



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## **Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad**

Orellana Galarce, N.S.

### **Citation**

Orellana Galarce, N. S. (2020, October 20). *Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/136964>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/136964>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/136964> holds various files of this Leiden University dissertation.

**Author:** Orellana Galarce, N.S.

**Title:** Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad

**Issue date:** 2020-10-20

## Capítulo 4

### Nuevas capacidades organizacionales para la empleabilidad: instalación, desarrollo y funcionamiento

El presente capítulo establece un panorama de referencia nacional acerca de la creación de nuevas capacidades organizacionales configuradas en torno al fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades chilenas. Efectúa un examen de dinámicas de cambio y adaptación relacionadas con su rol y manifestación organizacional como incipiente ámbito especializado de la gestión.

Para realizar esta tarea se adoptó una aproximación empírica<sup>38</sup> que tuvo por objeto analizar aspectos centrales de la instalación, el desarrollo y el funcionamiento de capacidades organizacionales que -de manera centralizada y específica- operan con el objetivo explícito de *fortalecer la empleabilidad*. Unidades de gestión de reciente emergencia en las universidades locales que esta investigación denomina genéricamente como *servicios de carrera*.

Para ello se empleó una estrategia de investigación por etapas, conocida como método cuantitativo-cualitativo (Padgett, 2016). Las técnicas de recolección de información constaron de un cuestionario, validado por expertos y con ítems de distintas naturalezas (Yorke, 1987), y entrevistas en profundidad (Flick, 2014). Este tipo de metodología permitió no sólo describir los servicios de carrera, sino, además, indagar en aspectos claves de su configuración, funcionamiento y apropiación institucional en un contexto determinado (Thyer, 2010). Contribuye a responder al objetivo de la investigación desde la vereda del relato de las instituciones sobre la base del estudio de casos múltiples (Eisenhardt y Graebner, 2007) no experimental, transeccional descriptivo, que aborda muestras no probabilísticas intencionales.

Las preguntas conductoras se centraron en ¿Qué origina la instalación de nuevas capacidades de gestión para abordar la preocupación por fortalecer la empleabilidad? ¿Qué roles cumplen y dónde se ubican en la estructura organizacional? ¿Qué funciones, actividades y tareas asumen? ¿Cómo están configurados sus equipos? ¿Qué cambios han experimentado en los últimos años?

El proceso de recopilación de información contempló tres fases: (1) realización de un catastro de las universidades chilenas que cuentan con servicios de carrera a nivel central, por medio de consultas directas y revisión de información disponible en sus documentos oficiales de acceso público y páginas *web*; (2) aplicación de un cuestionario<sup>39</sup> en línea y de auto aplicación a los encargados de los servicios de carrera, que comprendió preguntas abiertas, de selección múltiple y de escala de calificación; y 3) entrevistas semi estructuradas a

---

<sup>38</sup> Realizado entre diciembre de 2017 y marzo de 2019.

<sup>39</sup> Diseñado a partir de la revisión de la literatura internacional referida a la caracterización de servicios de carrera en educación superior (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Bridgstock y Jackson, 2019; Romero y Figuera, 2018; Watts y Butcher, 2008) y validado con criterio experto.

autoridades y profesionales de seis universidades cuyos servicios de carrera se ajustaron al criterio de casos típicos tras el análisis de los resultados de la fase 2.

En la primera fase se obtuvo información sobre 51 universidades (de un universo de 57 que se encontraban vigentes<sup>40</sup>), donde se constató que el 85,96% (49) cuenta con una capacidad organizacional del tipo servicio de carrera. En la segunda fase, se obtuvo respuesta de 34 universidades, equivalentes al 69,38% del universo posible definido para este estudio. Finalmente, en la tercera fase, se realizaron 18 entrevistas semi-estructuradas a representantes de seis universidades con servicios de carrera considerados casos típicos. Por cada caso se entrevistó a su vicerrector(a) académico(a) o equivalente, al director(a) del área responsable del servicio de carrera y al jefe(a) de dicho servicio, para complementar la fase previa con visiones de multinivel de la gestión.

La técnica de análisis fue el análisis de contenido puesto que permite una clasificación e interpretación del material (Kuckartz, 2014) favoreciendo la generalización y comparación de los resultados obtenidos (Flick, 2014), y de éstos con los resultados de la fase anterior. En el caso de la presente investigación, permitió no sólo categorizar conceptos y significados asociados al fortalecimiento de la empleabilidad, sino además su contrastación organizacional e implicancias en la ejecución de estrategias asociadas.

## **4.1 Desarrollo organizacional en contexto de mercados en disputa**

### **4.1.1 Influencias desde el entorno institucional de las universidades**

En línea con lo planteado en capítulos previos, el desarrollo de capacidades organizacionales especializadas para abordar la empleabilidad en las universidades se relaciona con los cambios significativos que éstas han venido experimentando durante las últimas décadas. En un contexto institucional caracterizado principalmente por la masificación de su acceso, la centralidad de su relevancia para el progreso de las sociedades del conocimiento, múltiples requerimientos (de rendición de cuentas, pertinencia social y modernización de la gestión) de su entorno que la interpela, y la creciente complejidad de su quehacer (Krücken, Blumen y Klöke, 2013).

Las preocupaciones por la pertinencia de la provisión educativa han ido introduciendo mecanismos de evaluación externa y la predominancia de una aproximación funcional respecto de las necesidades del entorno. Al tiempo en que el aporte financiero desde el Estado a las universidades tiende a ser cada vez más acotado, consolidando la asignación de recursos concursables y los instrumentos de rendición de cuentas, de acuerdo con lo abordado en los capítulos 1 y 2. Es así como, a pesar de las diferencias sustanciales que puede haber entre países acerca de los desarrollos de sus sistemas de educación superior, la panorámica internacional da cuenta de una dinámica de competitividad potente y el creciente rol de la dirección y la gobernanza para la universidad de nuestros días.

A partir del entendimiento de las universidades como actores organizacionales influidos por su entorno institucional y que también influyen en éste, los fenómenos antes mencionados

---

<sup>40</sup> Sin considerar cuatro universidades que se encontraban en proceso de cierre a julio de 2018.

brindan evidencia sobre relevantes efectos en sus elementos constitutivos (Enders, Kehm y Schimank, 2015). Las múltiples transformaciones que están ocurriendo en las universidades son variadas en número, ámbitos, naturaleza y profundidad. El elemento clave que ha permitido sobrellevar sus permanentes ajustes y adaptaciones es su componente humano, en tanto da vida y sustenta a la organización.

De ahí que la complejidad de la gobernanza universitaria actual no sólo se expresa en diversos modelos, sino que también lo hace a través del despliegue de procesos de diferenciación y especialización de funciones, tareas y roles de sus participantes (Krücken, Blumen y Klöke, 2013).

Factores clave para el entendimiento de dichas transformaciones son: la reconceptualización y reconfiguración de la dirección estatal de los sistemas de educación superior y la introducción de modelos de gestión privados (Meek *et al.*, 2010). Expresiones que se dan en el marco de una dinámica de cambio que tiene un fuerte fundamento ideológico neoliberal, en la medida en que la modernización y racionalización de la gestión se han vuelto instrumentales para que las organizaciones de educación terciaria puedan responder a requerimientos sociales, culturales y productivos (Tight, 2019).

En este escenario, se observa la adopción de estrategias propias del sector empresarial para señalar las características de las universidades, como son: la introducción de misión, visión y plan estratégico organizacional. Aspectos de reciente difusión, pero ya institucionalizados, que se relacionan con la sostenida instalación de estándares impuestos externamente en aspectos como: excelencia, calidad, empleabilidad, internacionalización, interdisciplina, transferencia, productividad y sostenibilidad económica, entre otros. Todos ellos, componentes del capital simbólico relevante para el posicionamiento de la universidad contemporánea. Y, en consecuencia, fuerzas de impulso para la reconfiguración de sus elementos constitutivos, cuyos efectos organizacionales son particularmente notorios en su tecnología y participantes cuando se trata de la extensión o adición de nuevas tareas al quehacer organizacional.

Lo anterior, se relaciona con lo expuesto en el capítulo 2 en referencia a las transformaciones de la universidad actual que transita hacia una organización completa. En la medida en que se encuentra en procesos de ajuste de su racionalidad, de construcción de identidad y de jerarquía, en los términos que esta investigación ha adoptado (Brunsson y Sahlin-Andersson, 2000). En este sentido, cabe destacar que la creación de nuevas capacidades para fortalecer la empleabilidad exhibe un comportamiento propio de las organizaciones: su actoría. Considerando que se genera acción racional en los aspectos que Scott (1998) nota como los sellos distintivos de las organizaciones, a saber:

- Que persiguen metas explícitas y específicas;
- Que presentan inclinación hacia la formalización (estructuras y procedimientos); para guiar las decisiones y las acciones;
- Que moldean significativamente la escala, el ritmo y el patrón mediante los cuales persiguen sus metas; y
- Que son afectadas por conexiones verticales - por ejemplo, lazos de propiedad y control-, así como por vínculos horizontales y por influencias locales y no locales.

La amplitud, el reforzamiento y/o la desagregación de algunas de sus funciones son parte de un tipo de desarrollo organizacional específico, propio de la multiplicidad de tareas de la universidad actual, cuyos ejes principales siguen siendo la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, dado su efecto señalizador, ámbitos de acción como las oficinas de transferencia tecnológica y aquellas dedicadas al fortalecimiento de la empleabilidad, parecen adquirir una particular relevancia para el acervo de capital simbólico de las universidades.

Entre esos cambios, se observan transformaciones organizativas y ocupacionales dentro de los ámbitos de gestión y administración que concentran el interés de este estudio. Específicamente, respecto de la emergencia de unidades configuradas para abordar aspectos específicos del quehacer organizacional. Tal como se observa en universidades de todo el mundo que, durante las últimas décadas, han ido creando unidades de gestión en áreas diversas como: relaciones internacionales, innovación y transferencia tecnológica, análisis institucional, comunicaciones y marketing, vinculación con el medio, aseguramiento de la calidad, entre otras.

De acuerdo con lo expuesto en los capítulos previos, la experiencia internacional da cuenta de una tendencia en los sistemas de educación superior a desplegar estrategias para abordar requerimientos derivados de la relación educación superior - mundo del trabajo, actualmente mediada por la agenda de empleabilidad como puente de ese vínculo. Desde un amplio consenso en torno a que -independiente de la postura epistemológica con que se examine la relación entre la universidad y el mundo del trabajo- la universidad de nuestros días está desafiada a fortalecer los procesos formativos y la integralidad de la experiencia estudiantil para potenciar las oportunidades y el desempeño de los graduados. Desde la perspectiva del análisis organizacional adoptado por esta investigación, dichas acciones estarían influidas por modelos normativos y cognitivo-culturales acerca de cómo proceder, a fin de velar por su legitimidad en consideración de su campo organizacional.

La investigación en educación superior destaca el posicionamiento internacional de la empleabilidad como proceso y experiencia formativa, asociada a la metacognición (Römgens, Scoupe y Beusaert, 2019; Yorke y Harvey, 2005). Por tanto, a la necesidad de activar el potencial y empoderar a estudiantes y graduados para que enfrenten positivamente sus transiciones educativas y laborales. Desde esta perspectiva, empleabilidad se enmarca en las premisas de las teorías de carrera y la orientación profesional (McMahon, 2017; Savickas, 2005), donde la carrera se comprende como un aspecto del desarrollo general del individuo, constituido por una serie de sucesivas elecciones a lo largo de la vida, mediante el cual el sujeto evalúa cómo poder mejorar el ajuste entre sus metas cambiantes y las realidades del trabajo. Por tanto, representa un planteamiento educativo que pone acento en la dimensión orientadora y formativa de la educación como preparación para el trabajo.

A nivel de la gestión organizacional, los componentes de la empleabilidad comprenden una amplia gama de atributos, comportamientos y habilidades asociados que se agrupan de acuerdo a los intereses y perspectivas de cada organización. La revisión temática de Artess, Hooley y Mellors-Bourne (2017) identificó los aspectos que suelen ser parte de los ámbitos de desarrollo de empleabilidad en la literatura y los agrupó en diez áreas:

- confianza, resiliencia y adaptabilidad;

- experiencia y redes;
- atributos y capacidades;
- habilidades técnicas y transferibles especializadas;
- conocimiento y aplicación;
- comportamientos, cualidades y valores;
- emprendimiento y espíritu empresarial;
- orientación y gestión profesional;
- auto-conciencia social y cultural; y
- reflexión y articulación.

De acuerdo con la misma revisión de Artess, Hooley y Mellors-Bourne (2017, p. 17), muchas de estas áreas son esencialmente agrupaciones dentro de una amplia gama de atributos, comportamientos y habilidades asociados a la noción de empleabilidad. Una lista compuesta de atributos de graduados, que se extrae del marco citado anteriormente, describe un rango extenso de habilidades, atributos, actitudes y comportamientos que tienen relevancia para el empleo, pero también relevancia para otros ámbitos como la educación superior, la vida familiar y la ciudadanía:

- Aspiración
- Autonomía
- Gestión de la carrera
- Habilidades de comunicación
- Creatividad
- Habilidades de pensamiento crítico
- Conocimiento del cliente
- Alfabetización digital
- Eficiencia
- Inteligencia emocional
- Empresa y emprendimiento
- Ética
- Flexibilidad y adaptabilidad
- Dar y recibir comentarios
- Pensamiento independiente
- Iniciativa y autodirección
- Habilidades interpersonales
- Habilidades lingüísticas (especialmente habilidades lingüísticas)
- Multitarea
- Alfabetización numérica
- Conciencia de la oportunidad
- Actitud positiva
- Habilidades de presentación
- Solución de problemas
- Conocimientos profesionales
- Habilidades de investigación
- Resistencia
- Autogestión
- Inteligencia social

- Trabajo en equipo
- Gestión del tiempo
- Voluntad (y capacidad) para aprender
- Ética de trabajo
- Habilidades de escritura

En relación con los componentes de la empleabilidad, de la mano de su amplia difusión, se ha ido documentando la existencia de una problemática recurrente en su conceptualización, diseño y aplicación en iniciativas y programas concretos (Hinchliffe, 2006; Suleman, 2018; Smith, Bell, Bennett y McAlpine, 2018; Tomlinson, 2012).

En primer lugar, destacan las críticas a lo que sería una inconsistente implementación de iniciativas de empleabilidad en las universidades debido a que suelen encontrarse configuradas en base a la apropiación del discurso de las competencias desde un tratamiento superficial, alejado de metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes que pueden ser provistas por la investigación y práctica educativa. Hager y Holland (2006) grafican esta situación argumentando que aquello que suele denominarse competencias genéricas, habilidades blandas o habilidades transversales se ha convertido en un diverso tipo de atributos deseables, que suelen tratarse agrupadamente, sin distinciones, como si se tratara de una misma especie de aspectos.

Esta investigación vislumbra que lo anterior se relaciona con que la apropiación de la empleabilidad por parte de las universidades ha tendido a ser disociada de sus componentes formativos, en el marco del ímpetu funcional que le atribuyó el discurso hegemónico con el cual fue introducido en la agenda internacional de empleabilidad en educación superior.

De este modo, los aportes de la investigación educativa, basados en teoría, centrados en capacitar a los individuos para tomar decisiones informadas y transiciones relacionadas con sus aprendizajes y su trabajo, tales como: las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional, se fueron invisibilizando en el discurso de la agenda de empleabilidad (desarrollado en el capítulo 1). A pesar de contar con investigación y prácticas relacionadas y encontrarse en el origen de los servicios de carrera de las universidades a inicios del siglo XX.

En ese marco, el movimiento de educación para la carrera brinda contenido teórico y metodológico en lo que respecta a la formación y el desarrollo estudiantil integrador de capacidades, atributos y aprendizajes para la planificación del proyecto vital, considerando las posibilidades de desempeño ocupacional desde una perspectiva amplia (Rodríguez, 2002). A la vez que la orientación profesional adquiere una gran relevancia para facilitar el que las personas reconozcan sus capacidades e intereses, tomen decisiones formativas y de empleo, y gestionen el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como otros procesos en los que se ponen en juego las propias competencias (Álvarez y Bisquerra, 2012). Entonces, se habla de empleabilidad como desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera, pues se trata de planteamientos orientados a crear un fuerte vínculo entre la actividad formativa y la vida activa, que prepare para el trabajo y estimule el desarrollo de la carrera (McCarthy, 2016).



El proceso de invisibilización del sustento teórico de la empleabilidad en educación superior opera como una estructura de dominación discursiva (observada internacionalmente y también en Chile), que induce a la reproducción de los problemas antes descritos. Todo esto, a la luz del énfasis puesto en la educación superior como factor clave para el desarrollo económico, la multiplicación de los ámbitos ocupacionales de los graduados, el acelerado ritmo de la creación y destrucción de empleos, la internacionalización y globalización de productos y mercados, y las crisis económicas, como las amenazas del contexto que las universidades deberían disipar. En alineación con su debido aporte a la planificación de la *mano de obra*, como prioridad clave para la política y la organización de la educación superior moderna masiva.

El principal ejemplo acerca del efecto de invisibilización de dichos aportes se observa en las críticas al uso simplista y recurrente de la empleabilidad como sinónimo de empleo, principalmente en las agendas políticas y mediáticas, tanto a nivel internacional, como a nivel local. De ahí se desprende que la empleabilidad se ha posicionado como referente conceptual de la relación entre educación superior y mundo del trabajo desde una perspectiva que deja fuera el atributo clave de ese vínculo: su multidimensionalidad, al no diferenciar empleo (estado ocupacional) de empleabilidad (herramientas y preparación) para las transiciones educacionales y laborales. Al tiempo en que una importante cantidad de literatura la interpreta desde la perspectiva de la demanda y, por tanto, como una requerida subordinación de la universidad a los requerimientos del sector productivo, de acuerdo a lo expuesto en los capítulos previos.

#### **4.1.2 Operativización de la agenda de empleabilidad a nivel organizacional**

Tras veinte años de la introducción de la empleabilidad en educación superior, a nivel de gestión universitaria, existe fuerte consenso respecto de que se trata de algo mucho más complejo que obtener un empleo. Por lo cual, se espera que las universidades no sólo centren su foco en apoyar a los estudiantes/graduados a la inserción laboral, sino apoyarlos para construir transiciones ocupacionales positivas y con sentido para ellos mismos, de modo de participar de un modo significativo en la sociedad. En concordancia con recomendaciones de organismos internacionales que tienen relación directa con la promoción de políticas públicas relacionadas (como la Organización Internacional de Trabajo) y también la investigación especializada (Tomlinson y Holmes, 2017; Bridtock y Jackson, 2019; ICCDPP, 2019).

En concordancia, tanto la exploración bibliográfica internacional como el estudio del caso chileno -que se expondrá en los siguientes ítems de este capítulo- dan cuenta de que existen importantes diferencias entre países a la hora de operativizar estrategias orientadas al fortalecimiento de la preparación para el trabajo y empleo de graduados.

A nivel de la gestión universitaria, se trata de un ámbito incipiente que esta investigación refiere genéricamente como *servicios de carrera*, en alusión a la denominación internacionalmente difundida que posee. Una descripción general de este tipo de servicios ampliamente compartida es la siguiente:

(...) la ayuda a los individuos, familias y comunidades a aprender sobre educación y trabajo, cómo hacer transiciones exitosas y cómo construir sus

carreras. Se puede ofrecer a través del sistema educacional, en los servicios de empleo y en los lugares de trabajo (ICCDPP, 2017, p. 3).

En efecto, un relevante número de iniciativas en *career guidance* y *career development*, han sido creadas (como reformulaciones de servicios ya existentes o como nuevos servicios) en diversos países. Adoptando la agenda de la empleabilidad a través de la creación y/o fortalecimiento de nuevas capacidades organizacionales dedicadas específicamente a esas tareas.

De acuerdo con Dey y Cruzvergara (2016), las preocupaciones actuales de este tipo de servicios han estado directamente influenciadas por agendas externas adoptadas por las universidades, respondiendo a requerimientos de gobiernos y agencias internacionales que destacan la relevancia de cinco aspectos clave:

- empleabilidad;
- emprendimiento o autoempleo;
- planificación del desarrollo personal;
- necesidad de interesar a los empleadores; y
- la gestión de redes y comunidades.

Respecto del quehacer y los desafíos de estas capacidades organizacionales, estudios comparativos realizados durante la última década (BIS, 2011; HEA, 2013; Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017), han identificado aspectos comunes que suelen estar presentes tanto en la literatura relacionada como en los programas concretos de empleabilidad que se realizan en las universidades.

En primer lugar, identifican la tendencia a asumir que la incorporación de empleabilidad en la educación superior implica desarrollar conocimientos, habilidades, experiencias, comportamientos, atributos, logros y actitudes. Esto, para que los graduados puedan hacer transiciones y contribuciones exitosas, beneficiándose tanto ellos como la economía y sus comunidades. Es decir, un planteamiento basado en las premisas de las teorías de carrera que se expresan en el desarrollo de carrera y la orientación profesional como ámbitos de investigación y prácticas concretas. En esa línea, se observa consenso acerca de la consideración de los siguientes tres aspectos clave:

- que la empleabilidad sería relevante para todos los estudiantes, en todos los niveles, tanto para pregrado como postgrado;
- que para abordarla de manera efectiva debería estar definida e integrada en políticas, procesos y prácticas de aprendizaje y enseñanza. Particularmente en el currículo, donde debería ser considerada a lo largo del ciclo de vida de los estudiantes, desde el comienzo hasta el fin de sus estudios;
- que todos los interesados, incluyendo personal académico y de apoyo, estudiantes, servicios de carreras, asociaciones de estudiantes y los empleadores deberían tener un papel que desempeñar en la incorporación de la empleabilidad, debiendo participar en ello.

En segundo lugar, se vislumbran tendencias y desafíos asociados al rol y el funcionamiento

de los servicios de carrera, que se sintetizan en:

- integrar la empleabilidad en el plan de estudios y asegurar que los estudiantes puedan hacer una conexión entre resultados de empleabilidad y su disciplina;
- brindar una gama de oportunidades co-curriculares y extra-curriculares para que los estudiantes mejoren su empleabilidad;
- proporcionar a los estudiantes conexiones reales con los empleadores y reales experiencias del mercado laboral;
- apoyar a los estudiantes para que aumenten su confianza y autoeficacia a través de los estudios;
- fomentar la reflexión y aumentar la capacidad de los estudiantes para articular y comunicar sus aprendizajes a los empleadores;
- fomentar la movilidad de los estudiantes y su perspectiva global;
- concebir el rol de los servicios de carrera de un modo amplio y transversal en la organización, de modo que estos sean utilizados como estructuras de coordinación para las estrategias de empleabilidad de cada universidad.

La difusión global de los servicios de carrera en las universidades constituye una tendencia que evidencia fuerzas de impulso isomorfas. Este tipo de servicios cuenta con una taxonomía institucionalizada y ampliamente difundida en sistemas de educación diversos.

La significancia de este tipo de respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad permite observar la capacidad de adaptación de la universidad moderna masiva para fortalecerse como una institución clave para el desarrollo de la sociedad y economía del conocimiento. Ello, en la medida en que ofrece ayuda a los estudiantes a cubrir necesidades relacionadas con el entorno socio político que Didier (2016) sintetiza en tres problemas propios de la economía política actual:

- la capacidad de insertarse laboralmente después de finalizar los estudios superiores;
- la posibilidad de acceder a empleo después de experimentar periodos de desempleo;
- y
- las competencias que se requieren en el desarrollo de carrera para permanecer inserto en el mercado laboral.

Además de generar capacidades para el desarrollo mismo de la organización en la medida en que los servicios de carrera pueden promover reformas necesarias en la enseñanza y mejorar las tasas de empleo de sus graduados, todo ello, con un consecuente incremento del prestigio organizacional.

A pesar de las diferencias entre países y entre universidades, la investigación comparada (Vuorinen y Saukkonen, 2006; Romero y Figuera, 2018; Bridtock y Jackson, 2019; Martin, Bell, Bennett y McAlpine, 2018), da cuenta de que los servicios de carrera suelen estar configurados como unidades de gestión, que se pueden observar a través de tipos de programas que manifiestan tres grandes énfasis:

- *para la inserción estudiantil y el rendimiento académico*, dirigidos a ayudar a afrontar la toma de decisiones académicas y transitar entre los ciclos formativos;

- *para la inserción laboral*, dirigidos a apoyar un proceso activo de exploración para la carrera y dotar de competencias para lograr la inserción socio-laboral; y
- *para el desarrollo profesional a lo largo de la vida*, dirigidos a apoyar un proceso activo de exploración para la carrera y dotar de competencias para la inserción socio-laboral.

En esa línea, la revisión internacional de los servicios de carrera da cuenta de que en el despliegue de su actuar se tiende a exhibir una interpretación del ciclo de vida estudiantil en tres fases, a la luz de la naturaleza de las transiciones que éstos van experimentando.

La primera de estas fases se ubica en el periodo de transición a la educación superior. Por tanto, implica servicios de orientación vocacional y profesional que suelen estar contenidos en actividades de puertas abiertas y visitas a colegios, como las más frecuentes. Ello, en términos de considerar la educación universitaria como un medio para un fin y no como un fin en sí mismo, como suele ocurrir con servicios de carrera alojados al interior de los establecimientos educacionales o desde el gobierno, como ocurre en Chile con *mifuturo.cl* y *eligecarrera.cl* dependientes del Ministerio de Educación (Orellana, Gallardo, Cuneo, Latorre y Pantoja, 2019).

La segunda refiere al lapso de tiempo en que los estudiantes se encuentran en el proceso formativo. Entonces, implica servicios que las universidades poseen para ayudar a sus estudiantes con apoyo al aprendizaje y orientación acerca de los programas de estudio y sus características. En algunas universidades, estas iniciativas se despliegan dentro de una misma unidad de gestión centralizada, al tiempo en que en otros casos estas constituyen servicios diferenciados y separados en distintas unidades de servicio dentro de la estructura organizacional. En este contexto, se suelen presentar distintos énfasis de acuerdo a cada universidad. Así, por ejemplo, la estrategia se puede concentrar en el ingreso a la universidad y durante el primer ciclo de los estudios o también en una visión amplia de actividades adecuadas para todo el ciclo de vida estudiantil.

La tercera se ubica al término de los estudios, en el proceso de inserción al mercado laboral y desarrollo de carrera posterior. Corresponde a los servicios diseñados para ayudar a los estudiantes a preparar su transición al trabajo. En algunos casos, estos servicios se encuentran integrados dentro de un amplio rango de otros servicios estudiantiles mientras que, en otros casos, estos existen de forma separada. En general, presentan una considerable variación en el rango de actividades que desarrollan. Algunas son principalmente de colocación laboral; otras son servicios de orientación profesional que incluyen actividades de colocación laboral; algunas realizan poca o nula colocación laboral y privilegian las iniciativas de desarrollo de carrera y orientación profesional.

A la luz de las tres fases de interpretación del ciclo de vida estudiantil por la cual los servicios de carrera diseñan sus estrategias y las aproximaciones generales de empleabilidad en educación superior<sup>41</sup>, es posible delinear un rango de desarrollo de los servicios de carrera que van desde unidades de injerencia acotada a unidades de injerencia amplia y despliegue

---

<sup>41</sup> que en términos generales se han sintetizado en el capítulo 1 como aproximaciones monodimensional y multidimensionales.

transversal en la organización.

#### Figura 4.1

Transiciones relevantes para los servicios de carrera universitarios

Prospectos	Ciclo de vida del estudiante	Graduados
Transición a la educación superior	Transición a la universidad y primer ciclo Transiciones entre ciclos formativos Transición al mundo del trabajo	Transiciones ocupacionales

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que las iniciativas de preparación para el trabajo, en términos de desarrollo de carrera y orientación profesional, pueden estar presentes también en etapas ubicadas fuera del proceso formativo. Como es, por ejemplo, lo que ocurre con servicios de orientación vocacional, exploración para la carrera e inserción laboral que, juntos o por separado, las universidades llevan a cabo por los servicios de carrera o también por otras unidades, tales como: oficinas de admisión, comunicación, difusión y/o marketing. También por medio de actividades de difusión de la oferta educativa o por los servicios de carrera respecto de sus acciones para apoyar a los graduados.

En este sentido, la caracterización seminal que brinda Watts (1997) en su estudio acerca de las direcciones estratégicas de los servicios de carrera en educación superior, realiza una clasificación de estos servicios a partir de su relación con el proceso formativo y en el énfasis que adoptan para apoyar los procesos de transición. Dicha clasificación de Watts identifica siete modelos de servicios de carrera agrupados entre aquellos que se basan en una fuerte integración con la institución, es decir, que se enfocan en fases del ciclo de vida estudiantil y aquellos que se basan en la entrega de servicios posterior a la graduación (Watts, 1997, pp. 39-44):

En el primer grupo, se ubican los modelos de:

- *Guía integrada*: como un servicio integral o proceso de guía continuo desde que el estudiante entra hasta que sale de la institución.
- *Inserción laboral integrada*: como una operación de inserción laboral que incluye posiciones laborales relacionadas con los cursos académicos y empleos part-time o temporales.
- *Currículum*: como un servicio designado para apoyar a los departamentos académicos en la incorporación de herramientas para potenciar la empleabilidad y el desarrollo de la carrera profesional a través de intervenciones en los programas.
- *Organización de aprendizaje*: como un servicio diseñado para potenciar el desarrollo de todos los miembros de la organización, que incluye contactar con investigadores, académicos, otro tipo de funcionarios y también estudiantes.

El segundo grupo se compone por los modelos de:

- *Apoyo extendido*: como un servicio para apoyar a los estudiantes no sólo en su salida de la institución sino también en el periodo inicial de su carrera.

- *Apoyo permanente*: diseñada a apoyar a los graduados en el desarrollo de su carrera, posiblemente como una acción estratégica para posicionar la institución en relación a la educación continua o también como una oportunidad para que las herramientas del servicio sean altamente publicitadas en base a generar ingresos.
- *Alumni*: como un apoyo de largo plazo y red de contacto como estrategia para mantener el vínculo con los egresados.

La difusión de los servicios de carrera en las universidades de diversas regiones del mundo tiene directa relación con el hecho de que en más de una treintena de países existen políticas públicas (principalmente en la forma de “estrategias nacionales”) de desarrollo de carrera y orientación profesional (Watts, 2002; Yoon, Hutchison, Maze, Pritchard y Reiss, 2017), lo que impulsa su desarrollo en distintos contextos relacionados con la educación, la capacitación y el trabajo. De hecho, en algunos sistemas educativos se instauró como aspecto obligatorio para las universidades que contaran con servicios de carrera, de manera adicional a los servicios del mismo tipo que brinda el sector público y privado (aspecto detallado en el ítem 1.3.2 del capítulo 1).

Los modelos de empleabilidad basados en este enfoque que destacan por su influencia son: DOTS Análisis (Law y Watts, 1977), USEM (Knight y Yorke, 2003) y CareerEDGE (Dacre Pool y Sewell, 2007). Todos ellos aportan una visión centrada en el desarrollo de la persona desde una concepción integrada del aprendizaje, desplegada a través de programas que, de acuerdo con Rodríguez (2002, p. 119), contemplan los siguientes componentes de orientación profesional:

- *orientación personalizadora*, ligada al conocimiento de sí mismo;
- *orientación profesionalizadora*, relacionada con el conocimiento acerca del trabajo;
- *orientación exploratoria*, vinculada al desarrollo de destrezas para planificar y tomar decisiones;
- *un currículo activador*, en relación a que comprenda acciones dispuestas para conocer el mundo ocupacional.

Desde la perspectiva comparada se identifica la existencia de una amplia gama de niveles de desarrollo y énfasis en los servicios de carrera y que en numerosos países estos serían insuficientes e inadecuados, puesto que el tipo de orientación disponible se limita mayormente a la elección de los estudios u orientación vocacional (ICCDPP, 2019). Fenómeno que Watts distingue como “lo que parece ser una respuesta a la idea de que los estudiantes pueden manejar su propia transición al mundo del trabajo sin ningún apoyo” (2002, p. 6).

Considerando los elementos internos constituyentes de las organizaciones (Scott, 1998), se observa que, en los sistemas de educación superior de los países con mayor tradición y desarrollo en esta materia, como son los casos de Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Finlandia, Canadá, Dinamarca, existe una fuerte legitimación del fortalecimiento de la empleabilidad, en términos de capacidades para desarrollo de carrera, integrado al proceso formativo. Puesto que se constituye como objetivo específico que justifica recursos, comprende actividades y cierta tecnología. Además de perfilar grupos de participantes especializados con la tarea de dar vida a los servicios de carrera, relacionándose con su

operación, impacto, evaluación y permanencia.

La existencia de este tipo de servicios y sistemas de apoyo ha adquirido un rol estratégico dentro de las políticas nacionales y organizacionales orientadas a facilitar la transición al empleo y promover el desarrollo profesional de los graduados. En efecto, se enmarca dentro de la emergencia y consolidación de un campo de investigación, práctica y políticas públicas que se expresan en el trabajo de organizaciones como la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) y el *International Center for Career Development and Public Policy* (ICCDPP), programas de posgrado y certificaciones, *journals* especializados, seminarios, centros de investigación y organismos de influencia internacional como la Organización Internacional del Trabajo, que contribuyen a la legitimación de este ámbito de la gestión, política e investigación educativa.

Los desarrollos en este ámbito han llegado a tal punto de sofisticación en Reino Unido, que existen esfuerzos centralizados y coordinados para promover un entendimiento común sobre empleabilidad entre los distintos *stakeholders* puesto que se plantea como un aspecto que no sólo es del interés del sector educativo, sino también del gobierno, empleadores, estudiantes y graduados<sup>42</sup>. Así como también, establecer estándares de calidad de servicios y desempeño profesional relacionado, además de un marco de empleabilidad nacional para guiar la implementación de los programas de desarrollo de carrera en sus organizaciones universitarias.

Cabe destacar que los servicios de carrera están altamente relacionados con el estado de las iniciativas de desarrollo de carrera y orientación profesional existentes, a nivel macro, en cada país. Puesto que existen casos en que se observa presencia de políticas nacionales en esta materia, que regulan y definen las funciones y actividades de los servicios de carrera tanto en el sistema educativo como en los de capacitación y empleo. Así como también hay ejemplos de ausencia de políticas nacionales al respecto, como ocurre con el caso de Chile (Orellana y Serhati, 2017), donde las iniciativas que las instituciones de educación superior realizan al respecto corresponden a la apropiación que individualmente cada organización realiza del tema.

Diversas revisiones (Bridtock y Jackson, 2019; Farenga y Quinlan, 2019) coinciden en que en países donde la tradición y los estados de desarrollo de los servicios de carrera universitarios son incipientes, se puede apreciar la tendencia a prestar una provisión de servicios limitada a la asistencia en la búsqueda de empleo, constituidas como capacidades organizacionales diferenciadas que asumieron una perspectiva más comprensiva de sus funciones (integrados en las transiciones educativas). Lo anterior se podría entender como una etapa inicial en este ámbito de acción de las universidades, dado que suele ser relacionado con la etapa final de los estudios, en forma de intervenciones breves para la inserción laboral. Especialmente, en países donde la orientación educativa, vocacional y profesional no se encuentra institucionalizada como aspecto estratégico de desarrollo del sistema educativo, como ocurre en el caso chileno.

---

<sup>42</sup> Para mayor abundamiento ver las iniciativas *Framework for embedding employability in higher education*, URL: [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk) y *Vitae researcher development framework*, URL: [www.vitae.ac.uk](http://www.vitae.ac.uk).

A pesar de ello, la evolución de los servicios de carrera -en general- muestra disposición hacia una gradual integración de sus funciones con la operativa organizacional mayor de las universidades. Inclusive adquiriendo un rol estratégico dentro de las políticas organizacionales orientadas a facilitar la transición al empleo y promover el desarrollo profesional de estudiantes y graduados. Lo que estaría fundado en la consideración de su rol como un componente clave para contribuir a la eficacia del proceso formativo, por su contribución a los resultados de los graduados en el sistema de empleo y, con ello, a la equidad e inclusión social (Brennan y Naidoo, 2008; Hooley, Sultana y Thomsen, 2019; Martin, 2018).

## **4.2 Gestión de la empleabilidad en las universidades chilenas**

### **4.2.1 Origen y desarrollo de los servicios de carrera**

La aproximación al origen y el desarrollo de los servicios de carrera en las universidades chilenas, implica la consideración del contexto nacional en materia de políticas públicas sobre educación, capacitación y trabajo. Así como también, el estatus de los ámbitos de la investigación y prácticas especializadas en la preparación para la vida activa.

En primer lugar, destaca el hecho de que el país no cuenta con un sistema integrado de información sobre mercado laboral que permita una visión amplia y detallada de las trayectorias ocupacionales de los graduados y su relación con características del empleo, el trabajo, la educación y otros factores de contexto (Orellana, 2019).

En segundo lugar, resulta clave contemplar que Chile no cuenta con política pública de orientación profesional,<sup>43</sup> ni tampoco con una estrategia nacional sobre la materia, a diferencia de lo que ocurre con otros países que han incrementado los niveles de acceso a la educación superior.

En tercer lugar, la orientación profesional como ámbito de formación no cuenta con una presencia significativa en programas de nivel de pregrado y se caracteriza por un énfasis predominante en orientación para la toma de decisiones vocacionales de niños, niñas y jóvenes en etapa escolar inicial, primaria y secundaria, sin perfilarse como campo de especialización laboral específico.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que el estatus de los profesionales de la orientación en sus diversas expresiones (educativa, vocacional y profesional), no posee un carácter estratégico para los sistemas educativos y de empleo, encontrándose enfocado en la orientación vocacional. Si bien ésta última ha sido particularmente importante para apoyar los procesos de elección vocacional para el ingreso a la educación terciaria, el incremento de los graduados que acumula el país releva la importancia de integrar la orientación profesional para apoyar sus procesos de desarrollo de carrera (Orellana, Gallardo, Cuneo, Latorre y Pantoja, 2019).

Respecto de la situación de la orientación profesional en Chile destacan las Oficinas

---

<sup>43</sup> También denominada en Chile como *orientación ocupacional, laboral, desarrollo de carrera*.



Municipales de Intermediación Laboral (conocidas como sistema OMIL) como la estructura de servicios de carrera más extendida en Chile. Ellas están disponibles a través de los gobiernos locales (municipalidades) y brindan servicios abiertos a toda la población. En general, sus programas y servicios se centran en inserción laboral, ofrecen principalmente información y ofertas de empleo, generalmente para ocupaciones que requieren poca o ninguna cualificación. Su ámbito de acción actual es limitado por cuanto no comprende necesidades de mayor diversidad de grupos de la población.

La revisión de políticas públicas relacionadas y de iniciativas concretas que se realizan a nivel estatal, indican que Chile se encuentra en una situación desafiante al respecto. Dada por la ausencia de trabajo articulado entre los ministerios relacionados, la falta de lineamientos de política acerca de la materia y una perspectiva expresada en dos focos que no dan espacio significativo la orientación profesional y el desarrollo de carrera: (1) *intermediación laboral*, representada por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y (2) *elección vocacional*, representada por el Ministerio de Educación. De este modo, el ámbito de la política pública presentaría una aproximación limitada frente a las transformaciones derivadas del acceso masivo a la educación superior y los desafíos del mundo del trabajo del siglo XXI, complejizando complejizan las trayectorias profesionales con inusitada rapidez.

En casos como el chileno, esta situación implica una presión adicional a las universidades, desafiadas a:

- *abordar la empleabilidad como respuesta a la expresión dominante de nivel de sistema* que la operacionaliza como indicador de calidad a partir de su interpretación como sinónimo de empleo, ligada al salario, estatus ocupacional y tiempo de inserción laboral. Explícita y formalmente instalada en criterios de evaluación de carreras y proveedores, por parte de los sistemas de acreditación nacional y de información sobre educación superior del Ministerio de Educación; y
- *conciliar ese tipo de respuesta con aquellas* (en diversa medida instintivas y/o racionales) que derivan de la naturaleza de su quehacer y desarrollo orgánico, por tanto, que pueden involucrar también procesos formativos, desarrollo estudiantil y docente.

En consecuencia, la situación nacional referida conforma un escenario propicio para que la empleabilidad tienda a ser referida como si se tratara de un asunto vinculado únicamente a los graduados y/o los estudiantes que se encuentran en las etapas finales de sus estudios (énfasis en los resultados). Disociada de su tratamiento desde la experiencia formativa (énfasis en el proceso) que pone en el centro la permanente adquisición de destrezas, habilidades y atributos para la gestión del proyecto vital.

De hecho, los antecedentes de lo que hoy se configura como servicios de carrera en las universidades chilenas, provienen de iniciativas de vinculación con graduados para la realización de encuestas y de apoyo en la búsqueda de empleos de tiempo parcial para contribuir a financiar los estudios.

Previo a la década de 2000, el apoyo que la gran mayoría de las instituciones chilenas otorgaba a sus estudiantes se realizaba por medio de incipientes servicios de información

sobre ofertas de empleo (denominados bolsas de empleo). Unos operaban bajo el alero de los servicios de apoyo estudiantil, por lo que se enfocaban en difundir ofertas de empleo de tiempo parcial para estudiantes. Mientras que otras se realizaban a través de Centros de Alumnos y Asociaciones de Ex alumnos que -no siendo parte de la estructura formal de la organización- disponían de ofertas de empleo para alumnos y graduados, en el marco del funcionamiento de sus redes de colaboración propias. Por lo tanto, aquellas iniciativas correspondían a respuestas funcionales a necesidades locales de cada casa de estudio, que -hasta entonces- no eran parte de políticas organizacionales específicas ni contaban con tecnologías, objetivos, participantes (personal) ni estructura jerárquica asociados a su quehacer.

Dado que en esta investigación se considera *servicios de carrera* como nombre genérico para aludir a las unidades de servicio de nivel central que brindan algún tipo de apoyo para la preparación para el trabajo en las universidades chilenas, es posible argumentar que su configuración comienza a gestarse durante la primera mitad de la década del 2000. En ese periodo, la sistematización de la entrega de información sobre ofertas de empleo pasó a ocupar un rol central, asociado al objetivo de apoyar la colocación laboral. Principalmente, debido la amplia difusión en formato digital que adquirieron las bolsas de empleo de la mano de la aparición de un servicio digital estándar para las universidades<sup>44</sup> y la masificación del internet en el país, en torno al año 2003 (Orellana, 2010).

De modo coincidente con la emergencia y gradual adición de requerimientos de los instrumentos de evaluación externa, rendición de cuentas y financiamiento concursable que se fueron consolidando como reglas del juego del sistema, adquiriendo una alta fuerza coercitiva y normativa en las universidades. De ahí que la creación de este tipo de servicios -en la mayoría de los casos- se origina en el despliegue de respuestas organizacionales a requerimientos de empleabilidad configurados como un imperativo derivado de otro, más amplio: el mejoramiento de la calidad y eficiencia, instalado desde el Programa MECESUP (detallado en el capítulo 2).

A partir de los resultados de la investigación que nutren el presente capítulo, se observa que la concreción de ese comportamiento organizacional implicó la puesta en marcha de estrategias de internalización, que consisten en la “incorporación de actores, materiales y procesos significativos que afecten su desempeño y supervivencia” (Scott, 2005, p. 447). A su vez, estos se caracterizaron por ser instrumentales a la cobertura de la necesidad puntual de información sobre resultados de sus graduados en el sistema de empleo, lo que se tradujo en el establecimiento de estrategias de recolección y/o actualización de información de contacto de los graduados, de nivel básico. Por lo tanto, en sus inicios, la mayoría de estas áreas de gestión surgen como unidades monofuncionales destinadas a prestar servicios internos para la misma organización.

---

<sup>44</sup> Un hito en ese periodo fue la asociación entre el portal de empleos *trabajando.com* (creado en 1999) y la red de cooperación universitaria Universia Chile (creada en 2001), por la cual *trabajando.com* pasó a convertirse en la plataforma de las bolsas de trabajo virtuales de instituciones asociadas a la red. En un proceso que durante su primer año de ejecución implicó la creación de bolsas de trabajo digitales para 20 universidades (Orellana, 2010).

Tras la amplia difusión de las bolsas de empleo como servicios en línea de las universidades, la necesidad de contar con información segmentada y confiable sobre el desempeño de los graduados en el ámbito laboral sirvió de impulso para adicionar tareas de seguimiento (para actualización de datos de contacto), a las áreas que contenían el servicio de bolsa de empleo. Esto derivó en que -a mediados de esa década- comenzara la creación de subunidades específicamente centradas en el relacionamiento con los graduados.

A partir de ello, paulatinamente, estas subunidades comenzaron a ampliar sus actividades y funciones como servicios externos, es decir, para estudiantes y graduados, basados en el apoyo a la inserción laboral, por la vía de: la organización de ferias laborales para realizar procesos de reclutamiento masivo y la ejecución de acciones de fidelización o marketing organizacional para potenciar los lazos con sus ex alumnos. En esa etapa, los incipientes servicios de carrera mostraron la tendencia a ser ubicados dentro de direcciones de nivel central tales como: rectoría, comunicaciones y marketing (o equivalente) y vinculación con el medio (Orellana, 2010).

**Tabla 4.1**

Porcentaje de servicios de carrera creados por periodo

<b>Periodo</b>	<b>% de servicios de carrera creados</b>
1995-1999	2,94%
2000-2005	2,94%
2006-2010	23,53%
2011-2015	58,82%
2016-2018	11,76%
<b>Total</b>	<b>100% (N=34)</b>

Fuente: elaboración propia.

En torno a 2006 (paralelo al establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y del Sistema de Información sobre Educación Superior), las bolsas de empleo fueron integradas a este tipo de subunidades como el único servicio o como el de mayor relevancia, a veces, junto a otros servicios relacionados con información para la inserción laboral, el marketing organizacional o fidelización y seguimiento a graduados. Dicho proceso, se expresó también en su potenciamiento dentro de la estructura organizacional como nuevos subservicios o capacidades de gestión dependientes.

Al finalizar la década de 2010 los servicios de carrera de las universidades chilenas daban cuenta de una alta heterogeneidad de nombres junto con aproximaciones operativas declarativamente centradas en apoyar la empleabilidad (entendida como inserción laboral). Aunque, de facto, más amplias que ello, al integrar funciones concernientes al marketing y la difusión puesto que su mayoría se caracterizaba por presentar una visibilidad potenciada hacia el exterior, tendiente a lograr un triple objetivo: reconocimiento de sus usuarios directos (los graduados), también de sus posibles usuarios (los futuros estudiantes y los estudiantes vigentes) y para acreditar su acción en este ámbito ante entes evaluadores externos.

Esta investigación da cuenta de que, a 2018, la mayoría de las universidades cuenta con un servicio de carrera, en diverso grado de desarrollo y de variadas características, que se constituye como una unidad de gestión multifuncional. Que, a la base, realiza acciones informativas y de intermediación laboral para apoyar la inserción al empleo de estudiantes y graduados, a nivel central de la organización. Y que, además, se articula con otras áreas de gestión para contribuir a la operativa organizacional interna.

**Tabla 4.2**

Catastro de Servicios de Carrera en universidades chilenas

Universidades	Total vigentes	Con servicio de carrera	Sin servicio de carrera	Sin información
Estatales CRUCH	18	16	2 <sup>45</sup>	0
Privadas CRUCH	9	9	0	0
Privadas	30	24	-	6
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>49</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Fuente: elaboración propia con información obtenida desde diversas fuentes: web *sites* institucionales, consultas por Sistema de Transparencia del Estado de Chile (OIRS) y consultas directas vía correo electrónico.

El 60,61% surgió como un área totalmente nueva y, el resto (39,39%), como la agrupación de tareas que se realizaban en otra(s) área(s) ya existente(s) que realizaba(n) tareas vinculadas al apoyo estudiantil relacionadas con exploración para la carrera, inserción laboral y análisis institucional o equivalente. El 90% cuenta con infraestructura propia para el trabajo de su equipo y sitio *web*.

Respecto de cómo emergieron en las distintas universidades, los relatos de sus encargados dan cuenta de alta coincidencia en los accionares organizacionales del periodo de emergencia, como se ejemplifica con las siguientes citas tomadas con criterio de representación de casos típicos:

Partió al alero de un centro de ex alumnos, luego fue creada como una unidad que año a año ha ido tomando más fuerza. Se creó, cambió de nombre y luego se volvió a formar con el mismo nombre (...).

Se generó con una perspectiva del orgullo del *alma mater*. El sentido del ex alumno, muy desde lo norteamericano, tocaba -sobre todo- el sentido de pertenencia, el orgullo por su institución. De hecho, pertenecía al área de marketing (...).

Surge a raíz de los primeros procesos de acreditación institucional -entiendo que cerca del año 2004- donde se comienza a desarrollar básicamente esta concepción de recuperar los datos de los egresados. Así, todo esto nace a través de la corporación de ex alumnos; se adopta una bolsa de empleo. Y, al poco andar en torno a 2006-

<sup>45</sup> Dos universidades nuevas que respondieron vía Sistema Público de Transparencia (OIRS) que no cuentan con un área de gestión de empleabilidad. En ambos casos argumentaron que esa área no existe debido a que la institución aún no cuenta con graduados.

2007, ya se estaba trabajando más en la fidelización de los ex alumnos, pero también en prestarles apoyo para que pudieran cambiarse de trabajo o encontrar trabajo (...).

Los periodos de mayor creación de este tipo de unidades (quinquenos 2006-2010 y 2011-2015 que suman el 82,3% del total de servicios de carrera), coinciden, por un lado, con las fechas de instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del Sistema de Información sobre Educación Superior, en 2006. Por otro lado, con la introducción de instrumentos de financiamiento competitivo como el Fondo de Innovación Académica (FIAC) del Programa MECESUP del Ministerio de Educación, que demanda la adición de políticas y acciones de vinculación con los graduados para configurar indicadores de empleabilidad, como: resultado de retroalimentación acerca de los destinos laborales, situación ocupacional y otras características de su empleo y trabajo.

De hecho, en 11 casos (el 32,35%) se constata que su instalación derivó de proyectos de financiamiento externo, específicamente de MECESUP. Este fenómeno representa la influencia de un condicionamiento externo derivado de lineamientos de política pública, que promovieron explícitamente la instalación de mecanismos de vinculación con graduados para el levantamiento de información sobre sus resultados en el empleo.

De los 11 servicios de carrera creados a través de proyectos MECESUP, siete corresponden a universidades estatales CRUCH, una a universidades privadas y tres a universidades privadas CRUCH. Estas nuevas unidades organizacionales fueron creadas entre 2008 y 2016, con particular presencia en el periodo 2011-2015 donde se concretó la creación del 81% de ellas. Mismo fenómeno se observa para todo el grupo de universidades encuestadas que, agregadamente, concentran el 58,82% de la creación de servicios de carrera en el mismo periodo.

La influencia de los lineamientos MECESUP (detallados en el capítulo 3), en relación a su concepción de la empleabilidad como indicador y sinónimo de tasa de empleo, se refleja en que los servicios de carrera creados con financiamiento de ese origen presentan un focalizado énfasis en el fin del periodo formativo y en el periodo posterior a la graduación. De esto se desprende el hecho de que la fuente de financiamiento ha sido un factor preponderante en el tipo de lineamiento con el cual se dispone la creación, instalación y funcionamiento de estas nuevas capacidades organizacionales. De hecho, dentro del subgrupo de servicios de carrera creados en el contexto de programas de mejoramiento institucional de MECESUP, 10 de los 11 cuentan con este tipo de enfoque.

Relacionado con lo anterior, el énfasis en los graduados y los datos post-graduación instalados desde instrumentos de política pública se puede visualizar, también, en los nombres con que han sido denominadas este tipo de unidades. Se trata de un aspecto que destaca por presentar alta heterogeneidad, como grafica la siguiente lista:

- Ex alumnos,
- Alumni,
- Centro de Desarrollo Laboral,
- Centro de Desarrollo Profesional,
- Seguimiento a Graduados y Titulados,

- Red de Egresados,
- Programa de Desarrollo de Carrera,
- Egresados,
- Empleabilidad y Egresados,
- Seguimiento de Egresados y Vinculación con Empleadores,
- Gestión del Talento.

A partir de la diversidad de denominaciones, es posible configurar tres tipologías de referencias que ejemplifican el variado énfasis que adoptan para su visibilización como unidad de servicio:

- Aquellas que perfilan su visibilidad a partir de su público objetivo, tales como: Graduados, Alumni, Ex Alumnos, Egresados;
- Aquellas que lo hacen a través de la referencia de ámbitos de acción, tales como: Seguimiento a Graduados, Vinculación con Egresados; y
- Aquellas que lo hacen relevando sus estrategias de gestión, tales como: Desarrollo Laboral, Profesional y de Carrera, Gestión del Talento.

El público objetivo y los ámbitos de acción que destacan con mayor frecuencia son aquellos que representan una aproximación focalizada hacia el fin del ciclo formativo y el periodo posterior a la graduación. Adecuado al entendimiento dominante sobre la empleabilidad en educación superior en Chile, como aspecto monodimensional propio de la aproximación de prisma economicista del contexto de su emergencia y que mantiene una relevante influencia en la actualidad.

Sólo el 6% de los servicios de carrera cuenta con planes especiales para grupos específicos. Como, pueden ser, mujeres madres, estudiantes trabajadores, personas con discapacidad, migrantes, pueblos indígenas y diversidad sexual.

Todos los servicios de carrera ofrecen información sobre oportunidades laborales y actividades de apoyo a la inserción laboral (como ferias de empleo presenciales o virtuales). El 79,41% conduce iniciativas para el desarrollo de habilidades, destrezas y atributos de empleabilidad, que entre las más frecuentes declaran: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, autoconocimiento, creatividad, autoempleo y emprendimiento.

El 65,63% de los servicios de carrera establece que el periodo a partir del cual brindan sus servicios está en la etapa final de los estudios y posterior a la graduación. Mientras que respecto del periodo hasta el cual operan, la mayoría de los casos (el 93,76%) indicó que lo hace después del egreso, los primeros años posterior a la graduación y a lo largo de la vida. En esa misma línea dominante de aproximación al tema, dos universidades nuevas que respondieron que no cuentan con un área de gestión de empleabilidad, argumentaron que ello se debe a que la institución aún no cuenta con graduados.

Durante la última década, los servicios de carrera manifiestan un giro hacia la profesionalización de su gestión por la vía de revisión de buenas prácticas y tendencias internacionales, realización de referenciamiento o *benchmarking*, para el ajuste de sus características como servicio y también por la vía de la especialización de su personal. En

este sentido, el 60,61% indica que el diseño de sus servicios se inspira en enfoques o métodos específicos, dentro de los cuales mencionan: modelos de formación por competencias y educación para la carrera y orientación profesional. Aunque esto no ha respondido a mandatos específicos o estrategias formales de la organización en esta materia, sino a la evolución de la gestión organizacional especializada en la temática y los grados de autonomía para su tratamiento que posean los participantes que tienen injerencia directa en la planificación, el diseño y la operación del servicio de carrera.

#### **4.2.2 Estabilidad y tendencias**

La configuración de los servicios de carrera en Chile ha tendido a darse a partir de la instalación de la empleabilidad como un imperativo altamente asociado a influencias normativas y coercitivas, derivadas de la emergencia y consolidación de mecanismos de rendición de cuentas (en general) y la instauración del sistema de aseguramiento de la calidad (en particular). En un contexto donde la noción de empleabilidad presenta una excesiva dispersión de interpretaciones, dentro de las que subyacen aproximaciones derivadas de la teoría de capital humano, consideradas insuficientes para abordar de modo comprensivo la preparación para el trabajo en contextos educativos (Marginson, 2017).

Lo anterior se ve graficado en el hecho de que los 34 servicios de carrera que participaron en este estudio poseen un rol organizacional que, explícitamente, declara encontrarse altamente relacionado o centrado en el fortalecimiento de la empleabilidad. Al tiempo que la mayoría de ellos (el 51,52%) indica que no cuenta con una interpretación ni definición de consenso para trabajar la empleabilidad. Rasgo que se explica por la predominancia de un uso dado por entendido del constructo; como sinónimo de empleo o tasa de empleo, en el marco de la coexistencia de diferentes interpretaciones de empleabilidad entre las universidades y también al interior de ellas. En efecto, una de las principales dificultades que manifiestan los servicios de carrera se relaciona con el hecho de la falta de entendimientos de consenso sobre el tema, a nivel organizacional.

Un ejemplo recurrente en este sentido, es el uso como indicador de tasa de empleo que realizan las áreas de análisis institucional, a diferencia del uso del concepto como competencias y preparación para el trabajo que puede estar latente en unidades académicas y también en algunos servicios de carrera. Esto se grafica por el hecho de que para la evaluación de la empleabilidad en las universidades el 54,55% indica que la entiende como *tasa de empleo*, el 33,33% como *herramientas y preparación* y el 12,12% restante *de ambas maneras*. Esto se puede explicar, en parte, por el hecho de que la evaluación de la empleabilidad a nivel organizacional es mayoritariamente realizada por áreas distintas al servicio de carrera que tienen el rol de realizar análisis y estudios internos.

A la luz de lo expuesto, queda en evidencia que a nivel de sistema existe una problemática terminológico-conceptual en el estudio y la operatividad de la empleabilidad en Chile, que se expresa en la coexistencia de múltiples aproximaciones no confluyentes acerca de sus implicancias y alcances.

En el análisis de sus lineamientos estratégicos (en la consideración relacional de su rol, objetivos, públicos objetivos, estrategias y el diseño de sus acciones), es posible distinguir

que los servicios de carrera chilenos tienden a enmarcarse en tres ámbitos de acción, que pueden estar presentes agregada o desagregadamente y en diversa medida: *herramientas y preparación para el trabajo*; *seguimiento y estudios de graduados*; y *fidelización y marketing*.

El ámbito herramientas y preparación comprende lo relacionado con la transición al empleo y el desarrollo de carrera, por lo que puede ir desde iniciativas acotadas a inserción laboral hasta otras más amplias con múltiples focos destinados a la exploración personal y el desarrollo de competencias, destrezas y atributos para la empleabilidad. Si bien las acciones para fortalecer la preparación para el trabajo no responden a una preocupación reciente para las universidades chilenas, si lo es su forma de evaluación normalizada actual, que tiende a ser cuantitativa, informada como: tasa de empleo, niveles de salario y tiempo transcurrido entre la graduación y la inserción laboral por programa de estudio. Ello, principalmente, relacionado con la conceptualización de empleabilidad aportada por el Sistema de Información sobre Educación Superior.

El ámbito seguimiento y estudios de graduados aborda las iniciativas de recolección de información sistemática sobre la situación de los graduados en el sistema de empleo. Su consolidación como una actividad formalmente instaurada en la gestión universitaria nacional, proviene de la influencia normativa y regulatoria que ha ejercido el Sistema Nacional de Acreditación, a través de los procesos de acreditación de programas de estudios e instituciones. En definitiva, se configuró como fuente de información en el contexto de procesos de autoevaluación y retroalimentación curricular. Este ámbito suele ser evaluado internamente a partir del volumen de datos de contacto actualizado de los ex alumnos y de respuestas obtenidas en la aplicación de consultas dirigidas a ellos.

El ámbito fidelización y marketing se relaciona con los vínculos emocionales de los graduados con su casa de estudio. Es una noción que proviene del marketing refiere a la lealtad a un determinado producto, servicio o marca. Cada universidad presenta antecedentes distintos en esta materia. En algunos casos, se vincula a iniciativas de ex alumnos para la creación de asociaciones o agrupaciones destinadas a configurar una comunidad de graduados en vínculo con la universidad. En otros casos, responde a iniciativas intencionadas para potenciar la oferta de educación continua (cursos de especialización, diplomados y magísteres). También en este contexto se identifican acciones tendientes a generar apoyo financiero en forma de donaciones de los exalumnos. Si bien este ámbito no corresponde a un requerimiento explícito de los procesos de acreditación, suele ser evaluado e informado también en el marco de iniciativas de vinculación con el medio externo de las universidades, tal como ocurre con el ámbito de seguimiento y estudios de graduados.

Desde una visión general, queda en evidencia que los servicios de carrera locales incorporaron funciones adicionales a las que poseen típicamente sus pares de referencia internacional. Así lo relacionado con el desarrollo de carrera y la orientación profesional corresponde a uno de los tres ámbitos de acción de la unidad, no el único ni el ámbito macro de acción. Y éste, a su vez, es abordado desde una aproximación limitada, considerando estándares internacionales al respecto (Romero y Figuera, 2018), dado que -en su mayoría- apuntan principal y casi únicamente a la inserción laboral.



Los tipos de servicios que brindan se caracterizan por estar dispuestos en dos vías de acción: (1) unas internas, orientadas a la satisfacción de necesidades operativas de la misma organización; y (2) otras externas, definidas por su propósito de cubrir necesidades de estudiantes y/o graduados.

Las primeras, suelen comprender las iniciativas de seguimiento a graduados (creación y mantención de bases de datos, elaboración de encuestas, procesamiento, análisis de datos y elaboración de informes derivados) para retroalimentación organizacional. Las segundas, suelen brindar apoyo en las materias típicas de los servicios de carrera (orientación vocacional, exploración para la carrera e inserción laboral). Aunque circunscritas a inserción laboral y exploración para la carrera, dado que actividades de orientación vocacional suelen estar ubicadas en unidades diferentes (como ocurre con las unidades dedicadas a las comunicaciones, la difusión y el marketing y otras dispuestas para el apoyo al rendimiento académico).

Las fases del ciclo de vida estudiantil en que se aplican las actividades de estos servicios en el escenario chileno también varían en relación a lo indicado en las tendencias internacionales. Principalmente porque la mayoría comprende la realización de servicios que se centran en los graduados y con posterioridad a la graduación. Sin embargo, la variedad de casos que existe en el contexto nacional, permite distinguir los siguientes momentos del desarrollo estudiantil contemplados por los servicios de carrera de las universidades:

**Tabla 4.3**

Orientación de los servicios de carrera en relación a las etapas del proceso formativo

<p><b>Inicio y primer ciclo o etapa inicial de los estudios</b> (generalmente hasta el segundo año)</p>	<p><b>De preparación para la inserción laboral</b> (etapa intermedia y final de los estudios)</p>	<p><b>Post-graduación</b> (etapa que comprende meses hasta años posteriores a graduación)</p>
<p><b>Transversal durante todo el proceso formativo</b> (con actividades diferenciadas por periodos inicio, intermedio y final de los estudios)</p>		

Fuente: elaboración propia.

En función de las características recién señaladas, dentro de las principales actividades realizadas por los servicios de carrera se identifican iniciativas tendientes a apoyar la exploración de la carrera, es decir, la preparación para las trayectorias educativas y laborales. Así como también, a asistir la inserción laboral a través de información sobre empleo, estrategias de búsqueda y postulación, siendo esta última la que concentra la mayor frecuencia de actividades asociadas. Por lo que la configuración de su público objetivo tiende a ser altamente delimitada a quienes están prontos a graduarse o son recién graduados.

De las diez actividades realizadas con mayor frecuencia, sólo dos (charlas y asesoría personalizada o grupal), corresponden a iniciativas de exploración de la carrera. Así también ocurre con la actividad menos aplicada: las mentorías, instancias de desarrollo personal diseñadas para que una persona con experiencia o con mayor conocimiento sobre un

determinado campo ocupacional se vincule directamente con otra menos experimentada para transmitir sus aprendizajes y recomendaciones. En síntesis, las actividades de exploración de carrera, propias de modelos de gestión que trabajan integrando diversos aspectos de la experiencia formativa, corresponden a las que se ofrecen con menor frecuencia en los servicios de carrera chilenos.

**Tabla 4.4**

Frecuencia y porcentaje de las actividades para el fortalecimiento de la empleabilidad implementadas por los servicios de carrera

	<b>Actividades</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
De exploración para la carrera	Charlas, seminarios o talleres informativos	29	85%
	Asesoría personalizada o grupal	20	59%
	Networking (redes)	15	44%
	Promoción de la innovación y el emprendimiento	14	41%
	Recopilar y entregar información sobre oportunidades de empleo y mercado laboral	14	41%
	Promoción de experiencias tempranas como voluntariados y actividades de aprendizaje y servicio	13	38%
	Asistencia personalizada para la identificación del perfil profesional y planificación de carrera	13	38%
	Mentorías	3	9%
De inserción laboral	Gestión de bolsa de empleo institucional	27	79%
	Ferias laborales	25	74%
	Apoyo personalizado o grupal para la realización de curriculum vitae	23	68%
	Gestión de comunidades o redes sociales	23	68%
	Alianzas con posibles empleadores	22	65%
	Fidelización de graduados	22	65%
	Asistencia para la preparación de entrevistas de trabajo	21	62%
	Gestión de alianzas con empleadores	20	59%
	Organizar acciones de intermediación o reclutamiento laboral en campus	16	47%
	Recopilar y entregar información sobre creación y puesta en marcha de proyectos empresariales	10	29%
Asistencia para financiamiento y postulación para proyectos	8	24%	
De seguimiento a graduados	Realizar informes, análisis y estudios con resultados del seguimiento a graduados	25	74%
	Actualización de bases de datos de graduados	24	71%
	Diligenciar encuestas de seguimiento a graduados	22	65%
	Gestión de alianzas con organizaciones externas	17	50%
	Colaborar en el desarrollo de actividades formativas para el desarrollo de habilidades de empleabilidad	14	41%
	Búsqueda de donaciones para la institución	6	18%
	Apoyo a la capacitación docente en materia de fortalecimiento de la empleabilidad	5	15%
	Otro	2	6%

Fuente: elaboración propia.

En línea con investigaciones previas al respecto y la información acerca de énfasis de acción y alcance de las actividades realizadas a nivel local, esta investigación propone una tipología para su examen: *servicios de apoyo integrado* y *servicios de apoyo focalizado*, sobre la base de diferenciar los servicios de carrera entre aquellos que se integran en el ciclo de vida del estudiante y aquellos que se disponen hacia la graduación y con posterioridad a ella.

Los *servicios de carrera focalizados*, que son los más frecuentes en el subsistema universitario (79,4%), se caracterizan por su valoración y configuración de la empleabilidad como resultado e indicador cuantitativo. Entonces, establecen y despliegan su accionar teniendo como propósito central la inserción laboral. La configuración de su público objetivo tiende a ser altamente delimitada a quienes están prontos a graduarse o son recién graduados. De ahí que comprenden las iniciativas acotadas a un resultado específico.

Los *servicios de carrera integrados* (que corresponden al 20,6% de los casos) se caracterizan por diseñar y disponer de su quehacer a partir de una visión de proceso formativo y experiencia estudiantil amplia y secuencial. Su objetivo central es favorecer la exploración para la carrera como proceso continuo, nutrido por experiencias diversas que aporten al autoconocimiento y conocimiento de las oportunidades del entorno, entre otros aspectos complementarios para fortalecer los procesos de toma de decisiones que no se agotan en la inserción laboral.

La identificación y caracterización de las tipologías de servicios de carrera, a su vez, permite generar una sub-clasificación que da cuenta de cuatro énfasis de acción diferenciables, que este estudio identifica como sus modelos de gestión.

De este modo, dentro de los servicios de carrera de apoyo integrado se presentan los modelos de:

- *Guía integrada*. Servicios que orientan la integración de sus actividades durante todo el proceso formativo y también pueden brindar servicios a graduados. Se trata de un apoyo que entiende la experiencia estudiantil de modo secuencial y se dispone desde el ingreso a los estudios. En este grupo se observan servicios de apoyo a departamentos académicos en el desarrollo de competencias o herramientas de empleabilidad y/o de desarrollo de carrera a través de intervenciones co-curriculares y extracurriculares, así como también pueden ser curriculares; e
- *Inserción laboral integrada*. Servicios que orientan la integración de sus actividades durante el proceso formativo y también pueden brindar servicios a graduados. Se trata de un apoyo que entiende la experiencia estudiantil de modo secuencial y se dispone posterior al primer año o desde la etapa intermedia de los estudios, lo que le distingue de los servicios de carrera de guía integrada.

A su vez, dentro de los servicios de carrera de Apoyo Focalizado, se distinguen los modelos de:

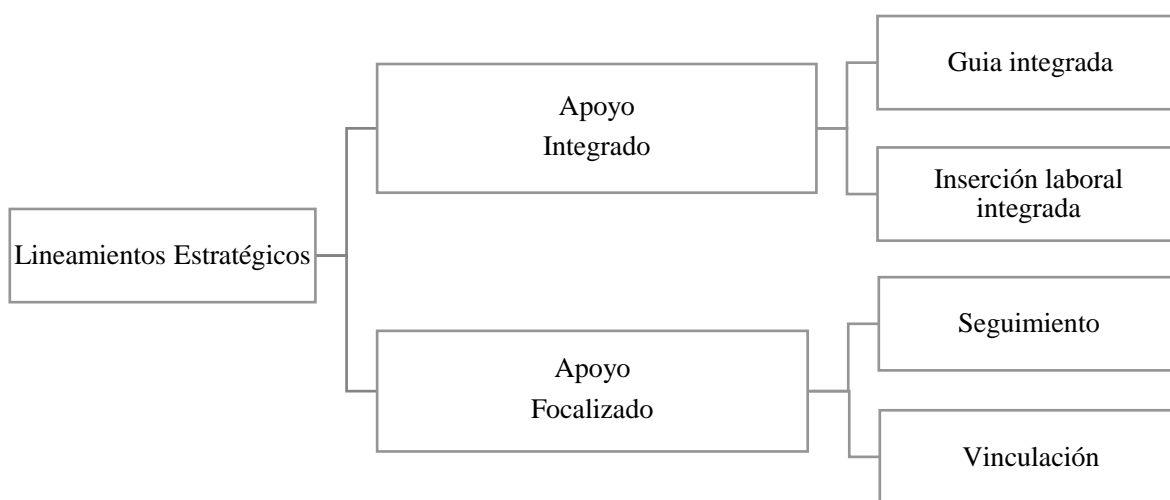
- *Seguimiento*. Plantean sus actividades principalmente como instancias de autoevaluación y retroalimentación curricular para departamentos académicos y de docencia. Su aporte al fortalecimiento de la empleabilidad se ubica como un objetivo

relevante de sus funciones, pero no necesariamente central. Ofrecen apoyo a estudiantes en ciclo final y a graduados que se encuentran en la etapa inicial de sus carreras académico/profesionales, principalmente a través de intervenciones extracurriculares.

- *Vinculación.* Tiene como estrategia central el establecimiento y mantenimiento de un contacto permanente con graduados. Usualmente proveen servicios y beneficios a estudiantes en ciclo final y a graduados que se encuentran en la etapa inicial de sus carreras académico/profesionales. Recurrentemente a través de intervenciones extracurriculares de carácter comunicacional con fines de fidelización y marketing.

**Figura 4.2**

Modelos de gestión de los servicios de carrera en universidades chilenas



Fuente: elaboración propia.

Actividades asociadas a cada uno de esos modelos se encuentran de forma agregada y también desagregada en los servicios de carrera estudiados. Se observan servicios de carrera que sólo realizan actividades en materia de inserción laboral, otros que suman el seguimiento a graduados, unos que solamente realizan actividades de fidelización, y otros que brindan todo tipo de acciones para apoyar la preparación para el trabajo e inserción laboral. Por tanto, la configuración del servicio de carrera es altamente variable y el énfasis dado por el ámbito de acción que le caracteriza no resulta una limitante para el diseño y despliegue de sus actividades.

A la luz de los referentes teóricos y metodológicos revisados, estos servicios se encontrarían en un estado de desarrollo inicial. Tienen el potencial de complejizarse, abordando una aproximación evolutiva del desarrollo experiencial a lo largo de la vida, que comprende el proceso a través del cual las personas logran un entendimiento de sí mismas, de cómo se relacionan con el mundo del trabajo y su rol en él. Todo esto, acompañado de una mayor integración organizacional del rol de los servicios de carrera en aspectos curriculares, co-curriculares y extracurriculares.

## **4.3 Integración organizacional de la gestión de la empleabilidad**

### **4.3.1 Empleabilidad como ámbito de profesionalización de la gestión**

A través de este estudio se ha expuesto que la complejidad de la universidad moderna masiva ha contribuido a que ciertos aspectos de su quehacer hayan pasado a ampliar o reforzar sus ámbitos de acción. Impulsando la instalación de nuevas capacidades organizacionales para aportar a la consecución de sus objetivos, altamente mediados por influencias de su entorno institucional. Un fenómeno que, desde la perspectiva de la investigación, tiene el potencial de contribuir a un mayor entendimiento de sus dinámicas de cambio y adaptación organizacional.

De acuerdo con lo presentado a lo largo del presente capítulo, en línea con el comportamiento organizacional de universidades en otras regiones del mundo, en Chile también se ha experimentado el despliegue de estrategias organizacionales para abordar requerimientos derivados de la relación entre educación superior y mundo del trabajo. Es así como en menos de 15 años las universidades han generado respuestas organizacionales a la agenda internacional de empleabilidad adecuada a su manifestación local.

Se ha observado el fenómeno de instalación, difusión y desarrollo por el cual los servicios de carrera han llegado a ser parte de un desarrollo organizacional altamente especializado y extendido en las universidades chilenas. Se ha visto que su emergencia deriva de requerimientos múltiples, asociados a ámbitos de acción relacionados con recopilar y procesar información sobre el desempeño de los graduados en el empleo, realizar actividades de fidelización con el alma mater y ejecutar iniciativas de apoyo al fortalecimiento de herramientas y preparación para el trabajo.

Los desarrollos descritos ponen en evidencia que estas nuevas capacidades se constituyen como espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas. Sus tareas se encuentran en la interface de las actividades tradicionales de docencia e investigación, que experimentan problemas de legitimación interna, respecto de la agencia de sus equipos en la integración de sus objetivos con la consecución de la misión organizacional.

De acuerdo con Schneijderberg (2017), la diferenciación y profesionalización de la gestión universitaria constituye un cambio en un ámbito de desenvolvimiento transversal en estas organizaciones. Esto, en la medida en que su configuración busca abordar los desafíos crecientes y cada vez más complejos que enfrenta el sector. De ahí que su relevancia se vincula con la necesidad de fortalecer y generar capacidades para sostener su rápida expansión. Y, con ello, contribuir al resguardo de su legitimidad desafiada por desempeños estandarizados y altamente institucionalizados, planteados no sólo por las mismas universidades, sino también por el entorno.

La investigación acerca del auge de ámbitos de gestión especializada en universidades chilenas tiene antecedentes en Rivera, Astudillo y Fernández (2009), en el estudio de la configuración y el quehacer de oficinas de análisis institucional. Así como también en el examen de la profesionalización y configuración de unidades de gestión de la calidad

académica en Scharager (2017). Ambos estudios coinciden en que este tipo de respuestas están extendidamente integradas como un mecanismo de adaptación organizacional que ha ido modificando la configuración interna de las universidades con particular rapidez.

A partir de consultas acerca de la composición de los equipos de trabajo de los servicios de carrera, se observa que éstos son conducidos por profesionales universitarios (94%) y que la mayoría de ellos cuenta con estudios de posgrado (59,4%) con magíster y (3,1%) con doctorado y que este tipo de cargo es ocupado principalmente por mujeres (76,4%).

Quienes lideran los servicios de carrera tienden a representar una posición jerárquica variada en la denominación de sus cargos. Entre ellos hay directores o jefes, encargados y analistas, siendo las direcciones y coordinaciones las más frecuentes (con 46% y 30% de los casos, respectivamente). En este grupo, la formación de pregrado más recurrente es la del ámbito de las ingenierías (32,2%), seguida por psicología (16,1%), administración y recursos humanos (16,1%) y periodismo (12,9%). Además de profesionales de otras disciplinas del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, específicamente, de antropología, educación, trabajo social, arquitectura, traducción y administración pública.

A su vez, quienes componen los equipos corresponden a profesionales de diversas áreas del conocimiento, principalmente provenientes de las ciencias sociales y las humanidades (comunicadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales). Seguidos por profesionales del ámbito de la ingeniería y la administración. Al tiempo en que su tamaño presenta una media de 3 personas. El 51,5% de ellos van de 1 a 3 personas, el 42,4% entre 4 y 7 personas, y el 6,1% restante por más de 7 personas.

#### **Tabla 4.5**

Áreas de la organización con las que está formalmente vinculado el quehacer del servicio de carrera (respuestas múltiples)

<b>Áreas con las que se relaciona</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ex alumnos	25	74%
Aseguramiento de la calidad	20	59%
Educación continua y posgrado	19	56%
Análisis institucional	19	56%
Asuntos comunicacionales y/o marketing	17	50%
Asuntos estudiantiles	14	41%
Desarrollo curricular	14	41%
Apoyo a la docencia	12	35%
Asuntos internacionales	10	29%
Otra(s)	7	21%
Ninguna otra	0	0%

Fuente: elaboración propia

Por parte de los encargados de los servicios de carrera, existe consenso pleno respecto de que sus propósitos son de carácter transversal, por lo que sus iniciativas pueden ser articuladas y complementadas por la labor de las unidades académicas y también de otras unidades de

gestión. En este último aspecto, reconocen que su labor se relaciona con la de otras áreas de la organización con las que poseen una vinculación formal.

Las principales áreas de servicios de la organización con las cuales se vinculan corresponden a: ex alumnos, aseguramiento de la calidad, educación continua y posgrado, análisis institucional y comunicaciones y marketing. Destaca que el 80% de los encuestados considera que la empleabilidad se ha posicionado como tema y ámbito de acción en su universidad, principalmente debido a los requerimientos de acreditación.

En relación a los principales cambios que experimentan estos servicios, sus encargados presentan total acuerdo acerca de que las tareas y responsabilidades están siendo gradualmente incrementadas. Así como también, su relevancia para procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas de estudio de pregrado y posgrado. Al tiempo en que exhiben un aumento notable en el número de usuarios de sus servicios. Sin embargo, los encargados de esas áreas también concuerdan en que esos incrementos -en términos de posicionamiento y alcance- no se condicen con incrementos necesarios en el número de profesionales del área. De hecho, sólo el 23% declara que ha visto ampliar su equipo.

En relación con lo anterior, sólo el 13% considera que la contribución que hace su unidad a la consecución de la misión es debidamente reconocida a nivel organizacional. El 46,67% estima que es medianamente reconocida y el 21% restante estima que es básicamente, insuficientemente o no reconocida del todo.

La gestión del área creo que no es muy valorada, responde a medidas tal vez reactivas frente al contexto de lo que está pasando. La valoración que está instalada en el discurso no está instalada en la real práctica, entonces sigo considerando que mientras no existan políticas. Mientras no existan reglamentos que indiquen que sea necesario que las unidades académicas se apropien y comiencen a instalar la temática, seguirá instalada solamente en el discurso (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada CRUCH).

Hay una legitimación institucional mayor respecto de los años anteriores. Siempre se vio esta área como una patita más de marketing, de hecho, nos costó mucho a nivel interno -y al día de hoy- nos cuesta hacer entender a la academia que somos una unidad de profesionales que estamos para apoyarlos (...) y no una productora de eventos (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada).

En términos generales, el rol del área, se concibe utilitaristamente porque le permite levantar información para actualizar mallas curriculares en sus procesos de acreditación. Le permite tener algún tipo de posicionamiento si es que sus egresados han llegado a cargos importantes en empresas de renombre, pero en términos internos yo creo que no hay una concepción de cómo crear la vinculación con el mundo del trabajo (encargado de servicio de carrera, Universidad Estatal CRUCH).

Entre los principales desafíos de integración y legitimidad organizacional que estas unidades presentan, se identifican tres aspectos interrelacionados:

- *dificultades de legitimidad interna* de los servicios de carrera por la tendencia de asociar su quehacer con iniciativas que únicamente se vinculan con agentes externos a la organización (graduados y empleadores);
- *resistencia del cuerpo académico* de trabajar con los servicios de carrera para el fortalecimiento de la empleabilidad; y
- *carencia de un entendimiento compartido* por los actores relevantes (estudiantes, académicos, otros profesionales de la gestión universitaria, ex alumnos y empleadores) acerca de la noción de empleabilidad en ese contexto.

En vista de los desarrollos expuestos, se percibe que este tipo de áreas da cabida a la emergencia de nuevos participantes que vienen a ampliar y diversificar el componente humano de la organización. Ello, enmarcado en el incremento en la presencia de cargos no académicos en las universidades que se han establecido para operar como puente articulador entre las tareas nucleares de la organización con el liderazgo y la gestión.

Los nuevos profesionales de la educación superior que se encuentran trabajando en los servicios de carrera presentan roles en diversos ámbitos. Principalmente brindan servicios a estudiantes, graduados y a la misma organización, realizan labores de gestión para recolectar, procesar y difundir información relevante para la toma de decisiones. También conducen tareas híbridas de gestión y servicios por las cuales deben diseñar y desarrollar estrategias y programas, para lo cual pueden disponer de cierta autonomía y creatividad en el perfilamiento de las iniciativas de su área.

La totalidad de los encargados de los servicios de carrera consultados concuerda con que este tipo de ámbito ocupacional le ha significado reconocerse como un especialista del tema (dependiendo del énfasis central de su unidad). Sus labores están altamente acotadas a un ámbito de acción altamente específico, desde el cual debe posicionar su liderazgo para que la contribución de su unidad sea diferenciable de otros ámbitos de la gestión y servicios, de modo de experimentar una integración funcional en la organización.

Una gran dificultad para nosotros es instalar un paradigma de que nuestro rol o que el rol incluso de la institución es favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiante y que el egreso es más que titularse: es la transición al mundo del trabajo en sus particularidades. Instalar esa noción ha sido complejo porque las autoridades tienen la sensación de que ya hacen la pega que tienen que hacer (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada CRUCH).

Un gran desafío para nuestro posicionamiento es la existencia de una cultura academicista instalada, que considera que este tipo de iniciativas están fuera del currículo. Además del desconocimiento de qué significa la empleabilidad, cómo se desarrolla y que no es igual a empleo (encargado de servicio de carrera, Universidad Privada).

Nuestra primera traba ocurrió en el sentido de cómo hacemos entender a los docentes que nuestros estudios son de gestión para la toma de decisiones y no para hacer una investigación académica (encargado de servicio de carrera, Universidad Estatal CRUCH).



En este contexto emerge la idea de cambio cultural, asociado a la concepción organizacional que tienen los servicios de carrera en la actualidad respecto de lo que era hace una década. Periodo en que eran consideradas como algo externo al quehacer central de docencia e investigación de las universidades, asociadas a la realización de eventos y el marketing organizacional. Los participantes consultados coinciden en que un aspecto clave para avanzar en una mayor integración organizacional del rol de los servicios de carrera pasa por un entendimiento de empleabilidad más allá de tasa de empleo o situación ocupacional que sea compartido a nivel organizacional. En ese sentido, destacan la importancia de discutir acerca de la relación entre la universidad y el mundo del trabajo y en base a qué racionalidad la primera se dispone frente a la segunda.

#### **4.3.2 Dinámicas de comportamiento organizacional exhibidas**

A la luz de lo examinado en este capítulo, la creación de nuevas capacidades para abordar el fortalecimiento de la empleabilidad -como un fenómeno masivo en la universidad chilena- constituye una manifestación concreta del incremento de la rendición de cuentas organizacional, de un mayor énfasis en la definición de objetivos y del espacio que ha ido ganando el administrativismo. Todos ellos, considerados elementos básicos de los modelos globales de modernización de la educación superior (Krüeken y Meier, 2006; Ramírez, 2010).

A partir de los patrones de instalación y rasgos de desarrollo exhibidos, esta investigación postula que la creación de este nuevo tipo de unidades de servicios especializadas se ajusta al fenómeno de la desagregación en educación superior (Robertson y Komljenovic, 2016). En referencia a la adopción de estrategias propias del ámbito comercial que se aplican para flexibilizar la entrega de productos o servicios mediante la separación de sus elementos constitutivos y/o su descomposición en múltiples productos o servicios para incrementar sus oportunidades de comercialización.

Los servicios de carrera como expresiones del fenómeno de desagregación en educación superior resultan, en este caso, particularmente interesantes por su capacidad explicativa. En primer lugar, porque en sus inicios la instalación de los servicios de carrera como una nueva capacidad organizacional se constituyó como una respuesta a los requerimientos del entorno institucional, condicionadas por fuerzas normativas y regulatorias. En segundo lugar, porque dichas respuestas han ido siendo ajustadas a través del despliegue de un comportamiento isomorfo, que esta investigación identifica en tres etapas:

- *De instauración formal:* por la cual se instala una nueva capacidad organizacional específica en la estructura organizacional.
- *De ajustes:* en la que se evalúan los resultados de su instauración y se aplican medidas de ajuste para mejorar los resultados. Este proceso se ha caracterizado por la generalización del ejercicio de referenciamiento (*benchmarking*) que es una técnica proveniente de la administración de empresas por la cual las organizaciones buscan mejorar sus resultados de negocio, por la vía de la realización de procesos estructurados de comparación entre organizaciones para identificar prácticas influyentes, realizar su análisis y luego, a partir de ello, fijar y/o ajustar un accionar competitivo para la propia organización. Se trata de una técnica que desde hace

aproximadamente tres décadas se aplica en universidades y en iniciativas de investigación sobre educación superior comparada (Alstete, 1995), al punto en que actualmente hacen parte de uno de los rasgos característicos de la gestión universitaria a nivel internacional (OECD, 2017).

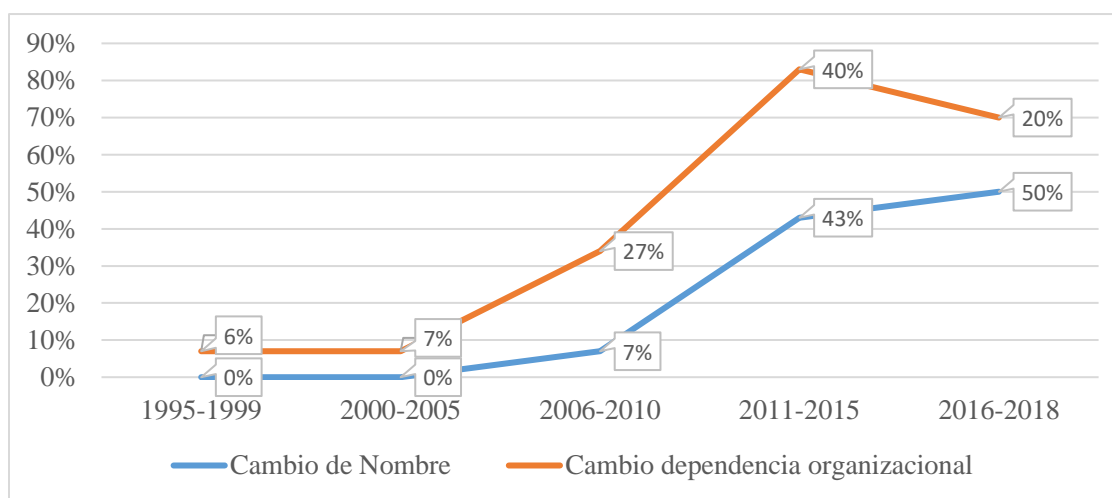
- *De profesionalización:* sin desmedro de la realización permanente de acciones de referenciamiento para el ajuste de estrategias y objetivos, la etapa de profesionalización de la gestión por la cual han transitado los servicios de carrera da cuenta de la configuración de espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas.

Ejemplo de la desagregación mencionada son los casos de servicios de carrera focalizados, dispuestos para fortalecer la empleabilidad y que, al mismo tiempo, encarnan un rol sustancial para el despliegue de las estrategias de marketing y comercialización organizacional. De hecho, este tipo de modelo corresponde a los que -en el periodo inicial de instalación de servicios de carrera- representaron la tendencia a ser creados bajo la dependencia jerárquica del área central de comunicación y marketing o equivalente.

De hecho, el 44,12% de los servicios de carrera existentes a la fecha ha cambiado de dependencia jerárquica en los últimos años. En esta tendencia destaca el desplazamiento de las direcciones y vicerrectorías de comunicación o equivalente como área de dependencia organizacional, dando paso a direcciones y vicerrectorías relacionadas, en primer lugar, con asuntos académicos y, en segundo lugar, con vinculación con el medio.

#### Gráfico 4.1

Porcentaje de cambio de nombre y cambio de dependencia organizacional de los servicios de carrera por período



Fuente: elaboración propia

En el 14 (41,18%) de los 34 casos estudiados estos servicios de carrera han experimentado cambios de nombre desde su creación. En su mayoría, son modificaciones que reflejan un reposicionamiento jerárquico que muestra una tendencia a incrementar su estatus organizacional, al menos, desde la perspectiva de la estructura social de la organización.

Durante la última década han tendido a pasar de ser subservicios a programas, unidades, oficinas y direcciones, que se reconocen formalmente vinculadas con el quehacer de otras estructuras de gestión de la universidad. En efecto, 9 de los 14 casos de cambio de nombre responden al aumento de jerarquía del área y los 5 restantes a modificaciones en su énfasis de acción.

Las modificaciones que los servicios de carrera han experimentado en nombres y dependencia organizacional dan cuenta de la experiencia de procesos de ajuste y profesionalización por los cuales se tiende a apuntar hacia una mayor integración con el ciclo formativo y también con las iniciativas organizacionales de vinculación con el medio externo (o tercera misión).

A lo largo del capítulo, se constata que la instalación de la empleabilidad en las universidades expresa la emergencia de un tipo de respuesta organizacional específica que se relaciona con la búsqueda de la eficiencia, el ajuste de los objetivos y la configuración de su identidad. Aquello, en respuesta a requerimientos configurados en términos ajenos a su idiosincrasia (principalmente, desde el exterior de la organización). Fenómeno que implica -en alguna medida- cambio y adaptación organizacional y que ocurre por la vía de la desagregación.

A pesar de su rápida y amplia difusión en el sistema, los servicios de carrera presentan dificultades de legitimación organizacional, lo cual deja en evidencia la necesidad compartida (de nivel macro, meso y micro) de un entendimiento comprehensivo acerca de la empleabilidad. Por un lado, para armonizar el tratamiento del tema dentro del sistema de educación superior, y, por otro, para facilitar la articulación e integración de su gestión con los ámbitos tradicionales del quehacer universitario (enseñanza e investigación).

Se concluye que presentan un anclaje organizacional heterogéneo y problemas de legitimación interna. Al tiempo en que se erigen como espacios de profesionalización de la gestión que dan cabida al surgimiento de nuevas identidades profesionales no académicas especializadas.

Escenario en el cual se vislumbra la necesidad de generar condiciones para un entendimiento más complejo sobre el rol de la formación y experiencia universitaria global, en el posicionamiento de la orientación y la preparación para el trabajo como un aspecto transversal que cuenta con herramientas específicas para su despliegue en contextos educativos.

Por último, surge la necesidad de estudiar los efectos normativos y regulatorios de requerimientos externos a las universidades, como ha ocurrido con la configuración dominante de la empleabilidad como imperativo de la educación superior, en general, y de la universidad moderna de acceso masivo, en particular, en relación a los debates contemporáneos acerca de su pertinencia social.