidad
 - iv. Participación social y liderazgo (voluntariado, trabajos sociales, etc.)
 - v. Otros (referencia de gente conocida, apellidos, viajes, conocimiento de idiomas, conocimiento tecnológico)

¿Existe alguna otra dimensión o factor que usted considere importante y no haya sido mencionado anteriormente?

2. Características de la búsqueda de un profesional.

2.1. Ahora le vamos a preguntar sobre cómo se busca en su empresa un _____, es decir nos referimos específicamente al mecanismo o forma de reclutamiento y selección que ustedes utilizan.

De las siguientes estrategias que le voy a nombrar a continuación, ¿cuál o cuáles son las que utilizan con más frecuencia en esta empresa para reclutar a un _____? ¿Por qué?

[Mencionar las distintas formas de búsqueda que se presentan a continuación].

- i. Poner un anuncio en el diario
- ii. Poner un anuncio en un sitio de búsqueda de trabajo en Internet
- iii. Contactar a través de familiares, amigos u otras personas conocidas
- iv. Poner ofertas de trabajo en algunas instituciones de educación superior
- v. Por currículum que recibe de los mismos postulantes sin un proceso de selección previo
- vi. A través de una agencia de colocación laboral pública o consultora de selección de personal
- vii. Otra forma

[En este caso el entrevistado debe especificar la otra forma en que buscan a un nuevo profesional].

2.2. ¿De qué manera ustedes realizan la búsqueda para contratar a ese profesional _____?

3. Cambio de las competencias

- 3.1. Ahora le vamos a preguntar sobre cómo se han modificado las competencias requeridas en el mundo laboral como las competencias desarrolladas en los profesionales de la educación superior

En su opinión, en los últimos 5 años ¿Ha habido algún cambio en el perfil profesional requerido para desempeñarse como _____ en términos de conocimientos, competencias, habilidades, etc.? Por favor refiérase a lo que debería saber hacer, conocer y ser un _____.

- 3.2. En su opinión, en los últimos 5 años ¿Ha habido algún cambio en el perfil profesional en el que están formando las instituciones de educación superior a los _____?

- 3.2.1. Este cambio que usted ha mencionado genera una mejor calidad profesional o no, justifique.

4. Satisfacción del empleador con los profesionales que postulan y contratan

- 4.1. ¿Cuáles son las debilidades más importantes que usted detecta en los _____ que han postulado a un puesto en su organización o institución?

- 4.2. Una vez que ha contratado a un _____ ¿Cuáles son las debilidades más importantes que usted detecta en el desempeño de este o estos profesionales dentro de su organización o institución?

- 4.3. ¿Cuáles son las fortalezas, o en qué aspectos están mejor preparados los _____ que postulan a un puesto de trabajo en su institución?

- 4.4. Una vez que ha contratado a un _____ ¿Cuáles son las fortalezas, o en qué aspectos está mejor preparado este o estos profesionales?

- 4.5. En términos del perfil profesional general, ¿Qué aspectos o características hace la diferencia entre quienes postulan y quienes finalmente contratan en la institución?

A continuación le voy a entregar unas hojas con preguntas que usted debe responder personalmente.

NOMBRE ENTREVISTADO	
---------------------	--

FECHA		ENERO	2008
-------	--	-------	------

1. Adecuación del profesional al puesto de trabajo

Cuándo usted contrata un profesional _____ Usted cree que:
[Elija una sola alternativa]

- El trabajo que él/ella realiza sólo puede hacerlo alguien que haya egresado esa carrera
- Otras carreras también podrían servir para desempeñar ese trabajo
- Otra carrera habría sido más útil para desempeñar ese trabajo
- El trabajo no requiere ninguna carrera específica para un buen desempeño
- Ningún tipo de estudios superiores se relaciona con ese trabajo

2. Elementos considerados para contratar un profesional

Al momento de contratar a un profesional _____ que busca trabajo por primera vez ¿cuán importantes son para usted los aspectos que a continuación se detallan?

	Nada importante		Muy importante		
1. El prestigio de la institución en la cual estudió	1	2	3	4	5
2. El título (profesional o técnico) que poseía	1	2	3	4	5
3. Las recomendaciones o referencias que terceras personas hicieron de él/ella	1	2	3	4	5
4. La experiencia laboral o práctica que adquirió durante la carrera	1	2	3	4	5
5. Las notas que obtuvo durante la carrera	1	2	3	4	5
6. Las características de su personalidad	1	2	3	4	5
7. Su conocimiento de idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
8. Su conocimiento de informática	1	2	3	4	5
9. Su conocimiento específico del oficio o la disciplina	1	2	3	4	5
10. Otro (Especifique): _____	1	2	3	4	5

3. Competencias

A continuación se presenta un listado de competencias y habilidades. Para cada una de ellas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tienen la competencia o habilidad para el ejercicio de esta profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se desarrolla durante los estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utilice la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis								
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica								
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo								
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión								
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano								
6. Capacidad de comunicación oral y escrita								
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma								
8. Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (computadores, Internet y otras tecnologías).								
9. Capacidad de investigación (para resolver interrogantes o problemas)								
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente								
11. Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes								
12. Capacidad crítica y autocrítica								
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones (sociales y laborales)								
14. Capacidad creativa								
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas								
16. Capacidad para tomar decisiones								
17. Capacidad para trabajar en equipo								
18. Habilidades interpersonales (habilidad para relacionarse positivamente con otras personas)								
19. Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (capacidad de liderazgo)								
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente								
21. Compromiso con tu medio socio-cultural								
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad								
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales								
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (sin requerir la supervisión constante de								

un superior)

--	--	--	--	--	--	--	--

25. Habilidad para formular y gestionar proyectos

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

26. Compromiso ético (consideración de los principios éticos al actuar profesionalmente)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

27. Compromiso con la calidad (del trabajo, producto o servicio que se realiza o se entrega)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Jerarquización de competencias

A continuación elija y ordene las **cinco competencias que considera más importantes**. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considere, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. Competencia número
2. Competencia número
3. Competencia número
4. Competencia número
5. Competencia número

5. Competencias Sección 2

A continuación, se presenta otro grupo de competencias. Dentro de este listado realice el mismo ejercicio que llevó a cabo en la pregunta de la página anterior. Para cada una de las competencias señaladas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de esta profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se desarrolla durante los estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utilice la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
1. Conocimiento de otros campos o disciplinas	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Capacidad de focalizarse en la tarea que se realiza	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Pensamiento crítico	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Conocimiento y comprensión del contexto laboral en que se desenvuelve	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Habilidad para escribir reportes, memos o documentos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Capacidad para generar nuevos conocimientos	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Capacidad para reconocer y considerar las dimensiones económicas de actividades y proyectos.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Habilidad en el uso de tecnologías propias de la disciplina profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Habilidad para trabajar eficazmente bajo presión	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Persistencia y capacidad de sobreponerse a las dificultades	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Capacidad de negociación	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Capacidad para apreciar respetuosamente los diferentes puntos de vista	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Disposición a comprometerte con el trabajo que realiza o ha realizado	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Habilidad para respetar y aplicar criteriosamente normas y reglamentos	1	2	3	4	1	2	3	4

6. Jerarquización Sección 2

A continuación elija y ordene las **tres competencias que considera más importantes**. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considere, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Competencia número
- Competencia número
- Competencia número

¡Muchas gracias!

ANEXO 6

Pauta de Entrevista para Consultores de RRHH

NOMBRE ENTREVISTADO			
FECHA			2008

La Universidad Católica de Chile está realizando para el Ministerio de Educación un estudio sobre la percepción de calidad de los egresados de la educación superior chilena. En este estudio nos interesa conocer cuáles son las competencias que actualmente se requieren para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral y cuales son aquellas desarrolladas, por los profesionales y técnicos durante sus estudios superiores.

Las opiniones o información que usted dé en esta entrevista son absolutamente confidenciales y su identificación no será usada o revelada en los informes, análisis o documentos de esta investigación.

*En esta entrevista estamos interesados en que usted responda sobre las competencias y características de un profesional o técnico de inicio (trainee), es decir, al responder debe pensar en alguien **que recién ha egresado de la educación superior o ha terminado sus estudios en los últimos dos años, independiente de la carrera que haya cursado.***

Si usted o su empresa tienen experiencia en el reclutamiento de ambos tipos de perfiles (profesionales y técnicos), y lo considera necesario, refiérase a ellos en forma diferenciada haciendo las distinciones que correspondan (por favor explicité las diferencias).

1. Características del profesional contratado

- 1.1. Qué aspectos de un postulante son, para usted, importantes en el proceso de búsqueda y selección de profesionales y/o técnicos de inicio. ¿Cuáles diría usted que son los aspectos del postulante importantes para los empleadores que contratan sus servicios?
- 1.2. ¿Observa usted alguna diferencia entre las características de profesionales y técnicos de inicio? Si usted considera que existen diferencias, por favor refiérase a ellas.
- 1.3. Según su opinión, ¿Existen diferencias entre el sistema público y el sistema privado en los aspectos que son valorados de un profesional y/o técnico de inicio?
- 1.4. A continuación lo voy a nombrar una serie de factores que pueden ser considerados al momento de contratar un profesional y/o técnico de inicio. Dígame por favor si estos factores, para usted, son importantes y si es así cuál de ellos es el más importante y por qué.

- e. Antecedentes Académicos
 - i. Notas de la enseñanza media
 - ii. Colegio o liceo donde cursó Enseñanza Media
 - iii. Puntaje PAA / PSU

- f. Antecedentes de Formación Profesional
 - i. Universidad / IP / CFT
[En este caso preguntar específicamente por el proceso de búsqueda y selección de profesionales de algunas instituciones específicas y por qué.]
 - ii. Carrera
 - iii. Notas de la carrera
 - iv. Prácticas Profesionales o ayudantías, pasantías

- g. Experiencia Laboral
 - i. Número de años de experiencia
 - ii. Lugares donde trabajó
 - iii. Funciones / tareas desarrolladas

- h. Antecedentes Personales
 - i. Edad
 - ii. Género
 - iii. Características de personalidad
 - iv. Participación social y liderazgo (voluntariado, trabajos sociales, etc.)
 - v. Otros (referencia de gente conocida, apellidos, viajes, conocimiento de idiomas, conocimiento tecnológico)

¿Existe alguna otra dimensión o factor que usted considere importante y no haya sido mencionado anteriormente?

2. Cambio de las competencias

2.1. Ahora le vamos a preguntar sobre cómo se han modificado las competencias requeridas en el mundo laboral como las competencias desarrolladas en los profesionales y/o técnicos de la educación superior.

En su opinión, en los últimos 5 años ¿Ha habido algún cambio en el perfil profesional requerido para desempeñarse en términos de conocimientos, competencias, habilidades, etc.? Por favor refiérase a lo que debería saber hacer, conocer y ser un profesional y /o un técnico de inicio.

2.2. En su opinión, en los últimos 5 años ¿Ha habido algún cambio en el perfil profesional en el que están formando las instituciones de educación superior a los profesionales y/o los técnicos que egresan de ellas?

2.2.1. Este cambio que usted ha mencionado ¿genera una mejor calidad profesional o no? Por favor, desarrolle su respuesta.

3. Evaluación del consultor de los profesionales y/o técnicos que participan en los procesos de reclutamiento y selección

- 3.1. ¿Cuáles son las debilidades más importantes que usted detecta en los profesionales y/o técnicos de inicio que participan en los procesos de reclutamiento y selección que realiza su empresa?
- 3.2. ¿Cuáles son las fortalezas, o en qué aspectos están mejor preparados los profesionales y/o técnicos de inicio que participan en los procesos de reclutamiento y selección que realiza su empresa?
- 3.3. En términos del perfil profesional general, ¿Qué aspectos o características hacen la diferencia entre quienes postulan y quienes finalmente contratan en la institución?

A continuación le voy a entregar unas hojas con preguntas que usted debe responder personalmente.

NOMBRE ENTREVISTADO	
---------------------	--

FECHA		ENERO	2008
-------	--	-------	------

4. Elementos considerados para contratar un profesional

Al momento de contratar a un profesional y o técnico que busca trabajo por primera vez ¿cuán importantes son para usted los aspectos que a continuación se detallan?

		Nada importante				Muy importante
1. El prestigio de la institución en la cual estudió	1	2	3	4	5	
2. El título (profesional o técnico) que poseía	1	2	3	4	5	
3. Las recomendaciones o referencias que terceras personas hicieron de él/ella	1	2	3	4	5	
4. La experiencia laboral o práctica que adquirió durante la carrera	1	2	3	4	5	
5. Las notas que obtuvo durante la carrera	1	2	3	4	5	
6. Las características de su personalidad	1	2	3	4	5	
7. Su conocimiento de idiomas extranjeros	1	2	3	4	5	
8. Su conocimiento de informática	1	2	3	4	5	
9. Su conocimiento específico del oficio o la disciplina	1	2	3	4	5	
10. Otro (<i>Especifique</i>): _____	1	2	3	4	5	

5. Competencias

A continuación se presenta un listado de competencias y habilidades. Para cada una de ellas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tienen la competencia o habilidad para el ejercicio de esta profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se desarrolla durante los estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utilice la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis								
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica								
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo								
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión								
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano								
6. Capacidad de comunicación oral y escrita								
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma								
8. Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (computadores, Internet y otras tecnologías).								
9. Capacidad de investigación (para resolver interrogantes o problemas)								
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente								
11. Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes								
12. Capacidad crítica y autocrítica								
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones (sociales y laborales)								
14. Capacidad creativa								
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas								
16. Capacidad para tomar decisiones								
17. Capacidad para trabajar en equipo								
18. Habilidades interpersonales (habilidad para relacionarse positivamente con otras personas)								
19. Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (capacidad de liderazgo)								
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente								
21. Compromiso con tu medio socio-cultural								
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad								
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales								
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (sin requerir la supervisión constante de un superior)								

25. Habilidad para formular y gestionar proyectos

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

26. Compromiso ético (consideración de los principios éticos al actuar profesionalmente)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

27. Compromiso con la calidad (del trabajo, producto o servicio que se realiza o se entrega)

1	2	3	4
---	---	---	---

1	2	3	4
---	---	---	---

6. Jerarquización de competencias

A continuación elija y ordene las **cinco competencias que considera más importantes**. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considere, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. Competencia número
2. Competencia número
3. Competencia número
4. Competencia número
5. Competencia número

7. Competencias Sección 2

A continuación, se presenta otro grupo de competencias. Dentro de este listado realice el mismo ejercicio que llevó a cabo en la pregunta de la página anterior. Para cada una de las competencias señaladas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de esta profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se desarrolla durante los estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utilice la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
1. Conocimiento de otros campos o disciplinas	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Capacidad de focalizarse en la tarea que se realiza	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Pensamiento crítico	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Conocimiento y comprensión del contexto laboral en que se desenvuelve	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Habilidad para escribir reportes, memos o documentos	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Capacidad para generar nuevos conocimientos	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Capacidad para reconocer y considerar las dimensiones económicas de actividades y proyectos.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Habilidad en el uso de tecnologías propias de la disciplina profesional	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Habilidad para trabajar eficazmente bajo presión	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Persistencia y capacidad de sobreponerse a las dificultades	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Capacidad de negociación	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Capacidad para apreciar respetuosamente los diferentes puntos de vista	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Disposición a comprometerte con el trabajo que realiza o ha realizado	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Habilidad para respetar y aplicar criteriosamente normas y reglamentos	1	2	3	4	1	2	3	4

8. Jerarquización Sección 2

A continuación elija y ordene las **tres competencias que considera más importantes**. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considere, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Competencia número
- Competencia número
- Competencia número

¡Muchas gracias!

ANEXO 7

Pauta de Entrevista para Directores de Colegios de Profesionales

NOMBRE ENTREVISTADO	
---------------------	--

FECHA		ENERO	2008
-------	--	-------	------

La Universidad Católica de Chile está realizando para el Ministerio de Educación un estudio sobre la percepción de calidad de los egresados de la educación superior chilena. En este estudio nos interesa conocer cuáles son las competencias que actualmente se requieren para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral y cuales son aquellas desarrolladas, por los profesionales y técnicos durante sus estudios superiores.

Las opiniones o información que usted dé en esta entrevista son absolutamente confidenciales y su identificación no será usada o revelada en los informes, análisis o documentos de esta investigación.

Cuando le preguntemos en esta entrevista sobre las competencias y características de un profesional o técnico _____, estamos interesados en que usted se imagine alguien que recién ha egresado de la educación superior o ha terminado sus estudios en los últimos dos años.

1. Pregunta inicial

1.1. Según usted ¿Qué características y competencias debería tener un _____ para desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral actual?

2. Cambio de las competencias

2.1. Ahora le vamos a preguntar sobre cómo se han modificado las competencias requeridas en el mundo laboral así como las competencias desarrolladas en los profesionales de la educación superior.

En su opinión, en los últimos 5 años ¿Ha habido algún cambio en el perfil profesional requerido para desempeñarse como _____ en términos de conocimientos, competencias, habilidades, etc.? Por favor refiérase a lo que debería saber hacer, conocer y ser un _____.

2.2. En su opinión, en los últimos 5 años ¿Ha habido algún cambio en el perfil profesional en que están formando las instituciones de educación superior a los _____?

2.2.1. Este cambio que usted ha mencionado genera una mejor calidad profesional o no, justifique.

- 2.3. Pensando en los cambios que han ocurrido en el país durante los últimos cinco años, ¿Cuáles diría que son los que más han influido en la formación profesional de _____? (Si el entrevistado pregunta sobre los tipos de cambios a los que se refiere la pregunta dar ejemplos de otra profesión. Por ej.: reforma procesal penal, modelo de salud familiar, plan auge)
- 2.4. ¿De qué manera cree usted que han respondido las Instituciones de Educación Superior a estos cambios?
- 2.5. Según usted, ¿Cuáles son las dificultades que tienen las Instituciones de Educación Superior para responder adecuadamente a estos cambios?

3. Evaluación de la calidad de la formación de los profesionales y técnico

- 3.1. ¿Cuáles son las debilidades más importantes que usted detecta en los _____ de las últimas generaciones comparados con las anteriores?
- 3.2. ¿Cuáles son las fortalezas, o en qué aspectos están mejor preparados los _____ de las últimas generaciones?

A continuación le voy a entregar unas hojas con preguntas que usted debe responder personalmente.

NOMBRE ENTREVISTADO	
---------------------	--

FECHA		ENERO	2008
-------	--	-------	------

4. Elementos considerados para contratar un profesional

Al momento de contratar a un profesional _____ que busca trabajo por primera vez ¿cuán importantes son desde su perspectiva los aspectos que a continuación se detallan?

		Nada importante			Muy importante
1. El prestigio de la institución en la cual estudió	1	2	3	4	5
2. El título (profesional o técnico) que poseía	1	2	3	4	5
3. Las recomendaciones o referencias que terceras personas hicieron de él/ella	1	2	3	4	5
4. La experiencia laboral o práctica que adquirió durante la carrera	1	2	3	4	5
5. Las notas que obtuvo durante la carrera	1	2	3	4	5
6. Las características de su personalidad	1	2	3	4	5
7. Su conocimiento de idiomas extranjeros	1	2	3	4	5
8. Su conocimiento de informática	1	2	3	4	5
9. Su conocimiento específico del oficio o la disciplina	1	2	3	4	5
10. Otro (<i>Especifique</i>): _____	1	2	3	4	5

5. Competencias

A continuación se presenta un listado de competencias y habilidades. Para cada una de ellas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tienen la competencia o habilidad para el ejercicio de esta profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se desarrolla durante los estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utilice la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Habilidad en el uso de tecnologías de información y comunicación (computadores, Internet y otras tecnologías).	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Capacidad de investigación (para resolver interrogantes o problemas)	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Habilidad para buscar, analizar y sintetizar información procedente de diversas fuentes	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones (sociales y laborales)	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Capacidad creativa	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Habilidades interpersonales (habilidad para relacionarse positivamente con otras personas)	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Capacidad para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes (capacidad de liderazgo)	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1	2	3	4	1	2	3	4

21. Compromiso con tu medio socio-cultural	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	1	2	3	4
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1	2	3	4	1	2	3	4
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (sin requerir la supervisión constante de un superior)	1	2	3	4	1	2	3	4
25. Habilidad para formular y gestionar proyectos	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Compromiso ético (consideración de los principios éticos al actuar profesionalmente)	1	2	3	4	1	2	3	4
27. Compromiso con la calidad (del trabajo, producto o servicio que se realiza o se entrega)	1	2	3	4	1	2	3	4

6. Jerarquización de competencias

A continuación elija y ordene las **cinco competencias que considera más importantes**. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considere, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

1. Competencia número
2. Competencia número
3. Competencia número
4. Competencia número
5. Competencia número

7. Competencias Sección 2

A continuación, se presenta otro grupo de competencias. Dentro de este listado realice el mismo ejercicio que llevó a cabo en la pregunta de la página anterior. Para cada una de las competencias señaladas indique:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de esta profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se desarrolla durante los estudios superiores (técnicos o profesionales).

En cada una de sus respuestas utilice la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

	Importancia				Nivel en el que se ha desarrollado en sus estudios			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Conocimiento de otros campos o disciplinas								
2. Capacidad de focalizarse en la tarea que se realiza								
3. Pensamiento crítico								
4. Conocimiento y comprensión del contexto laboral en que se desenvuelve								
5. Habilidad para escribir reportes, memos o documentos								
6. Capacidad para generar nuevos conocimientos								
7. Capacidad para reconocer y considerar las dimensiones económicas de actividades y proyectos.								
8. Habilidad en el uso de tecnologías propias de la disciplina profesional								
9. Habilidad para trabajar eficazmente bajo presión								
10. Persistencia y capacidad de sobreponerse a las dificultades								
11. Capacidad de negociación								
12. Capacidad para apreciar respetuosamente los diferentes puntos de vista								
13. Disposición a comprometerte con el trabajo que realiza o ha realizado								
14. Habilidad para respetar y aplicar criteriosamente normas y reglamentos								

8. Jerarquización Sección 2

A continuación elija y ordene las **tres competencias que considera más importantes**. Para ello escriba el número de la competencia correspondiente, según el listado de la pregunta anterior, en los recuadros que aparecen abajo. En el primer recuadro marque la competencia que considere, en primer lugar, la más importante. En el segundo recuadro señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Competencia número
- Competencia número
- Competencia número

¡Muchas gracias!

ANEXO 8

Diferencias estandarizadas entre importancia y desarrollo de las competencias en los distintos actores

Nº	Competencia	Egresados de Universidades				Egresados de CFT e IP				Postgraduados				Empleadores			
		Imp.	Des.	Dif.	Dif. Est. *	Imp.	Des.	Dif.	Dif. Est. *	Imp.	Des.	Dif.	Dif. Est. *	Imp.	Des.	Dif.	Dif. Est. *
v01	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3,77	3,43	0,34	-1,31	3,59	3,12	0,46	-0,158	3,81	3,50	0,31	-1,67	3,55	2,77	0,77	-0,57
v02	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	3,82	3,31	0,51	-0,08	3,73	3,24	0,49	0,086	3,87	3,40	0,47	-0,77	3,79	2,70	1,09	0,89
v03	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3,79	3,13	0,66	1,06	3,67	3,10	0,58	1,059	3,76	3,23	0,53	-0,38	3,67	2,58	1,09	0,89
v04	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	3,75	3,40	0,35	-1,22	3,51	3,16	0,35	-1,617	3,80	3,45	0,35	-1,47	3,60	3,00	0,60	-1,39
v05	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3,57	3,14	0,43	-0,62	3,33	3,04	0,29	-2,347	3,60	3,00	0,60	0,06	3,52	2,83	0,69	-0,94
v06	Capacidad de comunicación oral y escrita	3,84	3,28	0,56	0,28	3,58	3,18	0,40	-1,009	3,81	3,34	0,47	-0,75	3,66	2,52	1,15	1,25
v07	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	2,84	1,95	0,89	2,76	2,80	2,29	0,51	0,329	3,20	2,30	0,90	1,85	2,55	1,89	0,65	-0,96
v08	Hab. en el uso de tecnologías de información y comunicación	3,63	2,98	0,65	0,98	3,76	3,37	0,39	-1,131	3,67	2,99	0,68	0,52	3,38	2,79	0,59	-1,40
v09	Capacidad de investigación	3,61	3,22	0,39	-0,98	3,60	3,07	0,53	0,572	3,78	3,32	0,46	-0,8	3,58	2,50	1,08	0,82
v10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	3,57	3,07	0,50	-0,13	3,42	2,93	0,49	0,086	3,88	3,49	0,39	-1,26	3,68	2,76	0,92	0,13
v11	Hab. para buscar, analizar y sintetizar información	3,70	3,31	0,39	-0,92	3,55	3,02	0,53	0,572	3,84	3,48	0,36	-1,4	3,47	2,65	0,82	-0,36
v12	Capacidad crítica y autocrítica	3,69	3,19	0,50	-0,14	3,54	3,03	0,52	0,329	3,84	3,24	0,60	0,01	3,59	2,41	1,18	1,31
v13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	3,67	3,02	0,65	0,95	3,57	2,97	0,61	1,423	3,68	3,05	0,63	0,2	3,55	2,49	1,06	0,76
v14	Capacidad creativa	3,57	3,01	0,56	0,29	3,59	3,07	0,51	0,45	3,51	2,93	0,58	-0,07	3,41	2,59	0,82	-0,36
v15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	3,84	3,34	0,51	-0,10	3,72	3,21	0,51	0,329	3,83	3,36	0,47	-0,76	3,76	2,60	1,16	1,18
v16	Capacidad para tomar decisiones	3,85	3,18	0,67	1,15	3,67	3,06	0,60	1,545	3,80	3,21	0,59	-0,01	3,48	2,42	1,05	0,69
v17	Capacidad para trabajar en equipo	3,77	3,43	0,34	-1,33	3,75	3,37	0,39	-1,252	3,80	3,24	0,56	-0,24	3,82	2,76	1,06	0,75
v18	Habilidades interpersonales	3,85	3,19	0,66	1,05	3,72	3,26	0,45	-0,279	3,80	3,11	0,69	0,53	3,73	2,76	0,97	0,34
v19	Capac. para motivar y conducir a grupos hacia metas comunes	3,64	2,96	0,68	1,23	3,55	3,04	0,51	0,329	3,75	2,91	0,84	1,51	3,44	2,30	1,14	1,10
v20	Compromiso con la preservación del medio ambiente	2,99	2,56	0,44	-0,61	3,13	2,70	0,43	-0,644	2,92	2,20	0,72	0,78	2,88	2,39	0,49	-1,89
v21	Compromiso con tu medio socio-cultural	3,42	2,99	0,43	-0,66	3,27	2,82	0,45	-0,401	3,57	2,72	0,85	1,54	3,20	2,53	0,67	-1,06
v22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	3,49	2,99	0,49	-0,18	3,31	2,88	0,42	-0,644	3,57	2,81	0,76	1,05	3,53	2,73	0,80	-0,43
v23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	2,91	2,30	0,61	0,69	3,01	2,38	0,63	1,788	3,30	2,51	0,79	1,18	2,68	2,17	0,51	-1,75
v24	Habilidad para trabajar en forma autónoma	3,77	3,30	0,47	-0,34	3,59	3,04	0,55	0,815	3,83	3,40	0,43	-0,97	3,62	2,43	1,18	1,32
v25	Habilidad para formular y gestionar proyectos	3,51	2,94	0,57	0,39	3,42	2,85	0,57	1,059	3,69	2,82	0,87	1,63	3,23	2,40	0,83	-0,30
v26	Compromiso ético	3,82	3,48	0,34	-1,34	3,72	3,32	0,40	-1,009	3,93	3,27	0,66	0,37	3,86	2,97	0,89	-0,01
v27	Compromiso con la calidad	3,90	3,50	0,40	-0,85	3,82	3,36	0,46	-0,279	3,95	3,46	0,49	-0,66	3,83	2,94	0,89	-0,01

*Las distancias estandarizadas con valor negativo representan una muy pequeña diferencia entre el valor asignado a la importancia y el valor asignado al nivel de desarrollo efectivo. Las diferencias con valores sobre 1 (marcadas en negritas), es donde se aprecian las mayores distancias entre ambos puntajes.

