

## **Duración de las carreras profesionales, egreso tardío e inserción laboral. Evidencia reciente para Argentina**

Valentina Viego y Diana Isabela Lis

### **Resumen**

Desde la década de 1980 funcionarios y consultores en educación han impulsado la creación de trayectos formativos técnicos y el acortamiento de planes de estudio de carreras tradicionales en el nivel superior con la premisa de reducir el desajuste entre las calificaciones educativas y los requerimientos laborales y de mejorar las tasas de egreso de las instituciones educativas. El artículo tiene dos objetivos centrales: revisar los argumentos, contexto y resultados de esas iniciativas y presentar evidencia empírica de Argentina sobre la relación educación-trabajo. Para esto último se analizan datos de una encuesta propia en una muestra no probabilística en cadena a 444 individuos que estudiaron en el nivel superior en Argentina. Se utilizan herramientas estadísticas para probar la asociación entre duración teórica de la carrera, atraso en la graduación e inserción laboral, nivel de vida o el ingreso relativo percibido. Los resultados indican que la longitud del plan de estudios no está vinculada con una inserción laboral temprana ni con la demora en el egreso. Ambos fenómenos parecen estar influidos por condiciones previas al ingreso al nivel superior cuyo impacto perdura también en la etapa laboral. Esta evidencia y los argumentos conceptuales presentados al inicio cuestionan las reformas recientes en el nivel superior, centradas en la oferta de carreras cortas con supuesta salida laboral.

**Palabras clave:** duración teórica de carreras, sobreeducación, relación educación-trabajo, Argentina.

## **Duration of professional careers, late graduation and job placement. Recent evidence for Argentina**

Valentina Viego y Diana Isabela Lis

### **Abstract**

Since the 1980s, education authorities and consultants have promoted the creation of technical training cycles and the shortening of traditional career programs in higher education institutions in order to reduce the mismatch between qualifications and job requirements and improve the graduation rates of educational establishments. The article has two central objectives: to review the arguments, context and results of those initiatives and to present empirical evidence from Argentina related to the link education-work. For the latter, we analyze data from a non-probabilistic own survey involving 444 individuals who took higher education programs in Argentina. We use statistical tools to test the association between the expected duration of the degree programs, time to graduation and labor outcomes, quality of living and relative income. The results indicate that the delay in graduation or early labor insertion are not associated with the programs' length. Both seem to be influenced by conditions prior to entering the level whose impact also reaches the labor stage. This evidence and the conceptual arguments presented at the beginning defy the current orientation of higher education, focused on offering short careers with supposedly employment opportunities.

**Keywords:** duration of higher education programs, over-education, education-work relationship, Argentina.

## **Duración de las carreras profesionales, egreso tardío e inserción laboral. Evidencia reciente para Argentina**

Valentina Viego<sup>1</sup> y Diana Isabela Lis<sup>2</sup>

### **Introducción**

Desde la década de 1980 en los países desarrollados y más recientemente en países periféricos la educación superior ha experimentado grandes cambios en su oferta de carreras. Entre ellos, la creación de trayectos formativos vocacionales o de carácter técnico y el acortamiento de los planes de estudio de carreras universitarias tradicionales. Los argumentos esgrimidos para estas acciones surgieron de dos ámbitos. Desde el mundo laboral, se destacaba un desajuste (*mismatch*) entre la calificación educativa y la laboral. Este desacople se reflejaba en saberes incorporados durante la etapa educativa que las empresas no podían utilizar, en simultáneo a capacidades que las organizaciones requerían y los trabajadores carecían<sup>3</sup>. El segundo ámbito que impulsó la reorientación de la educación superior hacia la formación técnica de corta duración provino del propio sistema educativo, que refería elevadas tasas de abandono, egreso tardío y desigual acceso de poblaciones de bajo nivel socioeconómico.

Desde la pandemia de COVID-19 el interés puesto en las carreras cortas y enfocadas en los requerimientos del mercado de trabajo ha cobrado un nuevo impulso por las nuevas tecnologías de enseñanza (modalidad virtual, híbrida, plataformas colaborativas, etc.) y la incipiente proliferación de la inteligencia artificial, que desafía el contenido intelectual del trabajo. Aunque aún con efectos inciertos y en estado de debate, ambos fenómenos interpelan la orientación de la educación superior y constituyen un disparador de nuevas reflexiones.

---

<sup>1</sup> Valentina Viego. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur-Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur. E-mail: [valentinaviego@gmail.com](mailto:valentinaviego@gmail.com).

<sup>2</sup> Diana Isabela Lis, Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS)-Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS), UNS- CONICET, Bahía Blanca, Argentina. E-mail: [dilis@uns.edu.ar](mailto:dilis@uns.edu.ar).

<sup>3</sup> Otra de las reacciones de las instituciones educativas para atender este desacople fue la introducción de prácticas preprofesionales y trabajos finales integradores con aplicaciones al campo profesional en la etapa de finalización de las carreras universitarias. El análisis de la efectividad de este tipo de reformas excede los objetivos de este trabajo. Marcamos, de todos modos, que la literatura sobre esta temática reconoce varios desafíos sobre su eficacia y la calidad de los aprendizajes. Por ejemplo, la revisión reciente de Panaia (2022) destaca que la heterogeneidad de resultados alcanzados se debe al rol del tutor y su capacidad para proponer al estudiante suficiente acompañamiento, propuestas de adaptación a los requerimientos de la formación y sus dificultades, y supervisión de las tareas.

Este trabajo se propone dos objetivos centrales: por un lado, reseñar y discutir los argumentos, contexto y resultados de esas iniciativas. Por otro lado, presentar evidencia empírica reciente de Argentina que permita evaluar el vínculo entre educación y trabajo y analizar críticamente las propuestas. Específicamente para este segundo propósito analizamos la relación entre la duración teórica de las carreras, el atraso académico y la inserción laboral utilizando datos de una encuesta no probabilística distribuida por redes sociales en todo el país en la que participaron 444 individuos mayores de 18 años residentes en 16 provincias de Argentina y el exterior (emigraron en su juventud) con estudios en el nivel superior (completos o no).

El artículo se divide en 5 secciones. La primera reseña brevemente la literatura sobre el desajuste entre educación y trabajo, sus argumentos y la evidencia empírica disponible. Se trata de una sección breve para dar espacio al segundo de los objetivos planteados. La siguiente sección expone los materiales y método de análisis para presentar nueva evidencia de Argentina. La tercera parte se dedica a presentar los resultados, específicamente analiza los vínculos entre: duración teórica y efectiva de las carreras de educación superior, la permanencia en el sistema educativo, la inserción laboral y el nivel de vida. En la cuarta sección se discuten los resultados. Por último, se presentan las conclusiones.

## **Antecedentes**

En el campo de la economía de la educación el vínculo entre educación y trabajo ha sido una temática perenne. La recurrencia con la que es abordado conceptual y empíricamente desde, al menos, la década de 1950 da cuenta de su complejidad.

En tanto se atribuye a la educación una función económica para la sociedad (formar fuerza de trabajo), la provisión de educación necesaria para la economía o su capacidad para responder a cambios en el mercado de trabajo evitaría derrochar recursos sociales (por ejemplo, desempleo prolongado entre graduados). Una vez reconocido este nexo, la cuestión siguiente es qué tan cerca o lejos se ubican ambas esferas. Se trata de una perspectiva funcional o utilitaria, dominante desde hace más de 70 años.

No se ofrece aquí una revisión bibliográfica exhaustiva porque ello se alejaría del objetivo y enfoque metodológico de este estudio. Ofrecemos, en cambio, una síntesis breve de los debates a fin de recuperar las ideas centrales a contrastar con los datos disponibles de Argentina<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para mayor detalle, se sugieren las reseñas de Woodhall (1979), Allmendinger (1989), Brock (2010) o Green (2013).

Operativamente, el acople entre educación y trabajo suele ser abordado desde dos dimensiones: la horizontal, que compara el vínculo entre la disciplina estudiada y el trabajo realizado, y la vertical, que coteja el máximo nivel alcanzado en el sistema educativo con el título o calificación que requiere el puesto<sup>5</sup>. El fenómeno conocido como sobreeducación ocurre cuando se registran puestos ocupados por trabajadores con títulos educativos superiores a los requeridos para la tarea que realizan. Empíricamente se ha popularizado más esta segunda dimensión del *mismatch* debido a que su metodología es más reproducible y comparable entre regiones y períodos.

Para dar una idea de la magnitud del desajuste vertical, en EE. UU. e Inglaterra el 50% de los graduados están ocupados en puestos que no requieren el nivel superior (Lauder, Brown y Cheung, 2018). Por su parte, de acuerdo a estimaciones de Martínez-Pastor (2017), España, referido como uno de los países europeos con mayores tasas de sobreocupación de su fuerza de trabajo (Delaney, Mc Guinness, Pouliakas y Redmond, 2020; Shields y Sandoval-Hernández, 2020), exhibe cifras de sobreeducación de los graduados universitarios en torno al 26% (método objetivo) y 38% (método subjetivo) de los puestos. Su prevalencia disminuye con la edad, aunque sigue siendo alta (23% a 34%) en graduados con 9 años de experiencia. A nivel mundial la sobreeducación tiende a crecer porque la cantidad de graduados de nivel superior aumenta más rápido que los puestos de mayor calificación (gerentes, profesionales, técnicos), al punto de que los graduados universitarios ahora ocupan puestos que tradicionalmente desempeñaban no graduados (Osseiran, 2020). Aunque la tecnología ha modificado el contenido de esos puestos, es poco probable que estos requieran habilidades de nivel universitario.

Esta tendencia se registra invariablemente en todas las economías, con diferencias de magnitud y velocidad. En Argentina, Maurizio (2001) presenta cifras de sobreeducación para asalariados plenos para el periodo 1994-1999 basadas en el método objetivo y encuentra un alza sostenida de 22% a casi

---

<sup>5</sup> La dimensión horizontal es más difícil de establecer empíricamente, ya que requiere conocer no sólo el sector y puesto donde se desempeña el trabajador (en general, disponible en bases de microdatos) sino también el área o carrera de formación (menos disponible). Por este motivo, esta dimensión suele ser analizada desde un enfoque subjetivo, con encuestas de percepción. La dimensión vertical suele ser medida a través de tres métodos (OIT, 2018): el subjetivo, similar al anterior, en el que el trabajador informa el nivel educativo requerido o necesario para el puesto desempeñado y su propio nivel educativo. Este enfoque genera estimaciones menos precisas porque se basa en preguntas que pueden resultar ambiguas o de difícil respuesta. El segundo método, conocido como objetivo, coteja la calificación del puesto con el nivel educativo y asocia calificaciones profesionales con títulos universitarios, calificaciones técnicas con títulos de pregrado y calificaciones operativas con educación básica. El tercer método es empírico y consiste en comparar el nivel educativo de cada trabajador con el nivel promedio o predominante entre los trabajadores del sector. Este último método ha sido descartado en los últimos años debido al aumento generalizado del nivel educativo de la fuerza de trabajo, que tiende a elevar la media y subestimar con ello la sobreeducación.

30% al finalizar la década. La medición de Waisgrais (2005) para los años 1997 y 2001 la ubica en torno al 17% según el método objetivo para el total de ocupados y niveles educativos, con cifras superiores en mujeres, jóvenes y asalariados. Pérez (2005) calcula la evolución entre 1995-2003 de la sobreeducación en asalariados y encuentra, al igual que Maurizio (2001), un alza sostenida, aunque de menor magnitud en tanto considera al total de asalariados, no solamente a los plenos; en el estrato de egresados de nivel superior se incrementó del 15% al 25%. Finalmente, los cálculos más recientes son de Weeksler (2020) y cubren el período 2003-2018; el fenómeno ha crecido desde el 43% de los graduados universitarios hasta alcanzar guarismos del 50-52% al finalizar el horizonte temporal<sup>6</sup>. Más allá del método o subconjunto de ocupados analizado, todos los trabajos coinciden en caracterizar al fenómeno como creciente.

El desajuste vertical es reflejo de la tendencia al fenómeno conocido como credencialismo. En palabras de Lauder y Mayhew (2020: 3), “obtener un título de grado se ha convertido no tanto en mejora de los conocimientos propios sino en un movimiento necesario de competencia posicional”. La “enfermedad” del diploma ya era reconocida por Dore (1976). El resultado de esta expansión desequilibrada entre títulos y puestos es la disminución del denominado retorno de la educación; la prima salarial por el título es positiva pero decrece con el tiempo y más pronunciadamente en ciertos grupos sociales (Allen y Belfi, 2020). De hecho, si se toman en cuenta los costos de asistir al nivel superior los retornos podrían ser negativos, especialmente en países donde la participación del sector privado es sustancial (Capelli, 2020).

El sistema educativo ha abordado el ajuste de la educación superior y el trabajo impulsando las carreras vocacionales postsecundaria, inicialmente en instituciones que atienden específicamente a este nicho (*colleges* en EE. UU., la denominada “formación profesional” en Europa, institutos de educación superior o terciarios en Argentina)<sup>7</sup>. Aunque en Europa esta modalidad se desarrolló desde mediados de la década de 1960, en EE. UU. se impulsó más activamente en los 80, mientras que en América Latina su penetración hasta los 80 fue marginal y se concentró en la formación docente (Riquelme, 1996)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Esta cifra parece sobreestimada no sólo por ubicarse en niveles sustancialmente superiores a lo esperado por la tendencia de las mediciones previas sino porque considera únicamente los puestos profesionales, mientras que el nivel educativo cotejado incluye al nivel terciario, que puede ser asimilable a puestos técnicos.

<sup>7</sup> Esto también ha alcanzado al nivel secundario, con el desdoblamiento en un ciclo básico y otro superior orientado.

<sup>8</sup> Complementado, a partir de la década de 1990, con la incorporación de prácticas de pregraduación en las carreras universitarias, como se aclara anteriormente.

Así por ejemplo, EE. UU. impulsó durante los 80 la creación de programas no universitarios con ciclos de 2 años y una formación más orientada al trabajo (Kintzer, 1984). La expectativa era que quienes desearan avanzar en su educación continuaran luego sus estudios en universidades (OECD, 1973). Esta iniciativa ha contado con el apoyo del sector productivo y de instituciones educativas; las empresas, enfatizando la necesidad de acoplar la formación de los postulantes a puestos de trabajo y las capacidades requeridas, y funcionarios del sector educativo destacando que esto podría mejorar sus indicadores de eficiencia interna (disminuir el abandono y el atraso en el egreso) y mejorar el acceso a la educación de sectores de bajos ingresos, que suelen tener obstáculos para ingresar a carreras de grado (NASFAA, 2020). Recientemente el Banco Mundial ha retomado la consigna de impulsar las carreras de ciclo corto para favorecer el acceso a la educación superior e inserción laboral de estudiantes de bajos ingresos (Ferreira, 2021; Field y Guez, 2018).

La eficacia de esta iniciativa varía de acuerdo al indicador de resultado y entre países. Por un lado, se observa que la ventaja en términos de transición al empleo de carreras técnicas cortas ocurre en relación al nivel medio, no tanto cuando se coteja con el nivel universitario. En el caso de Chile, el país de Latinoamérica donde más ha penetrado la estructura de educación vocacional en circuitos diferenciados de carreras cortas técnicas (pregrado) y carreras académicas (grado), se observa que quienes estudian en el nivel de pregrado tardan más en conseguir empleo (Varghese, 2014). Además, de acuerdo a Araneda (2014), este tipo de orientación no tiene menor demora en el egreso que el nivel universitario (30%-40% por encima del tiempo teórico y superior a lo observado en países de la OCDE).

En términos de retorno, las carreras de ciclo corto, aunque muestran mayores remuneraciones respecto del nivel medio, no están exentas de la devaluación de credenciales. Los cálculos realizados por Urzúa (2021) indican que, cuando se incorporan los costos, los retornos de las carreras universitarias son superiores a las de ciclo corto<sup>9</sup>. Además, el autor destaca diferencias de resultados según institución y disciplina, lo que impide extraer una conclusión general. Las ventajas de las carreras de ciclo corto podrían estar acotadas a ciertos perfiles individuales.

---

<sup>9</sup> Este autor encuentra, además, que el retorno de este tipo de carreras es menor en Argentina que en el resto de países de Latinoamérica incluso antes de considerar los costos. Una explicación posible es la participación en el nivel terciario de carreras docentes, con salarios inferiores al promedio de remuneraciones de nivel educativo equiparable. Otro factor es la baja calidad del nivel, señalada hace años por Sigal y Freixas (1998), con intentos infructuosos de mejora, reconocidos por Del Bello (2002).

En Europa las reformas en el nivel de pregrado dieron por resultado una mayor heterogeneidad de aprendizajes, ahora más influidos por el nivel socioeconómico del hogar que por medidas “igualadoras” del sistema educativo (Raaum y Aabo, 2000; Lundahl y Olossson, 2014). Brown, Lauder y Cheung (2019) caracterizan este fenómeno como la “muerte del capital humano”. Riquelme y Herger (2003) las denominan “mercado de ilusiones de corto plazo”, por ofrecer cursos cortos con la promesa de una rápida salida laboral; los conocimientos se actualizan y luego quedan obsoletos, otorgando una débil base formativa. Por este motivo, la efectividad con que estas propuestas amplían la capacidad de los sectores populares de mejorar sus perspectivas laborales es, en todo caso, transitoria.

Con relación a la movilidad entre carreras de circuitos diferenciados, un resultado relativamente generalizado es que la articulación entre tipos de carreras e instituciones es rígida, hay escaso tránsito entre un circuito y otro. Este resultado no es reciente, fue tempranamente reportado por Kintzer (1984) y Prager (1993) con evidencia de países desarrollados y se ha mantenido hasta épocas recientes, al menos de acuerdo a la revisión de la experiencia sueca de Thunqvist y Hallqvist (2014). La explicación de García de Fanelli (2023) para este último fenómeno, al menos en lo relativo a Argentina y países de la región, es que la expansión de la oferta en el nivel superior no universitario, más que ofrecer una gama variada de opciones de formación de acuerdo a necesidades del mercado de trabajo e intereses de una población heterogénea, ha generado circuitos de calidad y prestigio diferenciados respecto del segmento universitario.

La falta de articulación entre el nivel de pregrado y de grado y la segmentación por calidad o entre instituciones no universitarias y universitarias no impidió que a la vez aumentara la competencia entre instituciones educativas y eso generó a su turno procesos de imitación de los competidores considerados más exitosos (Meek, Goedegebuure, Kivinen y Rinne, 1996). En consecuencia, tanto en EE. UU. como en Europa y luego en Latinoamérica, las propias universidades comenzaron a adoptar ciclos más cortos (e.g. tecnicaturas universitarias) o articulaciones más laxas con establecimientos de nivel inferior, sin suficiente fundamento educacional (Kintzer, 1984). Como explica García de Fanelli (2023), el interés de las universidades en carreras cortas se funda en la desaceleración del ritmo de expansión de la matrícula, explicada por factores demográficos (e. g. caída de la tasa de fecundidad) y la disminución en calidad y cantidad del flujo de egreso del nivel medio<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> En el caso particular de Argentina, el impulso también provino de intentos fallidos de fortalecer el nivel superior no universitario en carreras técnicas a fines de la década de los 90. Dando cuenta de las dificultades, esencialmente de financiamiento que dependía de las provincias, se propuso una oferta binaria para el sistema universitario, es decir, la

Así, el impulso a la creación de carreras de ciclo corto se trasladó a las carreras tradicionales de grado (*bachelor*), a través del acortamiento de sus planes de estudio. El antecedente más claro de esta reorientación se remonta a fines de la década de 1990 en Europa, con el denominado “Proceso de Bolonia”<sup>11</sup>, que propone la conformación de 2 ciclos: de grado y de posgrado, los cuales deberían tender a una armonización dentro de la región europea (a través de un sistema de créditos) y contar con estándares comparables a nivel internacional. De acuerdo a Witte, Huisman y Purser (2009), la reforma obedeció, en parte, a una mayor presión para equiparar la orientación educativa de EE. UU. Van Damme (2016) sostiene que los lineamientos del proceso estuvieron fuertemente influidos por la presión de la denominada Mesa Redonda de Industrialistas Europeos para reducir considerablemente la duración teórica de los planes de estudio.

El objetivo declarado del Proceso de Bolonia fue aumentar la empleabilidad de los graduados mediante el foco en competencias más que contenidos (Corominas, Saurina y Villar, 2010) y de la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo a través del fomento de la movilidad de estudiantes y docentes entre instituciones educativas. Desde entonces, han sido signatarias del proceso instituciones educativas de 46 países, lo cual excede al área europea.

La aplicación de los criterios de Bolonia no fue homogénea entre países y estuvo condicionada por las posibilidades y resistencias institucionales, políticas y sociales en cada territorio (Witte *et al.*, 2009). Incluso, en algunas carreras como Medicina, Ingeniería, Leyes o docencia algunos países han establecido duraciones más extensas que los nuevos estándares de 3 o 4 años para el grado (Huisman, Witte y File, 2006). Con todo, la revisión de la literatura confirma que la tendencia hacia la consolidación de ciclos de grado y de posgrado y el acortamiento de las carreras de grado es generalizada no sólo en la Unión Europea sino en vastas áreas del resto del mundo. Bianchetti (2016) compara la implementación de este proceso con un “efecto bonsai” por la inclinación de las reformas a la reducción de los tiempos educativos, al *downsizing* de asignaturas y programas y, a su turno, a la racionalización de los planteles docentes.

---

incorporación de carreras de formación técnica o pregrado. En palabras del funcionario de turno, “esta variante no necesariamente en términos teóricos es la mejor alternativa, pero sí probablemente la más factible” (Del Bello, 2002: 16), reflejando la caracterización de Kintzer (1984) de que las reformas implementadas están guiadas a veces por restricciones impuestas fuera del campo educativo.

<sup>11</sup> En 1998, con motivo del 800° aniversario de La Sorbona (Francia), los ministros de Educación de Francia, Italia, Alemania e Inglaterra celebraron la denominada Declaración de La Sorbona, que contenía los lineamientos centrales de las reformas en el nivel superior. El Proceso de Bolonia debe su nombre a la conferencia que tuvo lugar un año después, en 1999, en la ciudad homónima, donde se reunieron autoridades de educación superior de 29 países.

Hay cierta evidencia de que América Latina ha reorientado su sistema universitario en función de los lineamientos básicos del proceso de Bolonia, convergiendo hacia planes de estudio de 4 años de duración para las carreras de grado, en vez de la duración quinquenal histórica. Con todo, las reformas curriculares no han estado exentas de conflicto en la comunidad universitaria, tal como documentan Rosique Cedillo y Rosique Cabañas (2022)<sup>12</sup>. Si bien no se dispone de estadísticas que lo documenten de un modo sistemático, hay datos de algunos países que indican una tendencia a la adopción de mallas curriculares de menor duración<sup>13</sup>.

El sistema de créditos no ha redundado automáticamente en mayor movilidad de estudiantes por la falta de articulación efectiva entre instituciones cuando la movilidad es dentro del grado o demoras en el acceso a un nuevo ciclo (por ejemplo, para iniciar posgrados en varias instituciones se debe aplicar con varios meses de antelación, sin tener concluido todavía el ciclo previo).

Luego de 20 años de su adopción, la revisión sistemática de Kroher, Leuze, Thomsen y Trunzer (2021) concluye que la evidencia es tan fragmentada y heterogénea que no es posible hacer un balance sobre los resultados del proceso de Bolonia en términos de matriculación, retención, movilidad o inserción laboral de estudiantes. Las mejoras en tasas y tiempo de egreso, mayor movilidad y avances en indicadores laborales se reportan en ciertos países, instituciones o grupos de estudiantes, pero se está lejos de arribar a evidencia robusta de sus efectos o que los cambios en los indicadores hayan sido resultado del proceso y no de otros factores confusores. En el caso de Chile, y de acuerdo al informe del SIES (2023), la menor duración promedio de los ciclos de pregrado, grado y postítulos durante el período 2007-2022 no se tradujo en mejoras en la duración efectiva. En promedio, para ese período el egreso demora de 30% a 35% más que el tiempo propuesto por los programas y desde 2018 parece estar en ascenso.

El debate sobre educación y trabajo se ha revitalizado a partir de la denominada cuarta revolución industrial, referida a un rango de tecnologías que conjugan conocimiento y habilidades en las esferas

---

<sup>12</sup> En Argentina las reformas impulsadas por los acuerdos de Bolonia fueron menos notorias que las originadas en la ley que regula las instituciones educativas de nivel superior, aprobada en 1995 y popularizada, por sus siglas, como LES. En ese marco, la máxima autoridad educativa nacional estableció en 1997 (Resolución Ministerial Nro. 6) una duración mínima de 4 años para las carreras de grado, cuando anteriormente los planes de estudio tenían duraciones teóricas promedio superiores. Ese mínimo, a la larga, se terminó convirtiendo en un estándar. De conjunto, ha sido interpretada como una norma que favorece la introducción de criterios mercantiles en la gestión de la educación superior. Un análisis detallado de la LES es ofrecido por Solanas (2009).

<sup>13</sup> Por ejemplo, entre 2007-2022, Chile redujo la duración teórica de sus carreras universitarias de grado y pregrado de 4.3 a 3.9 años en promedio, y postulaciones (diplomaturas, especializaciones), de 1,3 a 0,9 años en promedio (SIES, 2023).

digital, física y biológica. Lo que distingue a esta ola de las anteriores es la velocidad con la que se han vinculado estas disciplinas. Los economistas ortodoxos predijeron una dualización del mercado de trabajo por la pérdida de puestos de ingresos medios para esta etapa, bajo el supuesto de que las nuevas tecnologías demandan altas calificaciones y que los trabajos manuales no tienen sustitutos tecnológicos. Sin embargo, como señalan Brown, Lauder y Ashton (2011), el “taylorismo digital” puede afectar también a puestos gerenciales y profesionales, que no necesariamente desaparecen pero se degrada su tarea ya que parte de su trabajo puede ser realizado por algoritmos. De acuerdo a cifras divulgadas por Duer (2023), X (ex Twitter) redujo su plantel de 7500 a 1800 personas, Amazon despidió a 21 mil empleados entre noviembre de 2022 y marzo de 2023, Accenture anunció recortes del 2.5% de su *staff*, equivalente a 19 mil puestos, Microsoft despidió a 10 mil trabajadores en 2022. Beaudry, Green y Sand (2016) explican que ya a inicios de la década de los 2000 ocurrió una reversión de la tendencia al alza que exhibían los puestos altamente calificados (basados en tareas cognitivas) debido a la incapacidad de la demanda de absorber a la fuerza laboral capacitada. Esos profesionales comenzaron a ocupar puestos de menor calificación desplazando a trabajadores con menor formación, dando lugar a un proceso de *de-skilling*. Estos desplazamientos se acentúan en las crisis y se recuperan parcialmente en las fases de auge, con un saldo neto negativo. Se amplía así el desajuste horizontal y, a su turno, disminuyen las remuneraciones relativas. Por ello, Mayhew y Holmes (2012) encuentran que la dualización ocurre más en las denominaciones de puestos (visible en las descripciones de LinkedIn) pero no en términos salariales. Esta perspectiva desafía la visión de que la cuarta revolución favorecerá los puestos de altos salarios. Más allá de la evidencia, un análisis exhaustivo de las contradicciones entre educación y trabajo a la luz de las recientes tendencias tecnológicas del capitalismo se encuentra en Avis (2020).

Desde las instituciones de educación superior, la persistencia de las tasas de abandono y sobreduración del egreso reinstalan periódicamente la recomendación de acortar la duración de las carreras<sup>14</sup>. La secuencia lógica de reducir la duración teórica de las carreras es que planes de estudio más largos fomentan el abandono o una inserción laboral previa al egreso y ello aumenta la demora en la graduación que, a su turno, podría perjudicar la inserción laboral. Se trata de un argumento similar

---

<sup>14</sup> En particular, en Chile este debate ha tomado más relevancia en tanto la gratuidad de la educación superior cubre sólo la duración formal de la carrera, más allá de la cual el estudiante debe asumir el 50% del arancel y la institución debe financiar el resto (Fuente: <https://www.uc.cl/noticias/debate-sobre-duracion-de-las-carreras-universitarias-en-que-esta-la-uc/>).

al utilizado para fomentar las carreras de ciclo corto, apoyado en una transición más rápida del mundo educativo al mundo laboral.

La menor duración teórica de las carreras de grado no necesariamente mejora el indicador de desacople vertical entre educación y trabajo, por cuanto no altera la distribución de niveles educativos en la población aunque puede mejorar la distancia entre lo aprendido en la etapa educativa y lo requerido en la etapa laboral (dimensión horizontal). Se refleja así el enfoque utilitario de la educación y su adaptación a las necesidades productivas, más que a las humanas o sociales. Pero también expresa una tendencia a la degradación del contenido intelectual del trabajo, algo marcado ya por Braverman (1974).

El acortamiento de las carreras universitarias conlleva, sin dudas, una merma de calidad en la formación. A diferencia de los procesos productivos, donde una mejora tecnológica puede aumentar los ritmos de producción, el aprendizaje humano —distinto del artificial— no puede ser acelerado mediante estrategias didácticas; se puede aprender mejor con ciertas modalidades de enseñanza y de estudio, pero no necesariamente más rápido en tanto están involucrados procesos biológicos y psicosociales. Por ende, carreras de menor duración teórica lo son a expensas del nivel de conocimientos del estudiante. Se trata de conocimientos que no son necesarios o requeridos por el sistema productivo del momento, es decir, mejoran una capacidad que no puede ser plena y económicamente explotada en el corto plazo. Reflejo de esto es que, en varios países de Europa, no redujeron los planes de estudio de carreras como Medicina o Ingeniería, en el entendimiento de que ello traería efectos negativos relativamente inmediatos y evidentes sobre la salud y la seguridad. Sin embargo, las carreras de formación económica, humanística o social (Administración, Economía, Derecho, Geografía, etc.) pueden resignar una formación integral y enfocarse en enseñar un mix de habilidades técnicas específicas combinadas con habilidades generales o “capacidades blandas” (comunicación, trabajo en equipo, escritura, etc.) por cuanto ello no tendría consecuencias concretas o inmediatas sobre la producción.

Las recientes propuestas de reforma del nivel superior tienden a tratar como independientes los contenidos y las habilidades generales, si bien no queda claro cómo es posible ejercitar, por ejemplo, habilidades blandas sin conocimiento y comprensión de campos disciplinares específicos o, por el contrario, adquirir conocimientos específicos y expandirlos sin una correcta comunicación o capacidad de trabajo en equipo. El estudio empírico de Corominas *et al.* (2010) muestra que ciertas competencias,

como la formación teórica, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la capacidad de gestión, tienen impacto positivo en la calidad del empleo, pero su descalce es bajo y su efecto es sustancialmente menor que la disciplina, la edad, el género o el nivel socioeconómico. A la vez, en graduados hay mayor déficit de destrezas en comunicación o habilidades informáticas pero su impacto sobre la calidad del puesto es despreciable. En definitiva, las denominadas competencias<sup>15</sup> pueden tender un puente entre educación y trabajo pero los canales mediante los cuales se transmiten y sus efectos sobre la inserción laboral no parecen ser independientes de otros factores. Además, como señalan Lauder y Mayhew (2020), el foco en las competencias fortalece entre los estudiantes la visión instrumental de la educación; es decir, estudiar para conseguir un buen empleo y menor énfasis en el conocimiento *per se* o en la superación personal. Este tipo de incentivo puede perjudicar a la larga la calidad de la formación, ya que orienta al estudiante al resultado más que al proceso.

Un problema potencial de las carreras muy adaptadas a la coyuntura del mercado laboral es su rápida obsolescencia o su vulnerabilidad frente a las crisis económicas, que deprimen la demanda de ciertas ocupaciones. La relación entre obsolescencia y tipo de formación es testeada empíricamente por Hanushek, Schwerdt, Woessmann y Zhang (2017); en los profesionales con formación más específica se registra un *trade off* entre mayor inserción laboral inicial y menor capacidad de adaptación en etapas adultas cuando surgen cambios tecnológicos que alteran la estructura de empleos demandados. Los programas de educación más generales podrían ofrecer a los trabajadores más versatilidad ante contextos cambiantes y oportunidades de empleo en edades más avanzadas. Esto adquiere especial relevancia a partir del creciente uso de tecnologías de la información y la aplicación reciente de inteligencia artificial en la producción de bienes y servicios.

Desde 2022 la Unión Europea impulsa el reconocimiento por parte de establecimientos educativos, empresas y territorios de una nueva categoría educativa, basada en unidades cortas a menudo técnicas, mediante el otorgamiento de “micro-credenciales”<sup>16</sup>. Se trata de certificaciones educativas que, sin otorgar títulos, se sitúan en algún lugar intermedio entre cursos y carreras y

---

<sup>15</sup> El enfoque de competencias admite distintas interpretaciones y acepciones. En ciertos casos se refiere a aspectos técnicos u operacionales pero en otros, de acuerdo a la perspectiva de pedagogos franceses, las competencias aluden a movilizar una serie de recursos cognoscitivos más allá de los conocimientos y sus procedimientos, vinculados a enfrentar diversidad de problemáticas y situaciones que exceden las capacidades técnicas (Perrenoud, 1997). Por otra parte, existe un desajuste entre las competencias que se plantean en las universidades y las competencias que solicitan los empleadores, por lo que resulta aún más compleja la tarea de aunar tales pretensiones. De hecho, el Proyecto Reflex, que indaga sobre ambas dimensiones, ha visibilizado tal desacople (<https://www.aneca.es/>).

<sup>16</sup> Fuente: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/en/pdf>.

reconocen habilidades adquiridas en el puesto de trabajo. Esta categoría permitiría una formación continua y flexible para la agenda de individuos con restricciones de agenda y mejoraría la “empleabilidad”. Gran parte de esta oferta adopta la modalidad en línea y en algunos casos es ofrecida en alianza entre universidades y empresas del sector privado (e. g. Coursera, edX). En Europa algunas instituciones educativas reconocen equivalencias a este tipo de aprendizajes. Se trata entonces de una tendencia hacia la acreditación de saberes no estructurada en carreras sino en una combinación de cursos ofrecidos por una oferta descentralizada. Argentina ha asimilado en parte esa iniciativa; en 2023 el entonces Ministerio de Educación (Resolución 2598/2023) dispuso la creación de un sistema de créditos (basados en módulos de horas) en el circuito universitario a fin de reconocer porciones de carreras.

La acreditación parcial de saberes y la priorización de los contenidos concretos por sobre una formación integral ignoran la transición que efectivamente tiene lugar entre graduados: una vez que la inserción laboral se consolida, la posibilidad de continuar una carrera educativa tradicional disminuye sustancialmente y suele limitarse a contenidos puntuales, no generales. Es decir, se reduce la capacidad para absorber conocimientos generales (que requieren más dedicación y atención). En otras palabras, la acumulación de microcredenciales difícilmente suplante una carrera de formación sólida e integral.

Las instituciones de educación superior reconocen la mayor diversidad en sus matrículas pero apelan a una integración sin sacrificar eficiencia, es decir, manteniendo o incluso buscando reducir las tasas de abandono o el tiempo de egreso. En el caso de América Latina, además, las reformas se llevan adelante en un contexto de baja calidad en los niveles básicos (OREALC, 2021).

Desde una óptica liberal, Psacharopoulos (1986) sostiene que, si bien la dinámica económica moldea la macroestructura de largo plazo de la educación, los cambios no son fáciles de predecir y traducir en reformas curriculares concretas. Incluso, los cambios propuestos en el sistema educativo no han tenido los resultados esperados o estos han sido tan diversos que es imposible generalizar sus recomendaciones.

En suma, las fuerzas que vinculan la educación superior con el mercado de trabajo parecen ser globales pero su impacto en los países varía de acuerdo a las estructuras de sus sistemas educativos y de sus mercados de trabajo. Ello justifica el abordaje empírico que se presenta a continuación para Argentina.

## **Materiales y métodos**

En primer lugar, se estiman cifras de sobreeducación (descalce vertical) y su evolución en Argentina durante 2003-2022. La fuente utilizada para este análisis es la base de microdatos correspondiente al 4<sup>to</sup> trimestre de cada año del horizonte temporal considerado de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC. Si bien esta fuente fue específicamente diseñada para obtener indicadores laborales más que educativos, resulta útil para mostrar tendencias. La sobreeducación fue medida con el enfoque objetivo y cruza los puestos laborales con calificaciones profesionales y técnicas (registradas de acuerdo al Clasificador Nacional de Ocupaciones) con los graduados de educación superior<sup>17</sup>. En particular, se calcula el porcentaje de ocupados graduados del nivel que ocupan puestos con calificación no profesional o técnica. Esta medida constituye un indicador de sobreeducación.

En Argentina no existen fuentes que contengan información a nivel individual sobre formación de nivel superior (carrera, duración teórica y efectiva) y ocupación (jerarquía, calificación) que permitan evaluar el descalce horizontal y vertical. Por ello, se emplean datos primarios provenientes de una encuesta que aplicó un cuestionario elaborado para este estudio, autoadministrado, editado en Google Forms y distribuido en redes sociales y bases de datos de estudiantes y graduados desde el 1 de abril al 7 de junio de 2023. Se trata de una muestra no aleatoria pero, como el objetivo del estudio implica un análisis asociativo (entre rasgos del estudio y del puesto) más que descriptivo, consideramos que la validez de los resultados no está seriamente afectada.

Los criterios de inclusión consideran a todos aquellos que: 1) habiendo nacido en Argentina o en el exterior, realizaron gran parte de su educación básica en Argentina y continuaron estudiando una carrera del nivel superior; y 2) terminaron o no la carrera. La inclusión de estudiantes activos y no activos del nivel, además de graduados, se justifica en la necesidad de indagar la inserción laboral de los casos que aún no egresaron.

Se aplicaron los siguientes criterios de exclusión: no haber concluido la escuela secundaria; no haber iniciado alguna carrera en el nivel superior (concluida o no), terciario o universitario; haber iniciado una carrera de nivel superior antes de 2008. Cuando la fecha de inicio de la carrera no fue contestada por el participante, se tomaron aquellos con edades menores a 34 años, de modo de cumplir

---

<sup>17</sup> En la EPH, la variable NIVEL\_ED agrupa en la categoría 6 (“Superior Universitaria Completa”) a los egresados tanto de carreras universitarias como no universitarias. Concedemos que la etiqueta otorgada a esta variable confunde al usuario de los microdatos.

con el criterio etario de inicio en 2008 o posterior. Estos motivos de exclusión responden a que el universo poblacional que analizamos es el de personas que han al menos intentado continuar su formación básica. Excluimos a aquellos que han iniciado carreras antes de 2008 a fin de evitar problemas de recordación (especialmente referidos a su paso por los establecimientos educativos).

El cuestionario contenía preguntas sobre dos grandes temáticas: por un lado, la educativa, que, a su vez, requería al participante dar detalles de las características de la carrera, tipo de gestión del establecimiento (público vs. privado), nivel (terciario vs. universitario), eventos de cambio de carrera y de establecimiento educativo, eventos de abandono, demoras en graduación, estudios en el exterior. Por otro lado, las preguntas referidas a su situación ocupacional registran: nivel de calificación (tareas gerenciales, profesionales, técnicas, operativas), jerarquía (dirección, mandos medios, baja jerarquía, puesto sin jerarquías), estabilidad del puesto, facilidad para ser reemplazado en su ocupación principal actual, factores percibidos que pesaron en la contratación en el empleo actual (credenciales educativas, entrevista o prueba, experiencia laboral previa, contactos personales, otros), grado de vinculación de los empleos actual y anteriores con la carrera, importancia de la formación o título para acceder al trabajo actual. Con relación a esta dimensión, se registraron características básicas del empleo actual, como: categoría (asalariado, cuenta propia o patrón), registración de la ocupación (registrado vs. no registrado) y sector de actividad (privado, público y sin fines de lucro).

Además, los participantes debían consignar sus características sociodemográficas básicas (edad, género, educación de madre o padre, tipo de escuela secundaria a la que concurrió, tamaño de la ciudad donde transcurrió su infancia y adolescencia, y de la ciudad donde reside actualmente)<sup>18</sup>.

La encuesta fue respondida por 502 participantes que dieron su consentimiento informado para participar del estudio. Luego de eliminar 58 casos (12%) con respuestas inconsistentes o con gran parte del cuestionario incompleto, la muestra definitiva se compone de 444 individuos mayores de 18 años que completaron su educación básica en Argentina y residen en 16 provincias de Argentina o el exterior (n = 11, 2.5%).

Los datos se analizan con pruebas de independencia basadas en el estadístico de Fisher, que resulta superior a chi-cuadrado cuando los tamaños muestrales no permiten contar con más de 5 observaciones por celda. Para comparar medias (de tiempo de graduación, duración teórica de la

---

<sup>18</sup> El cuestionario con el menú de preguntas puede consultarse en el siguiente enlace <https://docs.google.com/forms/d/1SEKajGX0C6vN0sZp6uR7Rm0mvArDeaSf0pSzEN4BARK/prefill>.

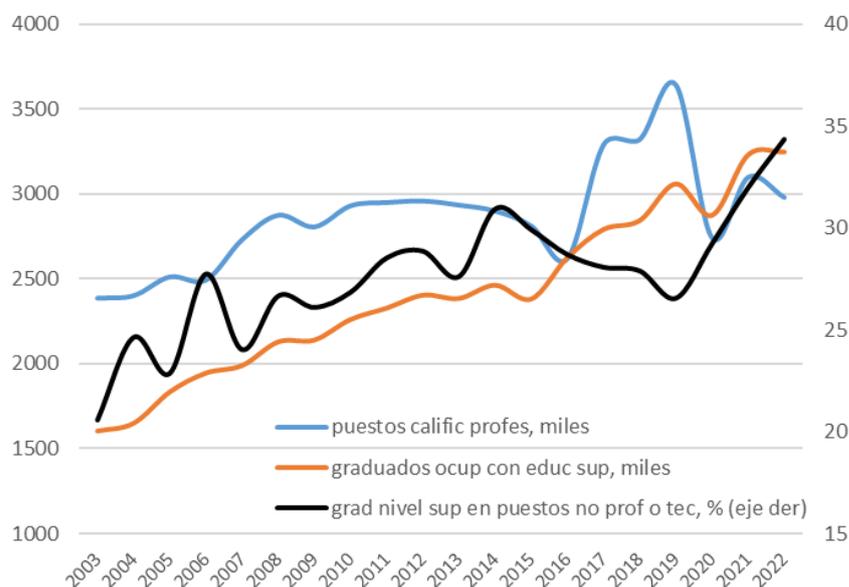
carrera, etc.) entre grupos se utiliza la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis a fin de admitir tamaños muestrales reducidos en ciertos grupos o número desbalanceado de observaciones entre grupos. En los casos con suficiente número de observaciones, se realizaron regresiones logísticas para aislar el efecto de las variables independientes sobre los indicadores de nivel de vida e ingreso relativo<sup>19</sup>. Los datos fueron analizados con Stata v. 16.0. Todas las tablas y gráficos son de elaboración propia.

## Resultados

### a. Estimaciones de sobreeducación

Antes de analizar la relación entre la duración de las carreras, el atraso en el egreso y la inserción laboral, presentamos cifras sobre el descalce vertical entre educación superior y puesto laboral para Argentina durante 2003-2022.

**Gráfico 1. Puestos calificados y graduados de educación superior en Argentina. 2003-2022**



Fuente: elaboración propia en base a datos de la EPH, 4<sup>to</sup> trimestre.

<sup>19</sup> El nivel de vida percibido fue medido con una escala de Likert de 4 puntos (=1 malo, =4 muy bueno). El nivel de ingreso relativo corresponde al comparado con personas de similar edad y formación, de acuerdo a la percepción del individuo. Las categorías son: =1 sin ingresos propios, =2 más bajos, =3 iguales, =4 mayores. En el cuestionario original esta pregunta admitía 5 categorías, desdoblando la “mayor” entre “algo mayor” y “bastante mayor”. Para evitar problemas de tamaño muestral, ambas fueron agrupadas.

Los puestos profesionales y técnicos crecieron, en promedio, a un ritmo de 1.3% por año, mientras que los ocupados con educación superior completa lo hicieron al 3.4% por año. Además, los puestos calificados muestran una trayectoria ascendente hasta 2010, cuando alcanzan un piso de 2,9 millones de puestos. Al mismo tiempo, el empleo privado formal en Argentina se encuentra estancado desde 2011-2012, y los nuevos ocupados se concentran mayormente en servicio doméstico, empleos de baja calificación (reparto, alojamiento y restaurantes), cuentapropismo informal y sector público. Desde entonces el crecimiento ha sido mucho menor (a excepción de un aumento transitorio entre 2016-2019). A partir de 2020 la cantidad de graduados excede a la de puestos. Si se toma en cuenta la distribución de calificación del puesto de acuerdo al nivel educativo (línea punteada en el Gráfico 1), se registra también un ascenso sostenido de la proporción de graduados de educación superior que se inserta en puestos que no requieren calificación profesional o técnica; luego de una mejora transitoria entre 2015-2019, la sobreeducación continuó aumentando. Este último indicador puede tomarse como espejo de la subocupación de graduados; no se trata de subocupación horaria sino de subutilización de la formación adquirida en la etapa estudiantil. De acuerdo a la fuente utilizada, entre 2003-2005 la sobreeducación alcanzaba a alrededor del 25% de los graduados de educación superior, mientras que luego de la pandemia, ese guarismo se ubica en torno a un tercio. A la vez, hasta 2020 la subocupación fue esencialmente relativa (porque los puestos superaron a los graduados), pero desde entonces es también absoluta; para 2022 se contabiliza 9% más de ocupados graduados que de puestos profesionales o técnicos.

La Tabla 1 presenta la estadística descriptiva de algunas variables básicas del estudio de campo. Casi 60% de los participantes son mujeres, en consonancia con la evidencia de la reversión de las brechas de género en educación de la región. Hay cierta sobrerrepresentación de la provincia de Buenos Aires, del nivel universitario y de estudiantes o graduados de ciencias económicas, explicada por la localización y disciplina del equipo que distribuyó primariamente el cuestionario. La subrepresentación de estudiantes o graduados de nivel terciario no es particularmente alta (14% muestral frente al 21% poblacional, de acuerdo a datos de la EPH 2022).

Si bien en términos generales se observa que se trata de sectores de nivel socioeconómico medio y alto (por la incidencia de mayores niveles educativos de los responsables de crianza que los observados en la población adulta general), un porcentaje no despreciable (más de un tercio) proviene

de hogares de primera generación de universitarios. A la vez, mientras que 46% ocupan puestos profesionales, más de la mitad (52%) se ubica en niveles jerárquicos bajos. Esto muestra un panorama relativamente diverso de situaciones educativas y laborales.

**Tabla 1. Estadística descriptiva de la muestra de participantes**

Variable	N	Medida
Edad	444	25.5 (4.8)
Mujer	258	58.1
Provincia de nacimiento		
Buenos Aires	305	68.7
CABA	35	7.9
Resto <sup>§</sup>	104	23.4
Máximo nivel educativo del responsable de crianza		
Hasta secundario incompleto	42	9.6
Hasta superior incompleto	110	25.2
Superior completo	284	65.1
Tipo establecimiento de nivel superior		
Terciario	29	6.7
Universitario	398	93.3
Título que otorga la carrera		
Técnico o profesor	58	14.1
Licenciado <sup>#</sup>	294	71.5
Médico, Ingeniero o Arquitecto	59	14.3
Área de la carrera		
Artística	18	4.1
Docente	19	4.3
Economía, administración y derecho	170	38.4
Cs. naturales o exactas	82	18.5
Cs. ingenieriles o computacionales	55	12.4

Cs. médicas	28	6.3
Cs. sociales o humanas	58	13.1
Técnicas	13	2.9
<hr/>		
Sector del establecimiento de educación superior		
Público	398	91.3
Privado	38	8.7
<hr/>		
Duración teórica de la carrera		
Menos de 4 años	22	5.1
4 años	46	10.6
5 años	272	62.7
Más de 5 años	94	21.7
<hr/>		
Situación con la carrera		
Egresó	147	33.1
Continua o pretende egresar	279	62.8
Abandonó estudios	18	4.1
<hr/>		
Emigró del país	11	2.5
<hr/>		
Trabaja actualmente	255	57.4
<hr/>		
Categoría ocupacional (entre ocupados)		
Asalariado	200	78.4
Cuentapropia	42	16.5
Patrón	13	5.1
<hr/>		
Trabajo temporal o <i>free-lance</i>	66	29.7
<hr/>		
Calificación del puesto		
Gerencial	17	6.7
Profesional no gerencial	117	46.1
Técnico	71	28.0
Operativo	49	19.3
<hr/>		
Jerarquía del puesto		
Directivo	10	3.9

Mandos medios	59	23.1
Baja jerarquía	133	52.2
Sin jerarquía	53	20.8

<sup>§</sup> Incluye 2 casos nacidos fuera del país.

<sup>#</sup> Incluye psicólogos, abogados, contadores, bioquímicos y farmacéuticos.

El 74% de los participantes indica que, al momento de la elección de la carrera, la duración del plan fue poco o nada importante. Si se contrasta esta respuesta con la edad, no se observa que la preocupación por la duración sea mayor entre los más jóvenes (p-valor = 0.90). El supuesto mayor interés entre los jóvenes por carreras cortas no se llega a captar en la muestra.

A continuación el análisis diferencia entre quienes egresaron y quienes abandonaron la carrera o continúan estudiando.

## **b. Graduados**

De un total de 147 graduados, en 106 casos (72%) se pudo obtener el tiempo de graduación, ya que algunos no contestaron año de egreso, otros no contestaron año de inicio y otros no contestaron la duración del plan de estudios. De ellos, casi el 57% se recibió en tiempo y forma. La distribución del tiempo efectivo tiene una cola a la derecha, por lo que la mediana es menor a la media; 50% de los graduados que demoraron más en obtener el título lo hizo 2,5 años después de lo esperado.

La Tabla 2 compara la duración teórica entre quienes se graduaron con y sin atraso. Curiosamente, los que se atrasaron en las carreras han cursado carreras más cortas en promedio que los graduados que se recibieron en el plazo sugerido por el plan de estudios.

**Tabla 2. Graduados: atraso y duración teórica de la carrera profesional**

	N	Duración teórica, promedio	Error estándar	p-valor <sup>#</sup>
Sin atraso	60	5.067	0.078	0.049**
Con atraso	46	4.815	0.128	

<sup>#</sup> suponiendo varianzas desiguales.

\*\* significativo al 5%.

Si bien el objetivo de este trabajo no es analizar los determinantes del tiempo efectivo de egreso en carreras de nivel superior, la duración de la carrera sigue siendo mayor en promedio en graduados que se recibieron a tiempo respecto de aquellos que obtuvieron el título con demora relativa al plan preferencial (Tabla A1), luego de controlar por variables de nivel socioeconómico (tipo de escuela secundaria de origen y clima educativo del hogar) y por condiciones de cursada (vivir en una ciudad diferente de su familia de origen, trabajar).

La Tabla 3 compara el tiempo promedio de atraso en la carrera en distintos grupos de graduados de acuerdo a su condición laboral mientras estudiaban. Si bien se observa que el atraso es puntualmente mayor entre aquellos que trabajaron en forma estable al tiempo que estudiaban, la diferencia no es significativa, aun considerando el número dispar de observaciones por grupo.

**Tabla 3. Atraso en la carrera según situación laboral mientras estudiaba (años)**

	No trabajó	Trabajo en forma intermitente	Trabajó en forma estable	p-valor#
Atraso medio	1.192	1.333	1.523	0.835
N	26	36	44	

# Prueba de Kruskal-Wallis de diferencia de medianas.

Con independencia del tiempo de atraso, también se analizó el evento de demora en forma binaria y se analizó la asociación con la condición laboral (Tabla 4). Nuevamente, trabajar durante la etapa de formación en nivel superior no está asociada a mayor proporción de atraso, incluso cuando se emplean estadísticos apropiados para muestras pequeñas.

**Tabla 4. Graduados según atraso en egreso y condición laboral mientras estudiaban (%)**

	No trabajó	Trabajo en forma intermitente	Trabajó en forma estable	p-valor#
Sin atraso	61.5	56.8	52.8	0.798
Con atraso	38.5	43.2	47.2	

# Prueba exacta de Fisher.

Se encontró que la estabilidad del empleo actual no está asociada al atraso en la carrera (p-valor 0.306 en estadístico de Fisher) y sí está correlacionada con haber trabajado mientras se estudiaba (p-valor <0.001 en estadístico de Fisher). En particular, esta asociación indica que la mayor estabilidad actual la tienen quienes durante su carrera ya tenían trabajos estables. La diferencia entre ellos y el resto ocurre especialmente con el grupo de los que trabajaron de forma temporal o intermitente. La estabilidad del trabajo actual de quienes no trabajaron cuando estudiaban y comparada a los que trabajaban en forma estable no difiere significativamente (p-valor=0.141 en estadístico de Fisher)

**Tabla 5. Atraso en la carrera y calidad del puesto de trabajo actual en graduados (%)**

	Sin atraso	Con atraso	p-valor#
Calificación de la tarea	100.00	100.00	0.901
Gerencial	9.43	11.36	
Profesional no gerencial	67.92	63.64	
Técnicas y operativas	22.64	25.00	
Jerarquía	100.00	100.00	0.055*
Directivo	9.62	2.27	
Mandos medios	25.00	29.55	
Baja jerarquía	57.69	43.18	
Sin jerarquías	7.69	25.00	
Estabilidad del puesto	100.0	100.0	0.306
Si	84.62	75.00	
No	15.38	25.00	
Facilidad para ser reemplazado	100.0	100.0	0.882
Difícil	15.09	15.91	
Con algo de entrenamiento	60.38	54.55	
Fácil	24.53	29.55	
Importancia del título en el empleo actual	100.00	100.00	0.073*
Es un requisito para acceder	67.35	42.86	
Colaboró pero no fue indispensable	24.49	48.57	

No fue relevante	8.16	8.57	
Relación entre trabajo actual y carrera	100.00	100.00	0.801
Muy relacionada	56.25	62.86	
Medianamente relacionada	41.67	37.14	
Poco o nada relacionada	2.08	0.00	

# Prueba de asociación con estadístico de Fisher.

El tiempo en la obtención del primer título no se encuentra asociado a la realización de estudios posteriores (p-valor=0.302 en la prueba exacta de Fisher). Entre quienes iniciaron estudios posteriores a la graduación, haberse atrasado en sus carreras iniciales no condicionó la conclusión de esos postítulos (p-valor = 0.188 en prueba exacta de Fisher).

Se registran bajos guarismos de descalce vertical (4.6% de los graduados ocupa puestos no calificados) comparados al menos con los basados en la fuente secundaria. El desajuste horizontal es considerable: 38.3% (n=46) cree que su trabajo actual está medianamente o poco relacionado con la carrera que estudió.

### **c. No graduados**

De los que no se graduaron, el 62.4% reconoce estar atrasado y el resto está al día con la carrera. No se encuentra relación entre el atraso y la duración de la carrera (Tabla 6). La falta de asociación se mantiene aun cuando se restrinja la comparación entre aquellos mayores a 23, en su mayor parte ya con edad teórica cercana a la culminación de la carrera.

**Tabla 6. No graduados: atraso y duración teórica de la carrera profesional**

	N	Duración teórica, promedio	Error estándar	p-valor#
Sin atraso	106	4.976	0.049	0.403
Con atraso	175	5.054	0.079	

# Suponiendo varianzas desiguales.

Nuevamente, entre quienes todavía no se han recibido el atraso no está asociado a trabajar en simultáneo al estudio; en la Tabla 7 parece notarse cierto aumento de la morosidad en estudiantes con inserción laboral estable o temporal, pero las diferencias no son significativas.

**Tabla 7. Atraso en la carrera según situación laboral mientras estudiaba, años**

	No trabajó	Trabajó en forma intermitente	Trabajó en forma estable	p-valor#
Menos de 1 año	46.88	36.51	35.29	0.403
Entre 1 y 2 años	0.00	1.59	1.96	
Entre 2 y 3 años	43.75	41.27	43.14	
Más de 3 años	9.38	20.63	19.61	

# Prueba exacta de Fisher.

Más del 40% de quienes aún no se graduaron en nivel superior se encuentran actualmente trabajando. Ninguna de las variables que describe la calificación del puesto o incluso su relación con la carrera estudiaba se encuentra asociada al atraso.

**Tabla 8. Atraso en la carrera y calidad del puesto de trabajo actual en no graduados, %**

	Sin atraso	Con atraso	p-valor#
Calificación de la tarea	100.00	100.00	0.754
Gerencial	2.22	6.67	
Profesional no gerencial	20.00	22.67	
Técnicas	40.00	37.33	
Operativas	37.78	33.33	
Jerarquía	100.00	100.00	0.745
Directivo	2.17	1.33	
Mandos medios	15.22	22.67	
Baja jerarquía	54.35	52.00	
Sin jerarquías	28.26	24.00	
Estabilidad del puesto	100.0	100.0	0.446

Si	58.70	65.79	
No	41.30	34.21	
	100.0	100.0	0.685
Difícil	8.70	8.11	
Con algo de entrenamiento	60.87	64.05	
Fácil	30.43	37.84	
Importancia del título en el empleo actual	100.00	100.00	0.450
Es un requisito para acceder	17.86	32.50	
Colaboró pero no fue indispensable	42.86	32.50	
No fue relevante	39.39	35.00	
Relación entre trabajo actual y carrera	100.00	100.00	0.446
Muy relacionada	68.75	52.50	
Medianamente relacionada	28.13	42.50	
Poco o nada relacionada	3.13	5.00	

# Prueba de asociación con estadístico de Fisher.

Por último, se analiza el impacto de las características del tránsito por la educación superior en variables que exceden lo laboral y abarcan condiciones de vida e ingresos. Como el nivel de vida actual y el ingreso relativo percibido se miden con escalas ordinales de Likert, se realizaron regresiones logísticas que analizan el impacto de las carreras educativas controlando por características del hogar, del entorno y laborales.

**Tabla 9. Nivel de vida, calidad del trabajo y trayectoria educativa. Regresiones logísticas ordenadas**

Variable	Nivel de vida percibido	Ingreso relativo percibido
<b>Características laborales</b>		
Horas trabajadas	0.028	0.061**

	(0.310)	(0.034)
<b>Categoría ocupacional</b>		
Cuenta propia	-2.207 (0.213)	0.259 (0.748)
Patrón	2.194 (0.143)	0.441 (0.671)
<b>Puesto estable</b>		
	0.716 (0.407)	2.450*** (0.003)
<b>Calificación del puesto (gerencial)</b>		
Profesionales	-0.752 (0.533)	0.421 (0.689)
Técnicas	0.946 (0.561)	-0.118 (0.910)
Operativas	-2.290 (0.393)	-0.470 (0.679)
<b>Jerarquía del puesto (baja jerarquía)</b>		
Directivo	17.616*** (<0.001)	1.594 (0.228)
Mandos medios	-1.234 (0.211)	0.462 (0.580)
No hay jerarquías	-0.422 (0.583)	-0.775 (0.247)
<b>Facilidad de ser reemplazado</b>		
Con algo de entrenamiento	0.473 (0.792)	-1.153 (0.234)
Fácilmente	-0.241 (0.877)	-2.407* (0.052)
<b>Trayectoria durante etapa formativa</b>		
Disciplina estudiada <sup>%</sup>	sí***	sí
Atraso	-2.967 (0.155)	-1.144 (0.227)
<b>Duración teórica de la carrera</b>		
	0.646 (0.377)	0.360 (0.469)
<b>Título que otorga la carrera (técnico)</b>		
Licenciado	-4.847***	0.982

	(0.006)	(0.326)
Ingeniero, médico	-23.796*** (<0.001)	1.407 (0.268)
Finalizó la carrera	1.811* (0.072)	3.193*** (0.004)
Nivel terciario (versus universitario)	-0.662 (0.668)	1.986* (0.063)
Establecimiento de gestión privada	-1.036 (0.384)	0.831 (0.638)
Trabajó mientras estudiaba (no)		
En forma intermitente	-0.387 (0.760)	-1.027 (0.389)
En forma estable	0.969 (0.376)	-0.182 (0.877)
Relación puesto con la carrera (moderada)		
Baja	5.782*** (0.006)	4.246*** (<0.001)
Alta	1.931* (0.077)	0.679 (0.220)
<b>Características personales</b>		
Género <sup>s</sup>	sí	sí**
Edad	sí	sí
Nivel educativo del sostén en hogar de crianza	sí**	sí**
Rol en el hogar	sí	sí
Tiene hijos	sí	sí
Posee cobertura médica	sí	sí
<b>Características del entorno</b>		
Vive actualmente en Argentina	sí***	sí
Tamaño de ciudad residencia actual#	sí***	sí
N	145	141
Pseudo R2	0.466	0.475

Errores estándar robustos a la heterocedasticidad.

# Sólo resultaron significativas y positivas las ciudades con menos de 20 mil habitantes.

<sup>%</sup> Resultaron significativas y positivas las disciplinas de ciencias naturales, ingenieriles y médicas, al 10% las carreras docentes tienen peor nivel de vida que la categoría de referencia (disciplinas artísticas).

<sup>§</sup> Los hombres perciben, en promedio, mejor ingreso relativo que las mujeres y disidencias.

Considerados en forma global, la duración teórica de la carrera y el atraso no parecen influir en el nivel de vida ni de ingresos percibidos por quienes han intentado seguir una carrera profesional (graduándose o no). Los estudiantes de carreras de pregrado tienen mejores niveles de vida que el resto aunque no perciben mayores niveles de ingreso relativo. La posesión del título incrementa los niveles de vida y especialmente los ingresos. Con todo, ello parece independiente del tiempo en que se ha demorado la graduación. El nivel terciario tiene mayores niveles de ingreso relativos respecto del universitario, aunque no tiene impacto en los niveles de vida percibidos.

Un hallazgo interesante es que quienes hoy trabajan en ocupaciones poco relacionadas con lo que estudian o estudiaron se encuentran mejor que los que tienen puestos relacionados. Esto muestra cierta reorientación laboral, independiente de la formación.

Además de la relación opuesta entre el ajuste horizontal entre educación y trabajo e indicadores de calidad de vida actuales, el nivel de vida actual percibido parece estar asociado al nivel socioeconómico de crianza (educación del sostén) y al entorno (tamaño de las ciudades, residencia fuera de Argentina), a la cantidad de horas trabajadas y la jerarquía ocupacional. Por su parte, en el nivel de ingreso relativo percibido juegan un rol más importante las horas trabajadas, la estabilidad del puesto y la facilidad para ser sustituido.

## **Discusión**

La primera sección de este estudio sintetiza los argumentos que justifican la necesidad de armonizar el vínculo entre la educación superior y el mercado de trabajo, a partir del desacople que reflejan las cifras de sobreeducación en varias regiones del mundo. También aporta referencias empíricas sobre los resultados de esos intentos. Ese repaso no pretende una comparación directa con el caso argentino debido a diferencias sociales, culturales y económicas históricas que han moldeado posibilidades y limitaciones en cada territorio, ejercicio que, por otro lado, requiere métodos específicos del campo de la educación comparada. Las menciones a la experiencia en otros países deben tomarse como antecedentes que permiten repensar las hipótesis subyacentes de la temática de esta investigación y no equipararse a contrafácticos válidos para Argentina.

Con relación a los resultados del estudio empírico propio, las demoras en el egreso de la educación superior no parecen estar asociadas a la duración teórica de la carrera. Esto coincide con los resultados de Shapiro, Dundar, Wakhungu, Yuan, Nathan y Hwang (2016); a pesar de analizar un contexto socioeducativo diferente al latinoamericano (Singapur), las demoras en graduación están influidas más por factores individuales (viajes, cargas familiares, trabajo) que generan inactividad educativa que a dificultades inherentes al estudio. Estos hallazgos cuestionan el uso de la sobreduración como un indicador de fallas de gestión educativa o sobre el cual se deba intervenir modificando lo que se considera “tiempo normal” del egreso de acuerdo a las condiciones y estilos de vida de los estudiantes. La duración de los planes de estudio suele diseñarse suponiendo una dedicación completa al estudio, mientras que en ciertas etapas vitales la duración real se prolonga por una dedicación parcial.

En consonancia con la observación anterior, se destaca en la muestra aquí analizada el bajo porcentaje (4%) de participantes que considera que ha abandonado los estudios. Lo que para las instituciones puede ser considerado abandono por falta de actividad académica, para los estudiantes podría ser simplemente una pausa temporal; el atraso no siempre implica la cancelación de una carrera profesional.

Por otra parte, nuestros resultados son similares a los encontrados por Assaad, Krafft y Salehi-Isfahani (2018), que encuentran que el tipo de carrera, institución educativa y percepción de la calidad de la educación superior recibida casi no tienen impacto sobre los indicadores laborales (sólo resultó marginalmente significativo el tipo de institución en el tiempo de inserción laboral). Los mayores efectos los tienen el *background* familiar (clima educativo y situación ocupacional del sostén del hogar), variables demográficas y geográficas, seguida por el desempeño en niveles previos.

Los resultados encontrados aquí están alineados con los de Moraga, Salvo y Polanco (2023) para Chile, según los cuales el egreso a término se correlaciona fuertemente con las condiciones iniciales del estudiante (desempeño en el nivel medio y puntaje en prueba de ingreso). Para Carpentier (2021), los indicadores del nivel socioeconómico del hogar (vulnerabilidad, asistencia a universidad privada, endeudamiento para estudiar) son variables relevantes que explican el atraso en la graduación. De todos modos, esos antecedentes analizan la sobreduración como proporción de la duración teórica y, por ende, no pueden evaluar si la duración de la carrera incide en la duración real. En este sentido, la evidencia proporcionada aquí permite valorar si la duración teórica disminuye el tiempo de egreso y

encontramos que el atraso es mayor en carreras de menor duración, en promedio, aun luego de controlar por variables socioeconómicas<sup>20</sup>.

La encuesta no detecta asociación entre la duración de la carrera, el atraso en la graduación y la calidad del empleo en Argentina. Esto coincide con la evidencia para Reino Unido recopilada por Purcell y Elias (2004), sobre la base de una muestra de 4500 graduados de 38 universidades inglesas seguidos durante 15 años. La situación laboral de graduados que tuvieron trayectos discontinuos de educación superior (trabajaron luego de egresar de la secundaria, comenzaron a estudiar carreras de nivel superior cuando ya estaban trabajando) y egresaron en su madurez no necesariamente tienen peor desempeño laboral; hay fricciones en el corto plazo que luego se disipan. Estos resultados destacan la necesidad de abordar el vínculo entre educación y trabajo desde un horizonte de largo plazo. Considerar indicadores temporalmente muy acotados puede mostrar resultados diferentes y espurios (no se mantienen cuando el horizonte de análisis se amplía). Metodológicamente, esto implica la necesidad de trabajar con cohortes longitudinales, lo cual es un desafío de recursos para la investigación actual.

Se encontró evidencia de que los estudiantes o egresados de las carreras de pregrado tienen mejores niveles de vida percibidos que el resto. Esta ventaja no se observa en el ingreso relativo. Esto puede indicar que consiguen trabajos donde la remuneración no difiere del resto para el mismo perfil, pero concilian mejor la vida laboral con la personal.

De un modo más general, vale cuestionar la relación entre la sobreeducación y el derroche de recursos; los ocupados con más entrenamiento del necesario pueden realizar tareas en forma más rápida o contribuir en otras áreas de su ambiente laboral (Dore, 1976). En algún punto, esto se refleja en mayores niveles de vida e ingreso relativo entre aquellos que actualmente trabajan en puestos no relacionados con la carrera, mostrando cierta flexibilidad y efectividad para reorientar su inserción laboral sin perjuicio personal. Esto contribuye a reflexionar sobre el sentido del “derroche” de recursos que suele atribuirse al descalce entre educación y trabajo. Del mismo modo, relativiza la importancia del descalce entre habilidades requeridas por el puesto y las conseguidas por la educación; altos

---

<sup>20</sup> Los resultados de este ejercicio se exponen en la Tabla A1 del Anexo, ya que el objetivo central no es agotar los factores que explican el atraso sino constatar su relación con la duración formal de la carrera, con el fin de evaluar el sustento empírico de las propuestas de acortamiento de los planes de estudio, basadas en la supuesta prolongación del egreso que generan.

guarismos de desajuste no necesariamente impactan en los resultados laborales, al menos a mediano plazo.

Vale decir que es posible que la falta de significación estadística de las variables independientes utilizadas se deba además a una fuerte asociación (multicolinealidad) entre ellas. En esos casos, el método de regresión no puede separar los efectos de cada una. Ello evidencia que los resultados laborales pueden estar influidos por la sinergia de factores que operan en simultáneo, sin detectarse variables que explican *per se* una porción sustantiva del fenómeno; es necesaria la concurrencia de varias condiciones.

Por último, se señalan algunas limitaciones del estudio empírico: la duración efectiva de la carrera en graduados puede estar subestimada, ya que 28% de los casos no respondieron; es posible que tiendan a responder más los que tuvieron menor atraso. La segunda limitación es la imposibilidad de chequear si la acumulación de credenciales (a través de titulaciones intermedias) tiene impacto en la calidad del empleo, de vida o los ingresos; el tamaño muestral impidió captar con suficiente variabilidad la prevalencia de estudios complementarios a la carrera principal.

## **Conclusiones**

Algunos funcionarios académicos sostienen que las universidades han sido gestionadas sobre la base de la excelencia en docencia e investigación, pero han sido displicentes respecto de cómo involucrarse con la “sociedad civil”. Este compromiso requiere aprendizaje y reacción frente a desafíos sociales. Si bien este planteo goza de aceptación prácticamente universal, tiene muchas interpretaciones posibles; en la práctica ha favorecido la consigna de que las universidades deben educar de acuerdo a lo que el mercado de trabajo demanda. En este camino han surgido programas con titulaciones inferiores al grado, vocacionales y de menor duración que las carreras académicas. Con el tiempo, las propias universidades adoptaron reformas curriculares tendientes a acortar las carreras de grado, eliminando o reduciendo el tiempo de asignaturas de formación complementaria, enfocando los programas en un mix básico de contenidos específicos y habilidades generales o blandas.

El balance de argumentos y experiencias a nivel mundial y regional sobre la ampliación de carreras cortas técnicas y la reducción de los planes de estudio en carreras académicas tradicionales indica que:

a. No se pueden establecer resultados concluyentes, hay casos de progreso en ciertas disciplinas y regiones. Eso cuestiona las consignas y recomendaciones generales de organismos internacionales, como OCDE o Unesco para países que incluso tienen mayores problemas que las regiones pioneras.

b. En Argentina la expansión de las carreras técnicas de nivel terciario ocurrió en circuitos segmentados. En términos generales no se verifica que los individuos transiten por un sendero de acumulación incremental de credenciales, especialmente desde instituciones no universitarias hacia universitarias. Algunos autores explican esta fragmentación por saltos de calidad entre los programas que impiden la transición.

c. En América Latina las reformas recientes en las carreras de nivel superior se han llevado adelante en un contexto de degradación de la calidad de la educación básica. Las reformas en la educación superior no pueden ser planeadas con independencia de la situación en el nivel básico.

d. El vínculo entre educación y trabajo ha emanado esencialmente de reclamos del sector productivo, complementados con criterios de gestión del sector educativo guiados por la eficiencia interna. No se han considerado cuestiones del lado de la demanda de trabajo (con capacidad decreciente de creación de puestos calificados debido a innovaciones tecnológicas ahorradoras de mano de obra, incluso calificada). Se trata entonces de un mercado de trabajo de bajo dinamismo, donde el vínculo con el sistema educativo está acotado a pocas ramas de actividad sin volumen suficiente para dar lugar a cambios en la trayectoria del empleo y el subempleo.

e. En términos generales, la duración teórica de las carreras no suele tomar en cuenta las condiciones pedagógicas, sociales y económicas en que ocurren los aprendizajes, es decir, las posibilidades reales de llevar adelante la carrera para unos contenidos, habilidades y saberes necesarios y deseables por el conjunto de la sociedad. Más aún, la reacción de los programas de educación superior frente a este perfil más diverso de estudiantes ha sido mantener la consigna de la eficiencia (evitar la sobreduración, flexibilizar sistemas de acreditación, acortar los planes de estudio) en vez de modificar el indicador de análisis. La duración de las mallas curriculares parece estar definida con antelación a los contenidos y estos se ajustan a necesidades coyunturales del sector productivo con capacidad de influencia en las decisiones, no a necesidades del conjunto de la sociedad.

El acortamiento de las carreras tradicionales está motivado en la necesidad de alinear los requerimientos del mercado de trabajo y de disminuir los tiempos de graduación de las instituciones educativas pero, al no incidir sobre las causas de esa falta de ajuste entre educación y trabajo ni de la

demora en el egreso, constituye más bien un remiendo antes que una respuesta fundada. Ello en parte explica los escasos impactos que consigue. Además, desde un punto de vista estrictamente operativo, la denominada “eficiencia” del sistema de educación superior se mide en términos relativos, es decir, mediante la ratio de duración efectiva y duración teórica. La evidencia documentada sobre la eficacia de estas iniciativas muestra que esa ratio no ha disminuido, sino que puede estar incluso en alza desde el último quinquenio.

Desde una visión liberal, Psacharopoulos (1986) destaca que la baja eficacia con que las reformas en la educación superior han conseguido acercar su vínculo con el mundo del trabajo es signo de la imposibilidad de su tarea. En consecuencia, su recomendación es organizar el sistema educativo con objetivos y criterios propios, que pueden estar alineados o no con consideraciones económicas.

Más recientemente se han flexibilizado las condiciones para que egresados de trayectos de pregrado continúen estudiando en universidades y se ha ampliado la oferta de tramos “acreditables” (diplomaturas y especializaciones), que ofrecen titulaciones cortas para la demanda que no puede o no desea transitar por una formación más larga y estructurada. El foco de las reformas está puesto en la acreditación secuencial de saberes que anteriormente se encontraban encuadrados en carreras de grado con una formación más integral. La flexibilización de estructuras curriculares y del pase de un trayecto a otro corre el riesgo de conseguir la proliferación de credenciales en vez de generar un proceso genuino de formación. En otras palabras, la inflación de credenciales puede ir a la par de la deflación de calidad.

Las actitudes de estudiantes y docentes más orientadas a una visión instrumental de la educación pueden estar impactando en varios aspectos de la vida universitaria; el primero es que los estudiantes perciben ir a la universidad meramente como un medio para obtener una credencial en una competencia posicional. El segundo es que las universidades estructuran un sistema de recompensas y penalidades que valorizan más la investigación en relación a la docencia, en vez de fomentar una fertilización mutua. La consecuencia puede ser una actitud recíproca entre estudiantes y docentes de “no molestarse” mutuamente concomitante con una simplificación de los programas de estudio, una relajación de los métodos de evaluación y una inflación de títulos (Lauder y Mayhew, 2020).

Con relación a la experiencia reciente de Argentina, los resultados presentados aquí son preliminares debido a que varias desagregaciones requieren mayor tamaño muestral. Por el momento, no hay evidencia que apoye la necesidad de acortar planes de estudio para acelerar la graduación y

mejorar la calidad de los puestos de trabajo. En la población de graduados, quienes se han atrasado en recibirse no cursaron carreras más largas (en promedio la evidencia muestra que ha sido al revés). Las experiencias laborales mientras se estudia tampoco están asociadas a mayor atraso en la obtención del título. Lo que parece estar por detrás, tanto del atraso en la carrera como de la combinación de trabajo y estudio, son las condiciones socioeconómicas del hogar, que opera como variable condicionante de ambos fenómenos. Se encuentra evidencia de que quienes transitan o transitaron carreras de pregrado tienen mejores niveles de vida que el resto, aunque ello no se refleja en mayores ingresos relativos, lo que puede estar vinculado a dinámicas laborales que concilian mejor la vida laboral con la cotidiana. Finalmente, la terminalidad de la carrera impacta en los niveles de vida y especialmente en el ingreso relativo percibido, con independencia del tiempo de graduación.

### Referencias bibliográficas

- Allen, J. y Belfi, B. (2020). Education expansion in the Netherlands: better chances for all? *Oxford Review of Education*, 46(1), 44-62. [doi.org/10.1080/03054985.2019.1687435](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687435)
- Allmendinger J. (1989). Educational Systems and Labor Market Outcomes, *European Sociological Review*, 5(3), 231-250.
- Araneda, H. (2014). Diversification of post-secondary education in Chile. En Varghese, N. V. (ed). *The diversification of post-secondary education* (pp. 59-78). París: IPE-UNESCO.
- Assaad R., Krafft, C. y Salehi-Isfahani, D. (2018). Does the Type of Higher Education Affect Labor Market Outcomes? Evidence from Egypt and Jordan. *High Educ (Dordr)*, 75(6), 945-995. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29937553/>
- Avis, J. (2020). *Vocational education in the Fourth Industrial Revolution. Education and Employment in a Post-Work Age*. London: Palgrave/Springer. [doi.org/10.1007/978-3-030-52032-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52032-8_5)
- Beaudry, P., Green, D. y Sand, B. (2016). The great reversal in the demand for skill and cognitive tasks. *Journal of Labor Economics*, 34(S1), S199-S247. [doi.org/10.1086/682347](https://doi.org/10.1086/682347)
- Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. CABA: CLACSO.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital. The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.
- Brock, T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The Future of Children*, 20(1), 109-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883081.pdf>
- Brown, P., Lauder, H. y Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs and income*. New York: Oxford University Press.

- Brown, P., Lauder, H. y Cheung, S. Y. (2019). *The death of human capital?* New York: Oxford University Press.
- Capelli, P. (2020). The return on a college degree: the US experience. *Oxford Review of Education*, 46(1), 30-40. [doi.org/10.1080/03054985.2019.1689939](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1689939)
- Carpentier, S. (2021). Determinantes del exceso de duración en la educación terciaria de Chile. *Calidad en la Educación*, 54, 212-244. [doi.org/10.31619/caledu.n54.965](https://doi.org/10.31619/caledu.n54.965)
- Claverie, J. (2023). Cincuenta años de la educación superior en Argentina: historia, rendimiento y balance en el nuevo milenio. En Fernández Lamarra, N. (Dir). *Cincuenta años de educación en Argentina*. EDUNTREF.
- Corominas, E., Saurina, C. y Villar, E. (2010). *The match between university education and graduate labour market outcomes (education-job match): an analysis of three graduate cohorts of Catalonia*. Barcelona: AQU Catalunya. [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_12987231\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_12987231_1.pdf)
- Delaney, J., Mc Guinness, S., Pouliakas, K. y Redmond, P. (2020). Educational expansion and overeducation of young graduates: a comparative analysis of 30 European countries. *Oxford Review of Education*, 46(1), 10-29. [doi.org/10.1080/03054985.2019.1687433](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687433)
- Del Bello, C. (2002). Desafíos de la política de educación superior en América latina. Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad. The World Bank: LCSHD Paper Series No. 32442.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London: George Allen & Unwin.
- Duer, W. (2023). De la escasez de talentos a la abundancia de despidos: los casos más resonantes en las empresas tecnológicas. *Forbes*. 3 de mayo. <https://www.forbesargentina.com/negocios/escasez-talento-abundancia-despidos-casos-mas-resonantes-empresas-tecnologicas-n33279>
- ECLAC/ILO (2017). *Employment situation in Latin America and the Caribbean. The transition of young people from school to the labor market*, 17. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42251/1/S1700892\\_en.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42251/1/S1700892_en.pdf)
- Ferreya, M. (2021). Supply of Short-cycle programs. The fast track to new skills. En Ferreyra, M. M., Dinarte Diaz, L. y Urzua, S. y Bassi, M. (eds). *La vía rápida hacia nuevas competencias. Programas cortos de educación superior en América latina y el Caribe* (pp. 67-95). Washington DC: Banco Mundial. [doi.org/10.1596/978-1-4648-1706-9\\_ch3](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1706-9_ch3)
- Field, S. y Guez, A. (2018). *Pathways of progression. Linking technical and vocational education and training with post-secondary education*. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265943>
- García de Fanelli, A. (2023). Carreras de ciclo corto para promover el acceso a la educación superior y la inserción laboral: reflexiones para el caso argentino. En C. Marquis (ed.). *La Agenda Universitaria VII. Impactos de la aceleración del conocimiento en el sistema universitario* (pp. 71-104). Buenos Aires: Universidad de Palermo-Cátedra UNESCO.
- Green, F. (2013). *Skills and skilled work. An economic and social analysis*. Oxford: Oxford University Press.

- Hanushek, E., Schwerdt, G., Woessmann, L. y Zhang L (2017). General education, vocational education and labor market outcomes over the life cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87.
- Huisman, J., Witte J. y File, J. (2006). *The extent and impact of higher education curricular reform across Europe*. CHEPS: Enschede.
- Kintzer, F. (1984). Short-Cycle Higher Education: Purposes and Issues. *Higher Education*, 13(3), 305-328.
- Kroher, M., Leuze, K., Thomsen, S. y Trunzer, J. (2021). Did the “Bologna Process” Achieve Its Goals? 20 Years of Empirical Evidence on Student Enrolment, Study Success and Labour Market Outcomes. IZA Discussion Paper N° 14757. <https://docs.iza.org/dp14757.pdf>
- Lauder, H., Brown, P. y Cheung, S. Y. (2018). Fractures in the education–Economy relationship: The end of the skill bias technological change research programme? *Oxford Review of Economic Policy*, 34(3), 495-515. [doi.org/10.1093/oxrep/gry008](https://doi.org/10.1093/oxrep/gry008)
- Lauder, H. y Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction, *Oxford Review of Education*, 46 (1), 1-9. [doi: 10.1080/03054985.2019.1699714](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714)
- Lundahl, L. y Olofsson, J. (2014). Guarded transitions? Youth trajectories and school-to-work transitions policies in Sweden. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19, 19-34. [doi 10.1080/02673843.2013.852593](https://doi.org/10.1080/02673843.2013.852593)
- Martinez-Pastor, J-I. (2017). Employability of higher education graduates in Spain: crisis and new challenges. *Forum Sociológico*, 31. [doi.org/10.4000/sociologico.1829](https://doi.org/10.4000/sociologico.1829)
- Maurizio, R. (2001). Demanda de trabajo, sobreeducación y distribución del ingreso. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires. <http://tecnicasavanzadas.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/156/2012/03/Maurizio-2001-Demanda-de-trabajo-sobreeducacion-y-distribucion-del-ingreso.pdf>
- Mayhew, K. y Holmes, C. (2012). *The changing shape of the UK job market and its implications for the bottom half of earners*. London: The Resolution Foundation.
- Meek, V., Goedegebuure, L., Kivinen, O. y Rinne, R. (eds.) (1996). *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Moraga, A., Salvo, S. y Polanco, K. (2023). Profiles of University Students Who Graduate on Time: A Cohort Study from the Chilean Context. *Behavioral Sciences*, 13(7), 582. [doi.org/10.3390/bs13070582](https://doi.org/10.3390/bs13070582)
- NASFAA (2020). An analysis of existing short-term post-secondary programs. Disponible en [https://www.nasfaa.org/uploads/documents/Analysis\\_Existing\\_Short-Term\\_Postsecondary\\_Programs.pdf](https://www.nasfaa.org/uploads/documents/Analysis_Existing_Short-Term_Postsecondary_Programs.pdf)
- OECD (1973). *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*. Paris: OECD.
- OIT (2018). Measurement of qualifications and skills mismatches of persons in employment. 20<sup>th</sup> International Conference of Labour Statisticians, Ginebra, 10-19 October. Room Document No. 15.

- OREALC (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019); Resumen ejecutivo. Santiago de Chile: Unesco.
- Osseiran, G. (2020). Higher education massification and the changing graduate labour market in the Spanish retail banking industry: a case study. *Oxford Review of Education*, 46(1), 63-78. [doi.org/10.1080/03054985.2019.1687434](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687434)
- Panaia M (2022). Los jóvenes entre la universidad y el trabajo. *Espacios en Blanco*, 32(2). [doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-343](https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-343)
- Pérez, P. (2005). Sobreeducación en el mercado de trabajo argentino en un período de desempleo masivo (1995-2003). Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires. <https://aset.org.ar/congresos-antiores/7/pdf/11024.pdf>
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez Editor. [doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-343](https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-343)
- Prager, C. (1993). Transfer and articulation within colleges and universities. *Journal of Higher Education*, 64(5), 539-554.
- Psacharopoulos, G. (1986). Links between Education and the Labour Market: a broader perspective. *European Journal of Education*, 21(4), 409-415.
- Purcell, K. & Elias, P. (2004). *Seven Years On: Graduate Careers in the Changing Labour Market*. HECSU: Short Report. [https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/researchthemesoverview/researchprojects/7yrs2/seven\\_years\\_on.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/researchthemesoverview/researchprojects/7yrs2/seven_years_on.pdf)
- Raaum & Aabo (2000). The Effect of Schooling on Earnings: Evidence on the role of family background from a large sample of Norwegian twins. *Nordic Journal of Political Economy*, 26, 95-113.
- Riquelme, G. C. (1996). La educación superior no universitaria en la encrucijada. *Pensamiento Universitario*, 4(4-5), 129-141. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST\\_Riquelme\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Riquelme_Unidad_5.pdf)
- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2003). Educación y formación de los trabajadores en Argentina 2003: resignificación y desafíos para la atención de demandas. Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas (UBA), Buenos Aires. <https://aset.org.ar/congresos-antiores/6/pdf/grupoTematico05/023.pdf>
- Rosique Cedillo, G. y Rosique Cabañas, J. (2022). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos*, 14(30). <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19849>
- Shapiro, D., Dundar, A., Wakhungu, P. K., Yuan, X., Nathan, A. y Hwang, Y. (2016). *Time to Degree: A National View of the Time Enrolled and Elapsed for Associate and Bachelor's Degree Earners* (Signature Report No. 11). Herndon, VA: National Student Clearinghouse Research Center.

- Shields, R. y Sandoval-Hernández, A. (2020). Mixed signals: cognitive skills, qualifications and earnings in an international comparative perspective. *Oxford Review of Education*, 46(1), 111-128. [doi.org/10.1080/03054985.2019.1687436](https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687436)
- SIES (2023). Duración real y sobreduración de los programas de educación posterior. Generación titulados 2018-2022. [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/08/Duracion\\_Real\\_y\\_Sobreduracion\\_de\\_las\\_carreras\\_SIES\\_2023.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/08/Duracion_Real_y_Sobreduracion_de_las_carreras_SIES_2023.pdf)
- Sigal, V. y Freixas, J. (1998). Orientación de la oferta de la educación técnica profesional no universitaria argentina. En J. Delfino, H. Gertel y V. Sigal (eds). *La educación superior técnica no universitaria. Problemática, dimensiones y tendencias* (pp. 241-277). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Solanas, F. (2009). La ley de educación superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, 36(149), 155-170.
- Thunqvist, D. P. y Hallqvist, A. (2014). *The current state of the challenges for VET in Sweden. Nord-VET. The future of VET in the Nordic Countries*. Linköping University, Department of Behavioral Science and Learning. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:953134/FULLTEXT01.pdf>
- Urzúa, S. (2021). ¿Son rentables los programas de ciclo corto? En M. M. Ferreyra, L. Dinarte Diaz, S. Urzúa y M. Bassi (eds.). *La vía rápida hacia nuevas competencias. Programas cortos de educación superior en América latina y el Caribe* (pp. 67-95). Washington D. C.: Banco Mundial. [doi.org/10.1596/978-1-4648-1706-9\\_ch3](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1706-9_ch3)
- Van Damme, K. (2016). Do labour markets welcome shorter tertiary degrees? *OECD Education & Skills Today*. <https://oecdutoday.com/do-labour-markets-welcome-shorter-tertiary-degrees/>
- Varghese, N. V. (2014). Diversification of post-secondary education: an overview. En N.V. Varghese (ed). *The diversification of post-secondary education* (pp. 21-43). París: IPEE-UNESCO.
- Waisgrais, S. (2005). Determinantes de la sobreeducación de los jóvenes en el mercado laboral argentino. Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires. <https://aset.org.ar/congresos-antiores/7/pdf/10004.pdf>
- Weckslar, G. (2020). Sobreeducación entre los egresados universitarios argentinos: evidencias de una problemática estructural para el período 2003- 2018. *Estudios del Trabajo*, 59, 52-54. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/169472/CONICET\\_Digital\\_Nro.a97b6c33-f662-4c98-8bbd-b18e3ea190e1\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/169472/CONICET_Digital_Nro.a97b6c33-f662-4c98-8bbd-b18e3ea190e1_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Witte, J., Huisman, J. y Purser, L. (2009). European Higher Education Reforms in the context of the Bologna Process. How did we get here, where are we and where are we going? En OECD (ed.) *Higher Education to 2030* (pp. 205-229), vol. 2.
- Woodhall, M. (1979). *Education, work and employment. A summary review*. Ottawa: IDRC Manuscript Reports. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/52977b26-f3e5-46b5-8983-dda3d54b0203/content>

ANEXO

**Tabla A1. Determinantes del atraso en el egreso del nivel educativo superior<sup>#</sup>**

Tiempo de atraso	Coefficiente	p-valor
Tipo escuela secundaria		
Religiosa	0.894	0.043**
Publica	1.121	0.010**
Educación del sostén del hogar		
Hasta secundario o sup incomp	-0.872	0.001***
Superior completo	-0.882	<0.001***
Cambió la ciudad de residencia	0.190	0.322
Genero		
Hombre	0.473	0.006***
Disidencias	-1.355	0.198
Duración de la carrera	-0.309	0.010**
Trabajó mientras estudiaba		
En forma inestable	0.245	0.323
En forma estable	0.59	0.816
N	104	
LR	-195.009	

<sup>#</sup> Regresión de Poisson.