



PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN E INCLUSIÓN LABORAL DE EGRESADOS DE PERIODISMO Y PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE CHILE

PERSPECTIVES ON THE TRAINING AND LABOR INCLUSION OF UNDERGRADUATES STUDENTS OF JOURNALISM AND PSYCHOLOGY OF PUBLIC UNIVERSITY IN CHILE

Mario Morales-Navarro¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4995-4414>
Universidad de Santiago de Chile

Eduardo Guzmán-Utreras²

 <https://orcid.org/0000-0002-3336-3524>
Universidad Santo Tomás

Carmen Gloria Baeza-Ugarte³

 <https://orcid.org/0000-0001-5316-3397>
Universidad de Santiago de Chile

Recibido: 05 de abril de 2019.

Aceptado: 24 de mayo de 2019.

Publicado: 31 de mayo de 2019.

Resumen: La educación en Chile continúa en crisis, destacándose distintos focos de análisis donde se ha puesto el énfasis para su intervención: la desigualdad, la inclusión y el acceso a una educación pública de calidad. Uno de estos focos se relaciona con el proceso de formación profesional y cómo éste se ajusta a los requerimientos del acervo disciplinar y de inclusión laboral de las carreras, principalmente aquellas que hoy son consideradas como profesiones altamente saturadas debido a la cantidad de estudiantes y egresados respectivos.

El artículo presenta un estudio cualitativo cuyo objetivo fue conocer las distintas perspectivas de egresados de las carreras de periodismo y psicología respecto de su formación profesional e inclusión laboral respectiva. Desde un diseño situado, se realizaron entrevistas en profundidad a 6 sujetos, quienes dieron cuenta de dificultades en la formación respecto de las prácticas pedagógicas docentes, conformación del curriculum y su articulación con la inclusión laboral, destacándose una insuficiente relación situada con éste. Se discute, a modo de conclusión, la importancia de generar espacios educativos que den cuenta en forma lo más real posible de la realidad laboral y cómo la formación universitaria requiere ajustarse entregando elementos académicos y de relevancia para los sujetos.

Palabras clave: Educación superior, Formación, Periodismo, Psicología.

¹ Académico, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. e-mail: mario.morales@usach.cl.

² Académico, Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Chile. e-mail: eduardo.guzman@usach.cl.

³ Académico, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Chile. e-mail: psi.carmengloria@gmail.com.



Abstract: *Education in Chile continues to be in crisis, highlighting different foci of analysis where emphasis has been placed on its intervention: inequality, inclusion and access to quality public education. One of these focuses is related to the process of professional training and how it fits the requirements of disciplinary and labor inclusion of careers, mainly those that are now considered highly saturated professions due to the number of students and graduates respectively.*

The article presents a qualitative study whose objective was to know the different perspectives of graduates of the careers of journalism and psychology with respect to their professional formation and respective labour inclusion. From a located design, in-depth interviews were conducted with 6 subjects, who reported difficulties in training regarding teaching pedagogical practices, conformation of the curriculum and its articulation with labor inclusion, highlighting an insufficient relationship with it. The importance of generating educational spaces that give an account in the most realistic way of the labor reality is discussed, and how the university education needs to be adjusted by providing academic and relevant elements for the subjects

Keywords: *Higher Education, Training, Journalism, Psychology.*

INTRODUCCIÓN

Los últimos 30 años de educación terciaria han mostrado una serie de cambios que hoy permiten apreciar un escenario complejo. La tendencia de su crecimiento exponencial, propio de las décadas de 1990 y 2000, se ha visto desacelerada a consecuencia de una serie de hechos ocurridos en la contingencia educativa actual como lo son las demandas de grupos sociales respecto del fortalecimiento de la educación pública-gratuita, en derecho y con equidad e igualdad, y la promulgación de una nueva ley de educación general (LGE) conducente a una reforma educacional el año 2015 en cuyo anhelo está cumplir con garantías constitucionales asociadas a la restitución del derecho a la educación de todos y todas los/las ciudadanos/ciudadanas independiente de sus condiciones y circunstancias, movilizándolo para ello diversos dispositivos y artefactos cuyo fin es el mejoramiento de la calidad en la educación con estándares mínimos desde una perspectiva académica, social, económica y de continuidad profesional (Mineduc, 2015).

Fue durante la década de 1980 que se promulgaron una serie de políticas públicas que permitieron diversificar la oferta de instituciones educacionales de carácter privada, que ampliaron la oferta de la cobertura en educación terciaria en el país, produciéndose a través de los años una serie de déficits en los resultados de la formación de profesionales, focalizándose las principales críticas en este tipo de instituciones producto de su intención principalmente comercial antes que educativa desde la perspectiva educacional esperada.

No obstante, este incremento en la oferta permitió a distintos grupos sociales que anteriormente no tenían acceso a la educación profesional, cursar procesos de formación universitaria o profesional-técnica (Brunner, 2005), aunque evidenciándose con los años que esto no resolvió el problema de la desigualdad y la inequidad en el acceso, permanencia ni tampoco la calidad de la formación y de quienes debían ser formados, sino más bien se tornó en un proceso que continuó reproduciendo la segregación educativa debido a la selección



realizada por las instituciones con el objetivo de contar con aquellos académicamente mejor preparados para cursos sus estudios terciarios (Cabrera, Larraín, Moretti, Arteaga y Energici, 2010).

No cabe duda de que durante dicha etapa se situaron las bases fundamentales para comprender el funcionamiento actual de la educación terciaria en el país, aunque también se construyeron y reprodujeron una serie de problemas producto de dichas políticas públicas. El constante incremento de las brechas

socioeconómicas de los postulantes, el endeudamiento producto de los altos aranceles de las carreras profesionales, y el cuestionamiento cada vez más profundo a la calidad de la formación se instalaron en la agenda pública nacional de educación en forma progresiva, urgiendo dar respuestas satisfactorias e inmediatas para resolver las consecuencias de décadas donde el objetivo estuvo centrado en ampliar la cobertura privada, desalojar la cultura de la universidad pública, y enfocar los esfuerzos de formación profesional hacia un mercado cada día más inestable y cambiante.

EL PROBLEMA DEL ACCESO Y LA FORMACIÓN EN CONTRAPUNTO

A consecuencia de una serie de demandas sociales producidas a partir del año 2006, en cuyo fundamento estuvo la inconformidad con un sistema universitario centrado principalmente en satisfacer sus propias necesidades y no las de la formación profesional de sus estudiantes -entre otras demandas educativas hacia otros sectores de la educación pública-, se comenzó un proceso de distintas transformaciones por medio de decretos ley y tímidas reformas a la educación terciaria, las que hasta hoy se han centrado principalmente en el contexto del acceso a este tipo de educación. Programas como el Ranking de notas, que busca respetar el talento académico de los estudiantes a partir de su propio desempeño en su contexto de origen, y los programas de acceso inclusivo a la educación superior (PACE)³ (Mineduc, 2015) muestran dichos esfuerzos mediante los cuales se ha buscado solucionar en parte aquellas dificultades de las que hemos hablado producto de la masificación de las instituciones privadas de educación terciaria; dicho sea de paso, estos programas han demostrado al día de hoy ser altamente

eficaces en su objetivo de equiparar el acceso a este tipo de enseñanza, beneficiando así a un grupo socio-económico y socio-educativo históricamente desplazado en este campo educativo (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

En este recorrido, las nuevas evidencias teóricas y el tránsito necesario de recursos, personas y tecnología son evidentes e innegables, incluyendo con esto las nuevas formas de acceso y oportunidades con igualdad/equidad a la educación terciaria (Castro, Meneses, Paredes y Silva, 2011; Gil, Paredes y Sánchez, 2013; Kri, Gil, González y Lamatta, 2013; Espinoza y González, 2014; Espinoza, 2017), no obstante la comprensión e intervención necesaria de los procesos formativos profesionales ha sido prácticamente relegada a un segundo plano, poniéndose en evidencia algunos temas que aún no son superados por ésta: 1) La resistente necesidad de (re)pensar la formación en forma vertical, a partir de un mejoramiento institucional pensado desde y hacia la misma institución educativa, no considerando la agencia



de los estudiantes y su necesario involucramiento en los procesos formativos (Labarrere, Ilizástigui y Vargas, 2003); 2) Los vertiginosos cambios con que la ciencia y las ciencias humanas van generando conocimiento cada vez más actualizado y específico, las que van construyendo nuevos “saber-hacer” en forma más rápida que las posibilidades asumidas por las instituciones formativas profesionales para realizar ajustes curriculares a sus carreras; y 3) El diálogo aun precario entre los procesos formativos, el sujeto estudiante activo y responsable de su propio proceso, y el territorio o campo de estudio, asumiendo sus necesidades sentidas y latentes de trabajo y/o acción de intervención-colaboración (Morales, Guzmán, Baeza y Castillo, e/p)

Este análisis invita no tan solo a reflexionar acerca de la pertinencia de observar con detención los actuales procesos formativos de distintas carreras profesionales, sino también a investigar en profundidad acerca de cómo los sujetos-estudiantes protagonistas de éstos los van definiendo y significando como eventos relevantes o poco importantes para su posterior desempeño profesional, permitiéndose así contar con evidencia conducente a complementar procesos de decisión frente a ajustes o modificaciones curriculares que den cuenta de los tres elementos anteriormente descritos como críticos y que deben ser considerados como

constituyentes de la calidad formativa en educación terciaria. En este sentido, esta nueva evidencia debe apuntar a los siguientes puntos (Morales, Guzmán, Baeza y Castillo, e/p): 1) La toma de decisiones curriculares, 2) La visualización de fortalezas y debilidades de los procesos formativos en relación a las prácticas pedagógicas, el involucramiento estudiantil y la necesaria articulación de ambas en la proyección profesional del grado académico a otorgar; y 3) La necesaria reflexión acerca de la articulación profesional-mercado laboral, donde si bien este último intenta imponer sus necesidades, es la responsabilidad ética del profesional la que transforma, produce y reconstruye contributivamente a la propia transformación del mercado a través de su actuar (Pacheco, 2012).

Por tanto, frente a esta contingencia reflexiva, se hace necesario aproximarse al estudio en profundidad de los actores involucrados en dichos procesos formativos a los cuales hemos puesto atención. En este caso específico, dicha aproximación se hace a partir de un grupo de profesionales egresados de una institución pública de educación terciaria, teniendo por objetivo conocer las distintas perspectivas por las cuales significan su formación profesional en este tipo de instituciones, intencionando los principales aciertos y dificultades vivenciadas en el desempeño profesional actual que desarrollan.



MÉTODO

A partir de una perspectiva cualitativa, la estrategia transversal del estudio buscó situarse en un momento específico, único e irrepetible de la experiencia de un grupo de sujetos, cumpliéndose con los criterios de rigor científico de credibilidad, transparencia y contextualidad y representatividad (Krause, 1995) en el proceso de recolección y análisis de información. Esta representatividad aludida se asocia a los datos empíricos y su pertenencia con los sistemas categoriales construidos, y no a la búsqueda de una forma de generalización de resultados, lo que es consistente con el objetivo de esta investigación dado que no se persiguió dicha generalización.

De un total de 149 egresados de Psicología y Periodismo, quienes participaron de una primera etapa de esta investigación de corte cuantitativo⁴, y en cuya conclusión se observó un alto nivel de desaprobación hacia el proceso formativo profesional, fueron seleccionados intencionalmente 3 sujetos de cada una de las respectivas áreas, asumiéndose para la elección de los/las 6 participantes los siguientes criterios: 1) Haber egresado en las cohortes 2014 o 2015 de una universidad pública, 2) Pertenecer a un puesto laboral remunerado relacionado con la profesión de la cual egresó, 3) Poseer al menos un año de ejercicio

⁴ Los resultados de la primera parte de esta investigación se presentan en el artículo de Morales, Guzmán, Baeza y Castillo denominado *Factores de vulnerabilidad asociados a la satisfacción y percepción del éxito profesional en egresados de psicología y periodismo de una universidad pública*, y que se encuentra aceptado para ser publicado el año 2019 en una revista internacional con indexación SCOPUS.

laboral relacionado con la carrera; y 4) Manifestar intención de continuar colaborando en una segunda fase del estudio por medio de consentimiento informado.

Se optó por abordar, como estrategia metodológica de producción de información, la entrevista individual en profundidad (Taylor y Bogdan, 1986), cuyo eje central fue la obtención de relatos que dieran cuenta subjetivamente de los siguientes temas: 1) Pertinencia de los contenidos y estrategias pedagógicas percibidas en la carrera; 2) Coherencia curricular de la formación formal; 3) Valoración de la institución universitaria de egreso y su articulación con el mundo laboral; y 4) Percepción de la experiencia laboral y su relación con la formación recibida.

Las entrevistas tuvieron una duración de 40 a 50 minutos y fueron conducidas íntegramente por uno de los investigadores principales, siendo registradas por medio de dispositivos audiovisuales y notas de campo previo consentimiento de cada una/uno de los participantes en forma oral y escrita, donde se dieron a conocer todas aquellas implicaciones éticas vigentes a las cuales se adscribe la investigación y que fueron visadas previamente por un Comité de ética acreditado. La información fue transcrita posteriormente mediante el uso del software Atlas-Ti© 7.5, cuya utilidad también se transfirió hacia el orden de la información y el posterior proceso de análisis de información.

Para el análisis, se siguieron los criterios propios del método de comparación constante y sistemática de la Teoría Fundamentada en los Datos de Strauss y Corbin (1992),

específicamente la codificación abierta y axial, pudiendo así identificar y destacar las dimensiones desde donde se valoran los componentes curriculares y pedagógicos de la formación

universitaria recibida, así como éstos se constituyen en atribuciones de la percepción del éxito profesional actual de los participantes.

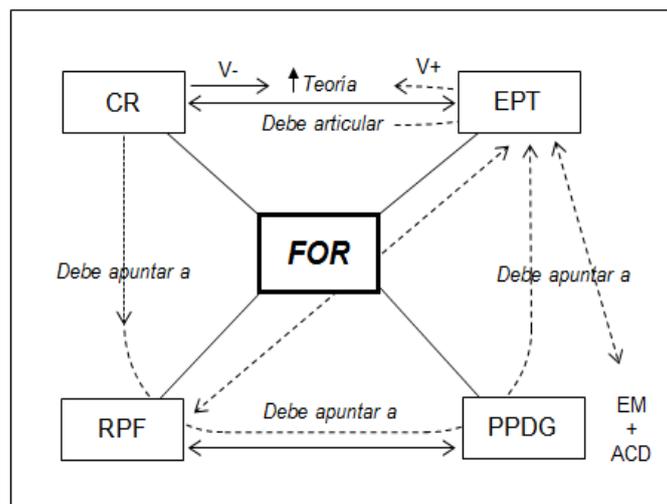
RESULTADOS

Se identificaron dos categorías y seis subcategorías respectivas, las que fueron analizadas, revisadas y aceptadas por tres jueces expertos, quienes consintieron su presentación y denominación de la siguiente forma: 1) Formación, y 2) Laboral.

Formación (FOR): Representa los elementos emergentes donde se da cuenta de factores que constituyen la formación profesional previa al egreso de la universidad. Entre sus propiedades se aprecian dimensiones de aproximación y discrepancia entre periodismo y psicología, observándose las siguientes: 1) En ambos casos, la formación se percibe como deficiente en términos de exigencia académica y práctica dependiendo de cada una, aunque destacándose el sello universitario asociado a aspectos

sociales y transversales en el reconocimiento del sujeto, del contexto y responsabilidad social del profesional; y 2) Dichas carreras no anticipan una formación representativa del mercado laboral al que el profesional accederá al finalizar su carrera. Específicamente se identifican 4 subcategorías asociadas a la unidad formadora respectiva: curriculum de carrera (CR), experiencia práctica temprana en el ejercicio formativo (EPT), el rol del profesorado (RPF), y sus prácticas pedagógicas (PPDG). Ver Figura 1, donde las líneas discontinuas muestran la dirección hacia donde se sugiere enfocar los esfuerzos para la mejora de la formación, las letras V simbolizan el valor que se le otorga a la articulación descrita (+ positiva, - negativa) y las líneas continuas indican relación entre categorías.

Figura 1. Categorías y subcategorías de FOR.



Fuente: Elaboración propia.



Curriculum (CR): Se aprecian dos dimensiones opuestas respecto de la satisfacción con las mallas curriculares y sus componentes entre los estudiantes de ambas carreras. En periodismo se destaca la transparencia de los contenidos y su articulación interna para desarrollar progresivamente la formación hacia la obtención del grado académico; en forma opuesta, en esta carrera se destaca la carencia en una investigación situada y útil para un posterior ejercicio profesional.

Y lo otro es las asignaturas van todas como iban bien hiladas, como nada muy difícil que te fuera a joder la carrera para después si no que ir avanzando como de nivel, fue como lo mejor que había (PE2:10)⁵.

Nosotros tuvimos un ramo de elaboración de proyectos, por ejemplo. Pero igualmente en investigación no hay una malla que respalde el proceso investigativo propiamente tal (PE3:8).

En el caso de psicología, se aprecian críticas puntuales a asignaturas que poseen un escaso significado útil a la formación por cómo se desarrollaron o en la significación que éstas poseen dado el alejamiento temporal con respecto al contexto de egreso; así como a la falta de presencia horaria de otras materias que aparentemente resultan más pertinentes a la formación.

⁵ El código asignado a cada evidencia empírica se entiende de la siguiente forma: la sigla abreviada corresponde a la profesión del sujeto participante (PE=Periodismo, PS= Psicología), junto al orden de entrevista (1-6); el número posterior es la línea de transcripción donde se encuentra el dato empírico. Entonces, PE3:20 corresponde al tercer/a participante periodista, y su relato está en la línea 20 de la transcripción.

Porque (yo) siento que muchas veces se perdió tiempo al principio con los ramos introductorios que uno los ve lejos (PS5:20).

Encuentro que hubo ramos que quizás no les dieron tanto auge, como ramos de psicofisiología, que era solamente una hora, en segundo año, porque encuentro que, si bien era bastante científico, porque te daba una base de neurociencias muy específica, siento que no le daban como la total importancia que se merece (PS6:32)

Experiencia práctica temprana (EPT): En el caso de periodismo y psicología, se describen propiedades asociadas a la importancia que tiene la experiencia progresiva en la formación, de tal forma que permita sustentar decisiones y argumentos para el acceso, así como la permanencia en los puestos laborales. En ambos casos se critica la falta de realismo y contacto con el contexto real, favoreciéndose lo teórico por sobre la práctica. Desde periodismo, en específico se indica que ésta no es suficiente y que, si bien se implementa, es demasiado tardía en relación a lo esperado en la amplitud curricular.

Las prácticas (...) también (yo) creo que por lo menos en el tiempo que estábamos nosotros, igual considero que empezaron muy tarde. Nosotros empezamos la práctica en tercer año; quizás la práctica hubiera podido ser antes (PE2:9)

En el caso de psicología, se profundiza la crítica respecto de la formación como excesivamente teórica y poco real en los campos clínicos, aprendiéndose elementos que carecen de utilidad en el contexto laboral y que no permiten el



desarrollo de habilidades y destrezas profesionales como psicólogo/a.

Obviamente quiero tener las herramientas de un psicólogo clínico que pienso que hasta el quinto año que recién tuvimos pacientes, recién tuvimos los conocimientos y habilidades para poder atender gente, yo pienso que antes de eso hubiese sido necesario tener algún tipo de interacción (PS4:34).

Rol del profesorado (RPF): En ambos espacios formativos, se valora como esencial el rol del profesor y la importancia que él/ella asume en la formación de sujetos profesionales y emocionales, la que más allá de la mera producción de elementos puramente académicos como lo es el caso de los contenidos e información teórica profesional.

La universidad, las herramientas que me entregó en ese trabajo que me pude dar cuenta fue un poco el trabajo con lo afectivo, porque los profesores en la universidad son muy cercanos (PE2:116)

En el caso específico de psicología, una de las entrevistadas formula una fuerte crítica a la que se podría denominar la responsabilidad formativa y social del docente en relación a su rol como formador y educador de profesionales:

... también es un llamado a los profes, que sean también conscientes de que están preparando profesionales y que esto a la larga puede repercutir también en la calidad de la educación (PS6:175)

Prácticas pedagógicas (PPDG): Ambas carreras valoran nuevas formas para la pedagogía universitaria, la que invita a desarrollar una formación más cercana

al sujeto estudiante, al hacer, la crítica y a la puesta en práctica de la experiencia en contextos reales de desempeño profesional. En el caso de periodismo, se cuestionan las prácticas pedagógicas poco críticas y lineales porque no representan las aspiraciones formativas de los estudiantes ni la contextualización de los contenidos, produciendo inclusive condiciones de desmotivación que, en el caso de uno de los participantes, se hace evidente.

... fue algo personal en cuanto a mi desarrollo de la crítica, como llegar a un trabajo súper cuadrado, pues en algunas asignaturas sobre todo en las que se puede opinar, que igual que es una clase que te da para la discusión y los problemas personales que tuve con el docente fueron porque me iba encasillando y encasillando, y me llegué a desmotivar (PER1:80)

En el caso de psicología, se critica la poca disposición pedagógica de algunos docentes para alejarse de la teoría y asumir una propuesta más cercana a la práctica laboral, pudiendo desarrollar más confianza en la misma aplicación de los contenidos mediante el ejercicio temprano de la profesión

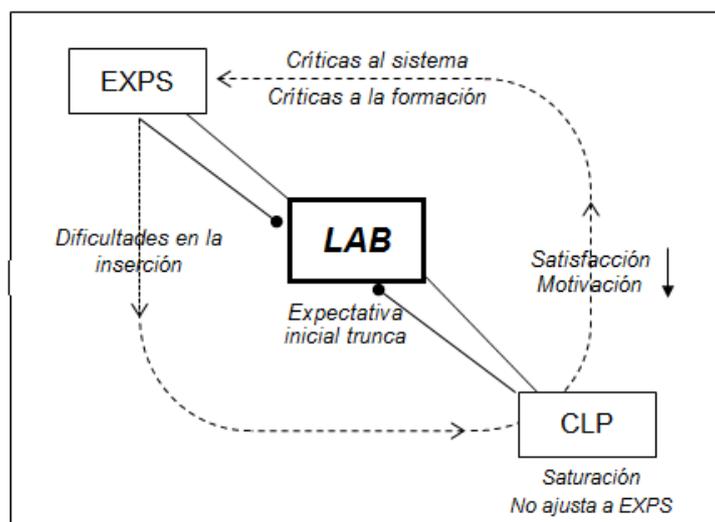
De ciertas personas (/aludiendo a profesores/) que tampoco están con mucha disposición para poder darnos una formación más práctica, más cercana a la gente, para poder estar un poco más seguros de lo que estamos haciendo (PS4:163).

Laboral (LAB): Se asocia a aquellos temas emergentes relacionados con la percepción del campo laboral a partir de su acceso y permanencia, así como con la formación recibida por las distintas carreras de pregrado respectivas. Se

destacan transversalmente en ambas, algunos relatos que movilizan a pensar en insatisfacción con la realidad del ejercicio profesional, dado que se trabaja en base a un perfil, no por lo que se sabe profesionalmente. Existen altas expectativas desde la formación, pero una alta desilusión en la obtención de condiciones estables y de remuneración, asunto también relacionado con la formación, debido a que no se prepara a los profesionales para hacer frente a esta compleja situación de saturación en el mercado laboral actual en carreras de corte humanista y con alta oferta de profesionales egresados y en ejercicio

anuales. Específicamente se identifican dos subcategorías emergentes: expectativa personal (EXPS) y campo laboral profesional (CLP). Ver Figura 2, donde la línea discontinua muestra el camino real en donde circula la relación entre las expectativas personales laborales y la realidad del campo laboral, la línea continua directa muestra un intercambio trunco entre dicha expectativa personal y la respuesta directa de la situación laboral actual, provocando bajo nivel de agrado y motivación en relación con el sistema laboral y a la formación profesional recibida.

Figura 2. Categoría LAB y sus dos subcategorías.



Fuente: Elaboración propia.

Expectativa personal (EXPS): Se aprecian dos dimensiones que fluctúan indirectamente entre sí: la expectativa y la realidad actual del campo laboral. En ambas carreras las expectativas de desempeño laboral y de retorno económico son altas, pero en la realidad la saturación laboral no permite cubrir dichas expectativas aludidas a dificultades de mercado, lo que se transforma en un problema para

aquellos egresados de reciente titulación.

En cuanto a lo monetario es súper difícil como periodista sentirse satisfecho, ya que trabajo 33 horas en la fundación y tengo un sueldo de 505.000 mil pesos aproximadamente. Es lo mismo que si no estudias y te fueras a trabajar a /telecomunicaciones/ (PE1:47).

Tú ves chicos que estuvieron estudiando cuatro, cinco años, seis, y salen afuera y



no les queda más que trabajar freelance, haciendo algunas entrevistas para selección y alguna otra empresa que los subcontrata, les pagan la nada y da mucha rabia, porque sea de donde sea, al fin y al cabo, son colegas (PS6:217).

En ambas disciplinas es posible destacar un choque entre las expectativas personales que se poseen en la formación y el acceso al campo laboral. La expectativa de obtención de un puesto laboral dependiente o independiente no se articula con lo que se ofrece, debiendo asumirse una posición conciliadora y de aceptación de otras condiciones anexas.

Como te decía, mi experiencia fue súper limitada desde el punto profesional y mis expectativas quedaron por el suelo. En el lugar que estoy ahora, si bien no es un lugar acomodado monetariamente, el rango sociocultural de los clientes y sus familias te permite hacer muchas más cosas (PE1:10).

La expectativa, en un principio, era de que yo iba a salir al mundo laboral, iba a obtener un trabajo muy fácil, que no me iba a resultar complicado, que iba a ser bastante bueno para mí, que iba a tener un buen ingreso, que podía ser mi propio jefe, que podía solventare solo y que podía solventar, en parte, el futuro que yo tenía pensado para mí (PS4:6).

Asimismo, en ambos casos (periodismo y psicología) se realiza una profunda crítica a la situación gremial de la profesión, señalando que ésta no se hace representativa de los profesionales al no desarrollar prácticas enfocadas en el mejoramiento de las condiciones del campo laboral general y respectivo.

El ambiente laboral era grato, pero igualmente el gremio de los periodistas

es complejo. Se ve mucha envidia... me da miedo llegar y decirles “oigan, vamos a hacer un proyecto, qué les parece”, porque trabajar con pares es muy complicado porque existe mucho la envidia (PE3.179).

No hay nadie que nos represente. El colegio de psicólogos tampoco tiene mucho peso... entonces no es algo que uno se sienta defendido (PS5:123).

Campo laboral profesional (CLP): En ambas carreras se percibe un mercado laboral hostil para el recién egresado de carreras humanistas, donde prima más un rol técnico que profesional, y donde se trabaja principalmente por la exigencia de las instituciones más que por el aporte que las disciplinas puedan generar, pese a que se exige cada vez más una formación especializada que el curriculum genérico no está en condiciones de entregar, inclusive a través de la cantidad de años de formación de pre-grado.

No te llaman o que piden muchos requisitos... es penca como se mueve el ámbito laboral en ese sentido, te piden mucha especialización en determinadas áreas o magíster y el sueldo no sube mucho o es muy particular los casos en que sube el sueldo (PS5:111)

En el caso de periodismo, se percibe un campo laboral difícil por la sobredemanda profesional que existe, lo que genera inclusive una selección de profesionales que no se ajusta a sus conocimientos sino inclusive por el sector geográfico de donde residen habitualmente; esta situación se traduce en bajas remuneraciones y en una alta rotación profesional.

Claro, se complican ellos y yo no me complico, pero siempre me preguntan.



"Ya, donde vive, no, San Bernardo. Ya, pero ¿cómo se viene? En metro, le digo. Pero aquí la jornada empieza a las ocho. Sí, sé que empieza a las ocho. Ya, ¿pero no le quedará muy lejos? (PE2:146).

En el caso de psicología se profundiza explícitamente este problema aludiendo los siguientes argumentos: 1) Saturación de mercado (pocos cupos, generalmente producto de reemplazos u honorarios, muchos postulantes, y sueldos bajos); 2) "Se trabaja donde se puede" y

principalmente gracias a redes cercanas que permiten el acceso a los lugares. Creo que hay demasiados Psicólogos de distintas áreas que buscan todos lo mismo, no hay una empresa o una institución que busque algo específico o tan específico como "psicólogo especializado en" ... (PS4:91).

... mucho reemplazo también, el tema del contrato, o sea yo, por ejemplo, estoy ahora en contrato a honorario sin ningún derecho (PS5:103).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como primer foco de análisis y discusión se plantea el problema de la formación profesional, asunto que como hemos dado a conocer en el inicio de este escrito, no ha sido suficientemente abordado desde la investigación y la educación a nivel nacional. Este problema va estableciendo una serie de desafíos en relación a diversos temas que destacan los participantes de este estudio: 1) La necesaria pertinencia de los contenidos e información prevista en la formación; 2) Por consiguiente, la necesaria discusión acerca de la articulación de los contenidos curriculares; y 3) La obligación de incorporar planes de estudio que establezcan un necesario equilibrio entre teoría y práctica, como aspecto ético fundamental en la formación situada en contexto, asunto ya tratado por muchos otros autores a nivel internacional argumentando que la relación teoría-práctica constituye por sí mismo un desafío para muchos profesionales –y en específico, de la educación– (Álvarez, 2012).

Asociado a todo lo anterior emerge el problema de la consistencia pedagógica en los formadores, quienes se ven sometidos a diversas presiones que son valoradas en los resultados de este

estudio: 1) El necesario profesionalismo y conocimiento acerca de los temas que abordan; 2) La implementación de prácticas pedagógicas que destaquen el rol social, ético y teórico-práctico de la profesión, transmitiendo así una representación fiel de la realidad a quienes se encuentran en formación; y 3) El necesario contrapunto entre lo académico y lo emocional en la práctica pedagógica, asunto emergente y deseable respecto del cómo se deben implementar los 2 puntos anteriores, fomentando nuevas formas de interrelación con sus estudiantes, orientando la formación hacia un profesional centrado en aspectos sociales, éticos y políticos (Guzmán, 2018).

El problema aquí planteado no es novedoso. Ya en tiempos de sus inicios, las propuestas de Dewey y su perspectiva centrada en la experiencia tuvo como contrapunto su opuesto en Bobbit y Charter caracterizadas por una definición formal de los contenidos que debían ser enseñados (Díaz, 2003), pareciendo hoy en día dos temas que se mantienen en profunda discusión y contradicción. Desde la perspectiva del periodismo, se va haciendo necesaria la transformación hacia el siglo XXI y los



desafíos que implica la sociedad del conocimiento desde las perspectivas tecnológicas y de comunicación actuales como lo son las redes sociales y la comunicación global, asuntos que sin duda llevan a repensar la formación tradicional como una forma de centrar la experiencia en el quehacer de quienes se desempeñan en estas materias. Aspectos no menos importantes como la ética de la comunicación, el impacto del uso de internet en las relaciones sociales llevan, al parecer, a las ciencias de la comunicación humana a la necesaria praxis de la formación, acorde a los principios propios del avance de la ciencia y la cultura.

Desde la psicología la discusión parece aún más engorrosa, dado que definir en específico su foco de intervención en este nuevo siglo constituye un abismo con pocas posibilidades de éxito; la sociedad del conocimiento, los conflictos ético-políticos debido a temas como la inclusión, la interculturalidad y nuevas formas de interrelación entre los sujetos quedan en jaque cuando pensamos el profundo abanico de teorías y modelos con los cuales la psicología convive y trae de vuelta el siglo XX. El profundo conflicto social-científico mantiene aún una férrea discusión en términos de la formación profesional como eminentemente teórica (hacia la teoría y modelos psicológicos), o como una disciplina al servicio de los procesos sociales.

Las prácticas pedagógicas y el profesorado, al pensar estos profundos cambios, inician un rol protagónico en la construcción del curriculum, mas no desde su estructura, sino desde su praxis. La vivencia de la experiencia, la realidad del curriculum mismo forma parte de la cultura de aula, donde el docente asume posturas, perspectivas,

cuestiona, reflexiona o cristaliza aquellos contenidos de las disciplinas con el fin de transmitirlos a quienes son sus estudiantes. Entonces, ¿qué función le cabe en la necesaria articulación teoría-práctica solicitada por los estudiantes en su formación? La efectividad en la implementación de un curriculum para la psicología (asumiendo ésta en representación de periodismo también) depende en gran medida de: 1) La formación de sus docentes respecto de cuáles son los posibles límites de ambas profesionales en el siglo XXI, 2) Las urgencias comunicacionales, de interrelaciones y psicológicas, instando a buscar respuestas a las delimitaciones posibles de ambas; 3) Nuevas metodologías para el diagnóstico y la intervención actual, y las consecuencias que éstas tienen; y 4) La relación armónica entre teoría y práctica, ambos dominios del conocimiento que históricamente han sido difíciles de reconciliar (Sánchez-Mateos, 2008; Álvarez, 2012).

La situación de inclusión laboral actual nos lleva a pensar que cada día la formación de profesionales en el área de las ciencias sociales y las humanidades es cada vez más compleja, requiriéndose de competencias transversales más avanzadas que exigen la necesaria articulación teoría-práctica en los procesos de formación. Olvidar la observación y el análisis constante de estos reducen las posibilidades de una educación de calidad en términos de las garantías que ésta entrega a quienes la cursan para precisamente hacer uso de ella en beneficio de su propio bienestar personal en una sociedad cada vez más exigente y pujante al mismo tiempo que competitiva y cambiante. En este sentido, el periodismo y la psicología buscan hacerse un campo en un territorio que les parece demasiado



dinámico, al mismo tiempo que
desconocido si es que no se logran

actualizar sus lógicas, objetos de estudio
y prácticas formativas.



REFERENCIAS:

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 383-402. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Brunner, J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*, 19(1), 31-49. DOI: <http://doi.org/10.5354/0719-529X.2005.27812>
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M., & Energici, A. (2010). La formación en psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 183-221. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n3.3.143>
- Castro, C., Meneses, F., Paredes, R., & Silva, M. (2011). *University selection: using high school ranking to enhance prediction and diversity*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 81-93. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37354774003.pdf>
- Espinoza, O., & González, L. (2014). Equidad en el sistema de educación superior en Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (eds), *Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 518-579). Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Gil F., Paredes R., & Sánchez, I. (2013). *El ranking de las notas: inclusión con excelencia*, 3-19. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC.
- Guzmán, E. (2018). Entre lo académico y lo emocional en la cultura escolar, el profesor en contrapunto. En Â. Soligo et al (eds), *Formação psicossocial na América Latina*, volumen 2, pp. 66-74. Rio de Janeiro, Brasil: Alfepsi.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Kri, F., González, M., Gil, F., & Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en la USACH*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Labarrere, A., Ilizástigui, L., & Vargas, A. (2003). La formación del psicólogo contribuciones desde una concepción tridimensional. En J. M. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Comps.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol. 3) (pp. 197-224). Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Mineduc (2015). Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). Santiago, Ministerio de Educación.
- Morales M., Guzmán E., Baeza, C., & Castillo, D. (En prensa). Factores de vulnerabilidad asociados a la percepción del éxito profesional en



egresados de psicología y periodismo de una universidad pública. *Revista Lusófona de Educação*.

- Pacheco, T. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (3), 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1304>
- Sánchez-Mateos, J. (2008). Las difíciles relaciones entre teoría, práctica y metodología en la psicología del siglo XXI. (I) Sobre algunas disyuntivas. *Anuario de Psicología*, 39 (3), 387-409. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/123648>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

AGRADECIMIENTOS:

Investigación financiada por la Dirección de Investigación y Tecnología (Dicyt), Universidad de Santiago de Chile (031693MN/16).