



**Experiencias de inserción laboral de egresados de psicología de la  
Universidad Nacional Autónoma de México**

*Experiences of labor insertion of graduates of psychology of the  
National Autonomous University of Mexico*

DOI: <https://doi.org/10.33936/psidial.v2i1.5738>

Bernardo Ángel Delabra Ríos <sup>1</sup>



0000-0002-0384-938X

Universidad Nacional Autónoma de México, México.<sup>1</sup> [bernardo.delabra@iztacala.unam.mx](mailto:bernardo.delabra@iztacala.unam.mx)

Recepción: 07 de mayo de 2023 / Aceptación: 30 de abril de 2023 / Publicación: 30 de junio de 2023

**Citación/cómo citar este artículo:**

Delabra, B. (2023). Experiencias de inserción laboral de egresados de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. *PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 2(1) 88-105. DOI: <https://doi.org/10.33936/psidial.v2i1.5738>



## **Resumen**

Durante la juventud, en la vida universitaria y producto de las mismas exigencias de este contexto, son frecuentes vivencias emocionalmente negativas. El optimismo y la resiliencia constituyen factores protectores que predicen la ausencia de estas vivencias, ya que refieren a estilos de afrontamiento adaptativos ante situaciones estresantes. El objetivo de esta investigación fue demostrar el papel protector del optimismo y la resiliencia frente a las vivencias negativas en una muestra de estudiantes universitarios. Se llevó a cabo un estudio transversal de alcance explicativo en una muestra de 100 estudiantes universitarios a los que se aplicó el autorreporte vivencial, el test de optimismo reducido y la escala reducida de resiliencia. Se obtuvieron resultados que indican el papel predictor del optimismo ante las vivencias negativas depresivas, de ira-disgusto-rechazo, y de ansiedad-miedo. Por otro lado, se encontró que la ansiedad predice significativamente las vivencias negativas de ansiedad-miedo. Al igual que en investigaciones anteriores, resulta de suma importancia el estudio del optimismo y la resiliencia como factores protectores de la salud mental en estudiantes universitarios. Potenciar el desarrollo de altos niveles de optimismo y resiliencia podría ser un factor protector ante situaciones emocionalmente negativas en estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** optimismo, resiliencia, vivencias negativas, estudiantes universitarios.

## **Abstract**

During youth, in university life and as a result of the demands of this context, negative emotional experiences are frequent. Optimism and resilience are protective factors that predict the absence of these experiences, since they refer to adaptive coping styles in stressful situations. The aim of this research was to demonstrate the protective role of optimism and resilience against negative experiences in a sample of university students. A cross-sectional study of explanatory scope was carried out in a sample of 100 university students to whom the experiential self-report, the reduced optimism test and the reduced resilience scale were applied. Results were obtained indicating the predictive role of optimism in the face of negative depressive, anger-disgust-rejection, and anxiety-fear experiences. On the other hand, it was found that anxiety significantly predicts negative experiences of anxiety-fear. As in previous research, the study of optimism and resilience as protective factors of mental health in university students is of utmost importance. Promoting the development of high levels of optimism and resilience could be a protective factor against emotionally negative situations in university students.

**Keywords:** optimism, resilience, negative experiences, university students.

## Introducción

Las relaciones entre la educación formal y el mundo del trabajo han sufrido transformaciones sumamente importantes. La educación formal ha ganado un papel cada vez más importante en el desarrollo de competencias valiosas para el trabajo, al tiempo que los certificados escolares han llegado a ser imprescindibles para el reconocimiento de dichas competencias (Planas, 2011).

Estas relaciones han constituido un tema sumamente relevante para la academia, el sector productivo, el Estado, los encargados de elaborar las políticas educativas y de tomar decisiones, así como para la población en general que aún suele considerar a la educación superior como una vía de ascenso social y económico prácticamente incuestionable (Valle, 1997; Navarro-Cendejas, 2014; Corica, et al., 2018).

En México se han llevado a cabo un conjunto de trabajos que buscan analizar las maneras en que la educación superior se articula con las complejas estructuras sociales y económicas, además de explorar las dinámicas de los mercados de trabajo profesional y aspectos como el valor de las calificaciones obtenidas durante los procesos formativos, las formas de acceso al empleo, las posiciones alcanzadas en las jerarquías ocupacionales, el desempeño profesional y la empleabilidad (Márquez, et al., 2013).

Un proceso de sumo interés en este conjunto de estudios es la inserción laboral, el cual suele conceptualizarse de dos maneras: a) como un momento vital referido a la primera experiencia laboral estable de una persona; y b) como un proceso largo y gradual a través del cual la persona se establece en una carrera laboral determinada (Navarro-Cendejas, 2014). Respecto al segundo punto, señala Planas (2013) la importancia de enfocarse en las trayectorias de los egresados y no en “fotos fijas”, es decir, momentos estáticos delimitados espacial y temporalmente.

En este sentido, varios autores coinciden en señalar que la inserción laboral es un proceso altamente complejo, ya que en este se articulan de diversas maneras aspectos como el origen social y económico de los egresados, el género, el tipo de institución en la que se han formado -privada o pública- y la carrera estudiada, así como haber o no haber trabajado durante los estudios universitarios y en qué tipo de ocupaciones, algunas con mucha relación con su formación académica u otras alejadas de ésta (Valle, 2010; Mora y Oliveira, 2012; Navarro-Cendejas, 2014; Ibarrola, 2016; Corica, et al., 2018).

En esta investigación coincidimos con aquellos autores (Planas, 2013; Ibarrola, 2014; Corica, et al., 2018; Valdivieso e Ibarrola, 2019) que conciben la existencia de una multiplicidad de formas de inserción laboral cada vez más diversificadas, que no necesariamente tienen destinos seguros ni secuencias prefijadas. Lo anterior quiere decir que, así como acontecen transiciones lineales, de una escolaridad lograda a un trabajo correspondiente, también acontecen cada vez con mayor frecuencia transiciones no lineales que incluyen períodos de inactividad de distintas duraciones previos al ingreso al primer trabajo, inserción a trabajos variados, temporales y no correspondientes con la formación detentada, alta rotación entre trabajos y, en ocasiones, empleos con condiciones precarias.

Por lo anterior es que Planas (2013) y Corica, et al. (2018) proponen las nociones de itinerarios de transición de la escuela al trabajo e itinerarios de inserción laboral, pues hablar de itinerarios implica pensar en caminos que no tienen destinos predefinidos, que no son necesariamente lineales y exentos de paradas y tramos accidentados.

En este punto cabe señalar que los procesos de inserción laboral han sido analizados desde enfoques diversos, principalmente de corte cuantitativo. Por su parte, los estudios que recuperan la perspectiva de los propios egresados respecto a su inserción laboral se enfocan las más de las veces en dimensiones valorativas y de satisfacción respecto al trabajo en el que se desempeñan las personas, la realización o frustración que viven respecto a su trayectoria laboral posterior al egreso y la valoración de inserciones deficitarias, además de las estrategias que asumen frente a periodos de desempleo y condiciones socioeconómicas adversas (López, 2017). Sin embargo, tal como señalan Garabito (2012) y Valdivieso e Ibarrola (2019), poco se conoce sobre lo que sucede durante el proceso de inserción laboral y cómo se construye la experiencia subjetiva de los propios egresados a lo largo de este proceso.

Tomando en cuenta lo anterior, nuestro interés en esta investigación es aportar a la comprensión de las relaciones entre la educación superior y el mercado de trabajo en México recuperando la perspectiva de los propios egresados, pero sin dejar de lado el contexto social amplio en el que éstos se sitúan y que impacta de distintos modos en sus procesos de inserción laboral.

En particular, el interés es recuperar las experiencias de egresados de una carrera en particular: Psicología. En nuestro país la Carrera de Psicología ha pasado por un proceso de crecimiento acelerado y poco planificado, el cual se debe en gran medida a la ausencia de un proyecto de profesión y a las políticas de expansión de la educación superior de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado (Herrera, 1993). Asimismo, cabe mencionar que la Psicología es una carrera altamente feminizada, pues desde hace varias décadas, la población estudiantil femenina ronda el 60% (Herrera, 1993; ANUIES, 2017).

Finalmente, esta ha sido identificada como una de las 17 carreras críticas con exceso de oferta de egresados en México (ANUIES, 2003), en tanto que estas carreras concentraban dos terceras partes del sistema educativo, tanto del sector público como de las instituciones privadas. Sirva lo anterior como un contexto amplio en el cual se sitúa nuestro estudio, necesario para comprender las implicaciones de los hallazgos y las propuestas que bosquejamos.

## Marco Referencial

El concepto de experiencia tiene una larga tradición en disciplinas como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología y, por supuesto, la pedagogía. Larrosa (2006; 2011) concibe a la experiencia como “eso que me pasa”, lo cual implica que, al menos en principio, el sujeto de la experiencia no es un sujeto activo, pues la experiencia no se hace, la experiencia se sufre, se padece (Dewey, 2002).

A decir de Guzmán y Saucedo (2015): “*las experiencias no se construyen en el vacío (...) tienen lugar en los contextos en los cuales participan las personas y sólo pueden comprenderse tomándolos en cuenta.*” (p. 1039). De lo anterior se desprende que, si aspiramos a comprender las experiencias de las personas, es imprescindible asumir una perspectiva teórica que permita aproximarse a las experiencias de los individuos y analizarlas sin descontextualizarlas, es decir, sin perder de vista que las vidas de los individuos transcurren en contextos sociales particulares, los cuales a su vez están enmarcados en estructuras sociales e institucionales mucho más amplias que juegan un papel sumamente importante en la configuración de las condiciones donde acontecen las experiencias particulares.

Así, partimos de la concepción de las y los egresados no como individuos en abstracto, sino como personas-en-el-mundo, lo cual implica reconocer que éstas siempre son materiales y encarnadas, tienen una ubicación concreta en un tiempo/espacio particular y desde esa ubicación se relacionan de distintas maneras –prácticas, parciales y particulares- con las sociedades, instituciones, comunidades, grupos y demás colectividades de las que son parte (Dreier, 1999; Lave y Wenger, 2016; Dreier, 2017).

Por lo anterior, consideramos necesario reconocer que las y los egresados universitarios participan en su cotidianidad en distintos contextos sociales como la familia, la escuela, el espacio de trabajo, entre otros posibles, y en cada uno de estos contextos ocupan posiciones sociales diferentes y encuentran posibilidades y restricciones diversas para su actuar, para las decisiones que toman y las elecciones que realizan (Dreier, 1999; Dreier, 2017).

Al abordar la inserción laboral asumimos la noción de un proceso gradual que no se limita al primer empleo de una persona, sino que implica el establecimiento de una carrera laboral, cuestión por la cual buscamos conocer las diversas experiencias que han construido las y los egresados desde la conclusión de sus estudios y su incursión en el mercado laboral, abarcando el recorrido que han hecho desde su egreso y hasta el momento en que se llevó a cabo esta investigación.

Ahora bien, como señalábamos con Larrosa (2011) en líneas anteriores, la experiencia supone necesariamente un acontecimiento. En ese sentido, partimos del supuesto de que los procesos de inserción laboral están conformados por una serie de acontecimientos que se articulan y que los egresados van enfrentando en distintos contextos, siempre en relación con otras personas, ya sean sus padres, compañeros, amigos, profesores, parejas, empleadores, etc.

Por otra parte, queremos poner énfasis en que el concepto de experiencia nos permite aprehender la complejidad y diversidad de formas de inserción laboral, en tanto que, como hemos señalado en líneas anteriores, cada persona construye experiencias diversas al padecer los acontecimientos, diversas en tanto que cada persona está situada en condiciones sociales particulares. No hay que perder de vista que los acontecimientos que dan paso a experiencias significativas pueden formar parte de situaciones institucionalmente organizadas, como en el caso de las prácticas profesionales o trabajos escolares que exigen un ejercicio de inserción laboral en un ámbito profesional de interés para el estudiante.

Tomando en cuenta todo lo dicho anteriormente, el objetivo del presente trabajo fue conocer las experiencias de inserción laboral de egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM) pertenecientes a las generaciones 2008 y 2010. A continuación, presentamos el enfoque metodológico del que partimos.

## **Metodología (Materiales y Métodos)**

Dadas las características de nuestro objeto de estudio, decidimos llevar a cabo esta investigación desde un enfoque cualitativo. La metodología cualitativa tiene como principio epistemológico la Verstehen, o comprensión, y permite, como menciona Flick (2007), “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.” (p. 27). Lo anterior quiere decir que, contrario a buscar la generalización de los hallazgos, el interés es profundizar en su particularidad

delimitada social, espacial, histórica e institucionalmente, esto a través de la recuperación de las voces de los actores sociales.

## Participantes

Los participantes fueron nueve egresados de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM), seleccionados a través de un muestreo intencional no probabilístico. Siete mujeres y dos hombres con edades que iban de los 27 a los 30 años. Dos pertenecían a la generación 2008, los siete restantes a la 2010, lo cual quiere decir que habían egresado entre seis y ocho años antes de la realización del trabajo de campo.

Tabla N° 1. Datos de los egresados entrevistados al momento de la realización del trabajo de campo

Nombre	Edad	Estado Civil	Titulada (o)	Se desempeñaba en un empleo relacionado con su formación
Andrea	27	Soltera	Sí	Sí
Braulio	28	Soltero	No	Sí
Paulina	30	Unión libre	Sí	Sí
Omar	29	Soltero	No	No
Gabriela	27	Soltero	Sí	Sí
Laura	27	Casada	Sí	Sí
Sandra	28	Divorciada	No	Sí
Fabiola	28	Unión libre	En proceso	No
Maricela	30	Casada	Sí	No

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recopilados a través de las entrevistas.

## Principal estrategia de construcción de los datos: la entrevista

Dado que para conocer las experiencias de las personas es necesario recurrir al diálogo (Guzmán y Saucedo, 2015), se eligió a la entrevista como la estrategia más adecuada. Pensada como una interacción conversacional entre el investigador y los participantes (Taylor y Bogdan, 1987), permite ahondar en la subjetividad de las personas y entender el mundo desde su perspectiva.

Previo a la conducción de las entrevistas, se diseñó un guion. Señala Kvale (2011) que el guion no es una estructura rígida que se sigue al pie de la letra, sino un instrumento para orientar el curso de la entrevista de acuerdo con los objetivos de la investigación. Este guion fue producto de un proceso de construcción que contempló dos aspectos, a saber: a) los referentes teóricos; b) la revisión documental de investigaciones previas sobre el tema. Asimismo, antes de iniciar



el trabajo de campo se llevó a cabo un pilotaje que permitió identificar el orden más adecuado para abordar cada uno de los temas propuestos, reformular preguntas que podrían resultar poco claras y tomar en consideración aspectos que no se habían contemplado de inicio.

### **Sobre la conducción de las entrevistas**

Los encuentros se llevaron a cabo en el periodo comprendido entre el 12 de julio y el 4 de octubre de 2019, en lugares como cafeterías, restaurantes y un par de espacios ubicados al interior de la FES Iztacala. En tres casos, dado que los egresados residían en otro país o en otro estado de la República Mexicana, las entrevistas se llevaron a cabo a través del servicio de videollamada de WhatsApp y de Skype.

Previo al inicio de cada entrevista, se le recordaba a la persona la importancia de audiograbar la conversación, añadiendo que la información obtenida a través de esta sería estrictamente confidencial y empleada solo con fines académicos. En el curso de cada entrevista se empleó una grabadora de voz marca Philips modelo VoiceTracer DVT2510, además de un bolígrafo y una pequeña libreta en la que se hacían breves notas sobre cuestiones relevantes que se esperaba retomar posteriormente en la conversación.

Cabe señalar que no concebimos a la entrevista como una sucesión de preguntas que deben realizarse a la manera de un cuestionario, como si simplemente se leyera el guion de entrevista. Por lo anterior, durante las conversaciones hicimos uso de lo que Bourdieu denomina signos de feedback, esto es, los “sí”, “ah, bueno”, “desde luego”, “¡oh!”, “claro”, así como los cabeceos aprobadores, las miradas y sonrisas, signos corporales de atención, interés, aprobación y reconocimiento, esto con el propósito de establecer una “relación de escucha activa y metódica” (Bourdieu, 2010, p. 529) necesaria para el desarrollo de la entrevista.

### **Estrategias de análisis y consideraciones éticas**

Respecto a las consideraciones éticas, Bourdieu (2010) señala que hacer investigación social implica llevar a la esfera de lo público palabras privadas que son obtenidas en un vínculo de confianza. Dicho vínculo implica una responsabilidad de parte del investigador para con las personas que accedieron a develar parte de sus experiencias personales. De esta manera, lo menos que debe hacerse es tratar de proteger a esas personas que confiaron en nosotros. Por lo anterior, se emplearon seudónimos y nombres ficticios cuando en las narraciones aparecían nombres de otras personas, como profesores y familiares, así como de sitios importantes tales como escuelas u otras instituciones donde los entrevistados vivieron alguna experiencia importante.

Para su análisis, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad empleando los símbolos propuestos por Jefferson (1985, como se citó en Have, 1999), los cuales dan cuenta de algunos elementos de la producción del habla tales como los silencios y las expresiones simultáneas.

Seguimos los principios del análisis de contenido, cuya característica principal es que se emplean categorías, derivadas las más de las veces del marco teórico, que se evalúan repetidamente frente a los datos y se cuestionan y modifican si es necesario (Coffey y Atkinson, 2003; Flick, 2007). Así, construimos tres categorías generales con sus respectivas subcategorías. A partir de estas categorías, y siguiendo las propuestas de Mejía (2011), realizamos múltiples lecturas con la intención de reconstruir las realidades en su contexto concreto y con la intención de reflexionar sobre la situación vivida y descrita para comprender lo que ocurría en cada caso y, también, en una visión general de los casos.

## Resultados

Una primera cuestión a abordar son las expectativas laborales que las y los jóvenes elaboran en torno a la carrera que estudian y el trabajo que esperan obtener al egresar, pero también a las realidades a las que se enfrentan al cursar sus estudios y al lograr insertarse en ciertos trabajos, estén o no relacionados con su formación. Para comprender esta cuestión, es imprescindible referir una cuestión que atraviesa todos los casos analizados: la conclusión de los estudios universitarios se da, como señalan Corica et al. (2018), en un contexto de incertidumbre, lo que puede suscitar en los jóvenes cuestionamientos, sobre todo en torno a lo que sucederá tras el egreso, las decisiones y rumbos que tomarán. Tal como señala Andrea, en relación a la época en que concluyó sus estudios universitarios:

**Andrea:** ...tenía muchísimas dudas, nunca tuve como muy claro qué área me gustaba y a qué me quería dedicar, entonces era como pues a donde me lleve el destino, cuando egresamos sí fue así como de “¡ah! y ahora ¿qué voy a hacer?”.

La conclusión de una carrera universitaria representa la conclusión de una trayectoria escolar y el encuentro con lo incierto, con la apertura a múltiples posibilidades, personales, académicas y laborales. De entre estas posibilidades, una es la inserción a un empleo, pero esta posibilidad a su vez suscita la apertura de otros cuestionamientos como ¿a qué tipo de empleo? ¿en qué ámbito profesional? Justo como señala Andrea, ella no tuvo muy claro a qué se quería dedicar, y llama la atención su frase “a donde me lleve el destino”, pues denota que la inserción laboral no necesariamente está fundada en una planeación previa ni tiene secuencias prefijadas, tal como hace notar Planas (2013).

Asimismo, habría que señalar que las posibilidades de inserción laboral profesional suelen ser bastante amplias, es decir, estudiar una carrera en particular, como en este caso psicología, no implica que exista un solo ámbito de desenvolvimiento profesional. Retomaremos este punto en el último apartado del escrito al hablar de las implicaciones de nuestros hallazgos, sobre todo en relación con la labor de la orientación vocacional.

Identificamos también cuestionamientos en torno a las habilidades y capacidades con las que estos egresados consideraban contar para poder afrontar las demandas laborales. Al respecto, Omar señaló lo siguiente: “...como recién egresado ¿te digo algo? Me asustaba mucho el hecho de presentarme a una entrevista de trabajo ¿no? Sales con esos miedos (...) porque dices ¿oye, pues con qué herramientas salgo? O sea, ¿Qué sé hacer? ¿no?”.

Tomando en cuenta lo anterior, sostenemos que estas expectativas pueden fungir como orientaciones generales para los itinerarios de inserción laboral (Planas, 2013), incluso en este contexto de incertidumbre que hemos señalado. Esto implica que pueden ser un apoyo para saber qué tipo de empleos buscar, qué decisiones tomar en determinados momentos de sus trayectorias vitales y las posibles implicaciones de las decisiones que tomen, las cuales a la larga darán sentidos particulares a sus trayectorias formativas y laborales. Entre estas decisiones están, por ejemplo, elegir un tema de tesis particular, decidirse por algún diplomado



o posgrado en determinado momento y, en ese sentido, enfocarse en uno o varios ámbitos de desenvolvimiento profesional del psicólogo.

Lo mencionado por Laura ilustra lo anterior, pues ella comenta que, desde los primeros semestres de la carrera, sus expectativas laborales estuvieron vinculadas a la docencia, la investigación y la intervención clínica, motivo por el cual desde antes de concluir sus estudios ingresó a un diplomado especializado:

**Laura:** ...mis expectativas siempre fueron vinculadas a la docencia, la docencia, la investigación y (...) desde lo clínico ¿no? me gusta la intervención clínica, entonces los últimos semestres de la carrera incluso empecé a formarme para el ámbito clínico en el diplomado de psicología clínica, formación de psicoterapeutas y demás...

Ahondaremos ahora en un aspecto fundamental de las expectativas laborales: cómo se elaboran. Lo narrado por los entrevistados nos permitió observar que la elaboración de expectativas laborales es de carácter procesual, lleva tiempo e implica, en varios casos, la concatenación de diversas experiencias derivadas de acontecimientos situados en distintos contextos (no sólo escolares) a lo largo de la trayectoria vital de las personas. Asimismo, observamos diferencias en cuanto al grado de elaboración de las expectativas, pues mientras que algunos entrevistados tenían expectativas bastante elaboradas y claras, otros solo tenían nociones generales sobre qué les “llamaba la atención” de la psicología.

Casos, como el de Paulina, muestran la relevancia de experiencias previas a su ingreso a la Carrera de Psicología, las cuales fueron sentando las bases de su interés por el trabajo en un ámbito en particular y con una población específica, en este caso, la educación de niñas y niños. Al respecto, ella señala:

**Paulina:** ...más bien fui perfilándome hacia el área infantil poco a poco y educativa, algo que siempre me gustó como implícitamente porque ya había estado en cursos de verano, ya había estado en compañía de las docentes del preescolar, entonces como que había cierta tendencia en la prepa (sic) pero *como que no era muy visible para mí, fue ya hasta la universidad que me quedó más claro que quería el área educativa e infantil...* (las cursivas son nuestras).

Para comprender esta cuestión, es importante aclarar que esta escuela privada a la que asistió incluía en su oferta educativa desde el nivel preescolar hasta la preparatoria, por ello, mientras ella estudiaba en este último nivel, se le presentó la oportunidad, institucionalmente, de participar en un curso de verano donde podía aproximarse a actividades profesionales, y a ella particularmente le resultó interesante la oportunidad de saber qué se hacía en el nivel preescolar, el trabajo con niños, participando, como se observa en el fragmento anterior, con las docentes de este nivel educativo. Señala Dewey (2004) que la experiencia pasada no simplemente concluye y se pierde en el olvido, sino que permanece latente y modifica la cualidad de lo que acontece después; en este sentido, queremos destacar lo que ella señala, reflexionando retrospectivamente sobre esto, que tenía una tendencia hacía el trabajo con infantes y en el ámbito educativo, pero esto le resultó claro hasta que ingresó a la Carrera.

Ahora bien, con base en los casos analizados, podemos decir que las expectativas laborales profesionales que el joven va construyendo, en ocasiones desde su paso por la carrera, pueden ir cambiando. No hay que olvidar que el marco teórico desde el que estamos abordando nuestro objeto de estudio pone énfasis en que las experiencias implican la transformación, el cambio de los sujetos de la experiencia (Larrosa, 2006; Mèlich, 2012), por lo que no concebimos a egresados que tomen decisiones que sean definitivas, sino que reorientan sus itinerarios de inserción laboral a partir de sus experiencias concretas, la confrontación que en ocasiones existe entre lo esperado y lo logrado, así como la reflexión derivada de esto.

Por ejemplo, en el caso de Paulina, quien, como hemos mencionado en líneas previas, había elaborado expectativas laborales orientadas a la educación especial, aunque mencionó que, por ciertas experiencias situadas en su formación en nivel medio superior, tenía un interés latente por la educación y la infancia. También señalamos que su tesis de licenciatura trató aspectos de la educación especial que, además, fueron aportando elementos para que ella delineara una postura particular en relación al papel del psicólogo en este ámbito profesional. Antes de continuar, consideramos importante señalar que Paulina es una de los dos participantes en las entrevistas que reportaron haber tenido más de seis empleos desde que concluyeron sus estudios, es decir, en un lapso de entre 6 y 8 años. Al hablar de sus primeras experiencias tras la conclusión de sus estudios, ella relata que:

**Paulina:** ...para mí fue muy deprimente las primeras experiencias del año laboral porque por más que intentaba que fuera educación especial siempre había algo que me molestaba muchísimo ¿no? O sea, en un trabajo me acuerdo perfecto que encerraron a un chico porque no se tranquilizaba, en un cuarto, sin cinturón y sin cosas como para que no fuera a hacer como cosas y pegaba en la puerta y gritaba y todos los demás adolescentes como sacados de onda y así, y los profesores afuera y los enfermeros afuera gritando “*hasta que no te calmes*”, fue como muy impactante para mí entonces en esos trabajos duraba muy poquito.

Las primeras experiencias de inserción laboral tras el egreso fueron decepcionantes para Paulina, pues buscaba concretar su expectativa de desempeñarse en el ámbito de la educación especial, pero, al comenzar a laborar en ciertos empleos, experiencias muy significativas como la que relata con detalle en el fragmento anterior, le causaban mucha molestia porque contrastaban radicalmente con su concepción de lo que debía ser y hacer el psicólogo en el ámbito de la educación especial, por lo cual no permanecía mucho tiempo en estos empleos.

### Participación de la familia en las experiencias de inserción laboral

Las investigaciones que abordan la inserción laboral de los egresados universitarios prestan especial atención al papel que juega la familia en este proceso, enfocándose principalmente en cuestiones como el origen social, el cual puede condicionar el acceso a cierto tipo de recursos tanto económicos como socioculturales, lo cual se relaciona íntimamente con la ocupación y el nivel de escolaridad de ambos padres, así como la situación económica de la familia (De Vries y Navarro, 2011; Mora y Oliveira, 2012).

En las narraciones de los egresados encontramos que el apoyo económico no se limita al tiempo en que los jóvenes aún cursan sus estudios, sino que se puede extender, principalmente durante el periodo en que llevan a cabo sus procesos de titulación y, también, mientras buscan un empleo acorde a su formación o que responda a sus expectativas laborales. No obstante, este apoyo sufre modificaciones estrechamente relacionadas con el cambio en la posición social del joven, de estudiante a egresado. Lo narrado por Paulina ilustra parte de esta cuestión. Al preguntarle sobre el periodo de tiempo inmediatamente posterior a la conclusión de sus estudios, es decir, cuando podría considerarse ya como egresada, ella comentó lo siguiente:

**Paulina:** ...mi papá me dijo que *lo que me tardara en titularme que él me iba a apoyar*, él dice que soy un gato porque duermo mucho, entonces dice que siempre iba a tener whiskas en la casa para mí, entonces pues me dijo “*comida y techo nunca te va a faltar, entonces lo que te tengas que tardar y lo que yo te pueda dar, no hay ningún problema*”. (Las cursivas son nuestras).

De lo anterior, queremos enfatizar que el apoyo de parte de su padre se enfoca en lo más básico: vivienda, servicios básicos y alimentación. Es también importante destacar que, para él, no importaba el tiempo que le tomara a Paulina titularse, la apoyaría incondicionalmente.

Resulta interesante también encontrar que, pese a las dificultades económicas que pueden vivirse en el hogar, los padres pueden estar dispuestos a ofrecer apoyo incondicional a sus hijos y, tal como mencionan autores como Nogueira (2004) y Langa (2006), podemos sostener que no sólo es una cuestión relacionada con la valoración de la educación como mecanismo de movilidad socioeconómica, sino también como un medio para alcanzar el estatus social que los propios padres no lograron. En el caso de Andrea, quien era hija única y provenía de un hogar donde ninguno de sus padres ingresó a la educación superior y ambos tenían un negocio propio, comenta que su principal apoyo al concluir sus estudios provino de su madre:

**Andrea:** ...mi mamá siempre me apoyó muchísimo y fue de “*si vas a estudiar un diplomado, si vas a aventarte la maestría, lo que sea para titularte pues dime y cuentas conmigo*”, y la verdad es quien me apoyó para, pues para sacar el diplomado y mi papá si era como de “*pues es que nada más vas un día al diplomado, ¿y lo demás qué? ¿Qué vas a hacer?*”.

En el fragmento anterior es importante notar también que las posturas de su padre y su madre respecto a la condición de egresada de Andrea eran distintas. Por un lado, su madre estaba dispuesta a apoyarla, prácticamente en todo sentido, para que se titulara o en caso de que decidiera estudiar un posgrado; justamente fue ella quien la apoyó para que ingresara a un diplomado para conseguir el título de licenciatura. Por el otro lado, su padre estaba a la expectativa de que ella pudiera dedicarse a otra cosa mientras cursaba el diplomado, trabajar, por ejemplo, para aportar al gasto familiar.

Nos parece también importante destacar el tipo de sacrificios que familias de bajos recursos, como en el caso de Andrea, hacen para que sus hijos concluyan su formación profesional por medio de la obtención del título y construyan una trayectoria laboral deseable. Quedan abiertos cuestionamientos que consideramos cruciales. Por ejemplo, ¿qué valor tiene la educación superior para estas familias? ¿Aún la consideran una vía incuestionable para la movilidad socioeconómica y, por ende, para lograr una mejor calidad de vida? Y, adicionalmente, ¿en qué se diferencia o se asemeja la valoración de estas familias a la que hacen las familias de estratos socioeconómicos más altos? Nuestros hallazgos descritos anteriormente nos sugieren que, en la actualidad, en el seno de los arreglos familiares sigue siendo incuestionable el potencial de la educación escolarizada para promover la movilidad social y económica o, en el caso de familias que cuentan con educación superior e ingresos altos, tampoco se cuestiona el valor de la educación como un medio para mantener sus condiciones de vida y estatus social.

Otros cuestionamientos giran en torno a una suerte de contrato implícito que los padres establecen con sus hijos mientras estudian y, particularmente, mientras concluyen sus estudios de nivel superior. Lo revisado en las líneas previas, así como lo que analizaremos en el siguiente apartado, sugiere que este contrato concluye cuando los estudiantes terminan sus estudios y se convierten en egresados, dando paso a una modificación importante de sus obligaciones y responsabilidades en el hogar.

## Papel de los contactos en las experiencias de inserción laboral

A partir del análisis de nuestros casos, coincidimos con autores como Mora y Olivera (2012), Garabito (2018) y Morales (2018) en que la inserción laboral está en gran parte mediada por las redes de contactos personales (que pueden incluir a amigos, parejas y familiares) y profesionales (jefes y compañeros de trabajo) con los que los egresados cuentan y que los pueden vincular con cierto tipo de empleos. A lo anterior aunamos los contactos académicos, referidos principalmente a profesores con quienes, a lo largo de la carrera, los egresados establecen y mantienen una relación cercana y, en algunos casos, profesores que incidieron en sus procesos de titulación dirigiendo sus tesis o tesinas.

Como señalan Mora y Oliveira (2012), los vínculos cercanos que los estudiantes construyen con sus profesores a lo largo de la carrera pueden contribuir a la obtención de un mejor empleo, altamente relacionado con sus estudios. A lo anterior podemos agregar, a partir del análisis de nuestros casos, que estos vínculos implican el *reconocimiento* por parte de los profesores de las habilidades, capacidades, valores e intereses que pueden ser útiles en ciertas actividades profesionales, además de que los egresados, por distintos motivos, mantienen activos estos vínculos incluso tras la conclusión de los estudios o de compromisos académicos como la realización y consumación de un proyecto de titulación.

En el análisis de los casos pudimos observar que los profesores también pueden proporcionar a los egresados información sobre convocatorias de ingreso a empleos en el ámbito académico, información que no es accesible a todo el público. El siguiente fragmento

da cuenta de cómo una de las profesoras (C\*\*\*) con quien Laura tomó clases durante la carrera, le hizo saber de la oportunidad de participar por unas horas de docencia:

**Laura:** ...hubo oportunidad de dar tutorías del plan anterior todavía, entonces C\*\*\* me avisó que G\*\*\* le avisó que estaban buscando gente ¿no? y pues inmediatamente me moví porque era lo que me interesaba ¿no? y entonces me dieron diez horas de tutorías.

Como puede observarse, se trata de información que no circula a través de convocatorias abiertas al público en general, sino que es un proceso más restringido, cuyos detalles son compartidos entre los propios profesores y ellos son quienes deciden a quien compartir dicha información para que participe.

Estas experiencias nos permiten señalar que los procesos de inserción laboral cuentan con la participación activa de otras personas, y no sólo de la familia. Como se pudo observar en las líneas previas, los contactos, ya sean personales, académicos o profesionales ofrecen a los egresados información que amplía su perspectiva de las posibles opciones laborales profesionales, permitiéndoles identificar algunas que, desde su posición existencial particular, no podrían ver.

Asimismo, una de las maneras en que los contactos personales tomaron parte de los procesos de inserción laboral de los egresados es recomendándolos. Consideramos importante llamar la atención sobre la categoría de la *recomendación*, pues se trata de una cuestión que vale la pena analizar en futuras investigaciones con mayor detalle por las implicaciones que tiene en los procesos de inserción laboral y el actuar de los contactos, sean personales, profesionales o académicos. Por lo anterior, cabe preguntarse ¿Qué implicaciones tiene que alguien te recomiende? ¿Tendrá relación con un proceso de legitimación?, esto en el sentido de que el empleador recurre a contactos que considera pueden vincularle con personas que podrían responder al perfil laboral que busca y, además, confía en la recomendación que uno de sus conocidos, familiares o empleados hace de otro profesional. Derivado de lo anterior, la recomendación ¿Facilitará la inserción laboral? por supuesto que es importante poner atención a quien es quien recomienda, es decir, si es a su vez alguien de confianza para el empleador.

Con lo anterior concluimos la presentación de los principales hallazgos de esta investigación, para dar paso a las consideraciones finales y algunas propuestas generales que esbozamos.

## Discusión

Con base en lo presentado hasta este punto, podemos decir que, el hecho de que la inserción laboral sea un proceso que cada persona vive de manera particular, no quiere decir que lo viva de forma exclusivamente individual. Sin negar los profundos efectos de la dinámica de la actividad económica o productiva sobre los mercados laborales en la actualidad, podemos afirmar que se trata de un proceso eminentemente social y relacional, pues cuenta con la participación de distintas personas: distintos integrantes de la familia, amigos, compañeros de

la carrera y profesores. Asimismo, el transcurrir de estos procesos se ve condicionado por estas relaciones interpersonales, particularmente las familiares.

Esto es bastante evidente cuando observamos la importancia que tienen las expectativas laborales de los padres de familia y cómo pueden plantearle situaciones de tensión a los egresados porque no corresponden con sus propias expectativas, cuestión que puede llevarlos a tomar la decisión de reorientar sus itinerarios laborales, incluso a pesar de que no coincidan con sus expectativas. Asimismo, es innegable que tales expectativas están cercanamente vinculadas con las valoraciones que las familias hacen de la educación superior, en general, y de la propia carrera de psicología, en particular; valoraciones que dependen también del acceso que han tenido o no han tenido los padres de familia con la educación superior.

En adición a lo anterior, corroboramos el trascendental papel que siguen jugando las familias en los procesos de inserción laboral, principalmente brindando a los egresados el apoyo necesario para que obtengan sus títulos de licenciatura y busquen empleos que correspondan con sus expectativas laborales. Observamos que los padres de familia “arropan” a sus hijos en lo emocional y económico frente a la precariedad e incertidumbre que implica la inserción en el ámbito laboral y, diríamos también, el tránsito hacia la vida adulta.

Lo anterior también nos brinda claves para sostener que la educación escolarizada, particularmente la formación profesional, continúa ocupando un lugar privilegiado en el imaginario de las familias en tanto que consideran que a mayor nivel de estudios alcanzado mejor posición alcanzada en la jerarquía laboral, lo cual conlleva mayores ingresos, estabilidad laboral y una mejora en la calidad de vida, es decir, movilidad social y económica. Es en gran medida por lo anterior que a través de las experiencias de los egresados observamos sacrificios y esfuerzos de parte de la familia con tal de que los hijos concluyan sus procesos formativos (que consigan el título, por ejemplo) y se inserten en empleos relacionados con su profesión. En este sentido, confirmamos algo que hemos señalado desde el primer capítulo siguiendo a Mora y Oliveira (2012): alcanzar altos niveles de escolaridad goza de un gran reconocimiento social, particularmente al interior de los arreglos familiares.

Ahora bien, en relación con el campo de estudio de las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo, consideramos que nuestra investigación aporta al debate lo siguiente: a) una investigación enfocada en la perspectiva subjetiva de los egresados complementa los hallazgos y aportaciones de investigaciones amplias que se enfocan en la relación entre sistemas tan vastos y complejos como el sistema escolar y el mercado laboral, permitiendo comprender las acciones y decisiones de los actores sociales particulares, las cuales no necesariamente son del todo racionales ni se basan en cuestiones de orden económico o en planificaciones basadas en cálculos de retribución; b) en el tránsito de la educación superior al mercado de trabajo entran en juego aspectos más allá del nivel de escolarización alcanzado por las personas y las cualificaciones que detentan, pues cuestiones como la familia y sus exigencias y expectativas, así como su apoyo, además de los contactos personales, académicos y profesionales que se construyen a lo largo de la trayectoria escolar y el inicio de la trayectoria laboral, juegan papeles trascendentales en los procesos de inserción laboral, ya sea facilitando la inserción en empleos altamente relacionados con el nivel de estudios detentado y vinculados con las expectativas laborales de los propios egresados, o bien, planteando tensiones y situaciones complicadas donde los egresados deben tomar decisiones que no siempre corresponden con sus expectativas.



## Conclusiones

En conclusión estos hallazgos pueden ser un punto de partida para continuar problematizando el proceso de egreso y la inserción laboral de estudiantes universitarios, formulando así investigaciones más profundas y de largo aliento que den prioridad a la recuperación de las voces de los estudiantes y egresados para, en ese sentido, proveer de información importante a tres principales actores educativos: a) la institución educativa, pues recuperar las experiencias de los estudiantes que se han formado en sus aulas, podría permitirles contar con elementos para proponer transformaciones y mejoras que sean en pro de los procesos formativos de los estudiantes y su futura inserción laboral; b) quienes aspiran a estudiar la carrera de Psicología, especialmente en una institución como la FES-I, ofreciendo información de primera mano que les proporcione una perspectiva lo más amplia y actualizada posible en torno al posible futuro laboral, así como los retos y posibilidades que el mercado laboral puede plantearles tras egresar, de modo que realicen elecciones de carrera los más fundamentadas y reflexionadas como sea posible; c) a los propios egresados de la Carrera de Psicología de la FES-I, compartiendo experiencias de sus pares, elaborando propuestas que les permitan caer en cuenta de los retos y posibilidades, la incertidumbre y el amplio campo de inserción laboral profesional que pueden enfrentar al egresar, buscando suscitar en ellos procesos reflexivos que les permitan reconocer sus condiciones particulares de cara a su búsqueda de un lugar en el mercado laboral profesional.

En relación con el último punto, investigaciones de este tipo, incluida por supuesto la presente, deben aportar elementos que fundamenten estrategias de orientación profesional situadas que permitan a los estudiantes próximos a egresar, así como a recién egresados, elementos para afrontar una situación tan compleja y multifacética como la conclusión de los estudios universitarios, la cual implica un encuentro con la incertidumbre y un marco de posibilidades, académicas, personales y laborales, muy amplio. En ese sentido, podemos considerar que la orientación profesional debería tener un lugar fundamental en las instituciones de educación superior, de manera similar a la importancia de la orientación vocacional en el nivel medio superior, la cual busca apoyar a la elección de una carrera, pues coincidimos con Delabra y Pérez (2018) cuando señalan que hay distintos momentos de toma de decisiones a lo largo de los recorridos escolares de los estudiantes.

## Referencias Bibliográficas

- ANUIES (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México: Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico 1990-2000*. ANUIES.
- ANUIES (2017). *Anuario Estadístico Educación Superior-Licenciatura*. Recuperado de: <http://www.anuiemx.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Corica, A., Freytes, A. y Miranda, A. (2018). *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Editorial CLACSO.
- Delabra, B. y Pérez, G. (2018). Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47 7-16.
- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(2), 3-27.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos aires: Losada.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En G. Pérez, I. Alarcón, J.J. Yoseff y A. Salguero. (Comps.), *Psicología Cultural, volumen 1* (pp. 81-128). Facultad de Estudios Superiores Iztacala/UNAM.
- Dreier, O. (2017). Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la psicología crítica. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 93-108.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Garabito, G. (2012). Experiencias de inserción laboral en jóvenes obreros en Azcapotzalco, Ciudad de México. *Psykke*, 21(2), 21-33.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

- Have, P. Ten (1999). *Doing conversational analysis: a practical guide*. SAGE Publications.
- Herrera, A. (1993). La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos*, 59, 1-22.
- Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre educación y trabajo. Una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cadernos CEDES*, 34(94), 367-383.
- Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-33.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Langa, D. (2006). Las experiencias académicas de estudiantes universitarios de diferentes clases sociales. *Tempora*, 8 159-187.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología*, 87-112.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Lave, J. y Wenger, E. (2016). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala/UNAM.
- López, R. (2017). Y después de la universidad ¿qué? Jóvenes que cuentan con estudios de educación superior y trabajan en el comercio informal. En L. Villa, (Coord.), *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad* (pp. 183-224). UNAM/IIS.
- Márquez, A., Ruiz, E. y Valle, A. (2013). Educación, trabajo y empleo. En B. Salinas (Coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 301-393). ANUIES.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Editorial Herder.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del Siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Estudios Sociológicos*, 88, 3-43.
- Morales, M. (2018). *¿Hacer méritos o hacer contactos? Primeras experiencias laborales de egresados de derecho de instituciones de educación superior pública y privada* [Tesis de Doctorado: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV/IPN].
- Navarro-Cendejas, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios: perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. ANUIES.

- Nogueira, M. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questao. *Revista Brasileira de Educação*, 26(26), 133-184.
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1047-1073.
- Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 31-62.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Valdivieso, A. e Ibarrola, M. (2019). Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 27, 3-24.
- Valle, A. (1997). El egreso profesional y el empleo en la crisis: algunos planteamientos. En A. Díaz-Barriga y T. Pacheco (Coords.), *Cuadernos del CESU* (pp. 41-53). CESU/UNAM.
- Valle, A. (2010). *La educación universitaria y el empleo: algunos casos exitosos de administradores y físicos de la UNAM*. Bonilla Artigas Editores.

#### Contribución de los Autores:

---

Autor	Contribución
Bernardo Ángel Delabra Ríos	Concepción y diseño, investigación; metodología, redacción y revisión del artículo  Investigación; análisis e interpretación Adquisición de datos, análisis e interpretación Análisis e interpretación; validación, redacción. Adquisición de datos, Búsqueda bibliográfica

---