

ACCESO Y PERMANENCIA EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
SIN APOYO NO HAY
OPORTUNIDAD



ÆQUALIS
Foro de Educación Superior

Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad

AEQUALIS, Foro de Educación Superior

Unidad Caracterización del Estudiantado

Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad

Autores:

Capítulo I. Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena

Patricia Mauna Madrid

Capítulo II. Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico

Gastón Quintela Dávila

Capítulo III.

“Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados?”

Alejandra Mizala Salces y Bernardo Lara Escalona

Capítulo IV. Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena

Kiyoshi Fukushi

Capítulo V. Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior

María Constanza Ayala, Claudio Castro, Verónica Fernández, Gonzalo Gallardo, Chantal Jouannet y Karla Moreno.

Edición general:

María E. Irigoin Barrene
Rodrigo del Valle Martín
M. Constanza Ayala Reyes

Edición de estilo:

Eliana Jiménez de la Jara

Diagramación:

Canal ADV Marketing Ltda

Ilustración:

Sandra Gobet

ISBN

N° 978-956-353-241-8

Inscripción de propiedad intelectual
Derechos Reservados para
AEQUALIS, Foro de Educación Superior
232684

Impresión

Canal ADV Marketing Ltda

Santiago, Chile

Octubre 2013

Listado de profesionales participantes de la unidad AEQUALIS

Este documento representa el trabajo de los participantes de la Unidad Caracterización del Estudiantado de Aequalis. Dada la diversidad de contribuciones pensamos relevante consignar la participación de todos aquellos que de alguna manera u otra han participado en la construcción de este documento de Aequalis.

Miguel Arias Cerón. Psicólogo, Investigador en Inteligencia Digital. Director Consultora Divergente y Proyecto SerDigital.org. Doctorando en Psicología y Educación, Universidad de Granada, Diplomado en Responsabilidad Social Empresarial y Corporativa.

María Constanza Ayala Reyes. Socióloga, Investigadora Social y Coordinadora Académica en Observatorio Social Universidad Alberto Hurtado. Secretaría Ejecutiva Unidad Caracterización del Estudiantado, Aequalis.

Claudio Castro Salas. Ingeniero Civil Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director de la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile y subdirector de la Cátedra UNESCO de Inclusión en Educación Superior.

Catalina Covacevich Pérez. Psicóloga Pontificia Universidad Católica de Chile, Master en Psicología Social London School of Economics and Political Science. Especialista en Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Coordinadora alterna Unidad Caracterización del Estudiantado, Aequalis.

Danae de los Ríos Escobar. Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile, Magíster en Políticas Públicas y Educación, y Doctor Philosophiae de la Universidad de Michigan. Directora General de Pregrado y Calidad Universidad Diego Portales.

Rodrigo del Valle Martín. Doctor en Educación de la Universidad de Indiana. Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

Margarita María Errázuriz Ossa. Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Andrés Bello, Directora de ComunidadMujer, de ProHumana y de Fundación Imagen de Chile.

Ítalo Failla Pardo. Ingeniero Comercial con mención en Economía, Universidad de Chile. Jefe de la Oficina de Análisis Institucional AIEP.

Verónica Fernández Lübbert. Business Administration y Recursos Humanos, Universidad de Bruselas, Bélgica. Magíster en Estudios Europeos, K.U. Leuven, Bélgica. MBAP. Universidad Católica de Chile. Ex Directora Ejecutiva del Fondo de Innovación Académica, Mecesus, Ministerio de Educación. Consultora independiente. Coordinadora Unidad Caracterización del Estudiantado, Aequalis.

Jorge Flores Vargas. Director de Docencia, Instituto Profesional y CFT La Araucana, Sede Santiago.

Kiyoshi Fukushi Mandiola. Ingeniero en Computación e Informática, Magíster en Administración de Empresas, Magíster en Sociología. Vicerrector Académico y de Calidad Universidad Gabriela Mistral. Coordinador alterno Unidad Caracterización del Estudiantado, Aequalis.

Gonzalo Gallardo Chaparro. Psicólogo y Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador Observatorio Juventud Universitaria de la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC.

Francisco Javier Gil Llambías. Químico, Doctor en Ciencias con mención en Química. Ex rector Universidad Cardenal Silva Henríquez. Director de la Cátedra Unesco-Usach para la inclusión en la Educación Superior.

Mónica Jiménez de la Jara. Trabajadora Social, Directora Ejecutiva Aequalis, Consultora INACAP, Ex Rectora de la Universidad Católica de Temuco, Ex Ministra de Educación.

Chantal Jouannet Valderrama. Psicóloga, egresada Magíster en Política Educativa. Coordinadora Programa Aprendizaje Servicio Pontificia Universidad Católica de Chile. Bernardo Lara Escalona. Magíster en Economía Aplicada Ingeniería Industrial U de Chile. Graduate School of Education Stanford University.

Patricia Mauna Madrid. Licenciada en Sociología Universidad de Chile. Analista estadística para el Programa VII Encuesta de Presupuestos Familiares, Instituto Nacional de Estadística (INE).

Alejandra Mizala Salces. PhD. en Economía, Universidad de California-Berkeley, EEUU. Directora académica del Centro de Investigación Avanzada (CIAE) y Directora del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.

Karla Moreno Matus. Ingeniera Comercial. Coordinadora Ejecutiva Programas de Inclusión UC. Subdirectora de la Cátedra Unesco-Usach para la inclusión en la Educación Superior.

Víctor Orellana Calderón. Sociólogo Universidad de Chile. Asistente de Investigación del Centro de Investigación Avanzada (CIAE), Universidad de Chile. Docente en la Universidad Alberto Hurtado.

Gastón Quintela Dávila. Doctor (c) en Sociología, DEA en Sociología Universidad Autónoma de Barcelona. Máster de Investigación en Sociología Universidad Autónoma de Barcelona. Diploma de Estudios Superiores en Sociología Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador en Dirección de Análisis Institucional de la Universidad de Valparaíso.

Luz María Santelices Arrate. Profesor de Estado en Francés, Universidad de Chile. Consejera Educacional y Vocacional, UMCE. Magister en Filosofía, Universidad de Chile. Experiencia laboral en Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de Universidad de Santiago. Doctor en Filosofía (c) Universidad de Chile.

Andrés Scherman Teitelboim. Periodista, Licenciado en Comunicación Social, Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de la Universidad Diego Portales.

Contenido

	Listado de participantes de la unidad de AEQUALIS	6
	Introducción	11
I.	Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos	15
II.	Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico	53
III.	Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados?	97
IV.	Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena	115
V.	Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior	145
	Referencias	171

Introducción

El sistema de educación superior ha pasado de ser pequeño, elitista, socialmente homogéneo y circunscrito a instituciones universitarias de larga data, a ser masivo, amplio y heterogéneo socialmente, animado por un enjambre de instituciones diferenciadas entre sí. Aunque esto no ocurrió de la noche a la mañana, ha sucedido en un tiempo relativamente corto, generando nuevos problemas que muchas veces se superponen a otros tradicionales no resueltos, lo que complejiza enormemente el panorama. Y, sobre todo, vuelve estéril la aplicación mecánica de las estrategias de análisis utilizadas hasta hace poco. Esto involucra tanto cuestiones en el plano teórico, metodológico y técnico de análisis como en la producción misma de información empírica.

En el contexto señalado, durante la primera etapa del Foro Aequalis de Educación Superior se desarrollaron dos esfuerzos de caracterización del sistema de educación superior, uno enfocado a las instituciones, y otro a los estudiantes, dando por resultado la publicación del libro “Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes” (Jiménez y Lagos, 2011). Este producto intentó dar cuenta de las transformaciones recientes que ha experimentado la enseñanza terciaria, y por el hondo alcance de estas, se debió ir más allá de las aproximaciones tradicionales en el tratamiento de la información empírica, elaborando nuevas categorías y, también, nuevas interpretaciones en el marco de lo más reciente de la discusión académica y de política pública al respecto.

En este último ámbito, el Foro Aequalis contó, para su primera aproximación, con un conjunto de datos secundarios conformado por diversas fuentes de información: Encuestas de estructura social elaboradas por instituciones académicas, información de registro administrativo del Ministerio de Educación y DEMRE de la Universidad de Chile, y encuestas de política social (Serie CASEN). El uso intensivo de ellas permitió dar cuenta de nuevos procesos de cambio en las instituciones y en los estudiantes del sistema terciario, así como también retratar con un trazo un poco más fino las tendencias relevadas anteriormente por la discusión académica y política. De todos modos, los instrumentos utilizados no habían sido elaborados en función de las nuevas preguntas de investigación aquí sugeridas, lo cual generó nuevas interrogantes y también puso en evidencia los déficits de información empírica que se enfrentaban.

En esta segunda etapa, el Foro Aequalis cuenta con un valioso conjunto de datos, cuyo instrumento se desarrolló pensando en estas discusiones. La Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo¹ de 2011, llevada adelante por el Banco Interamericano

¹ La nota técnica de la encuesta se encuentra en el primer capítulo de este libro.

de Desarrollo (BID) y MIDE – UC en el marco del Foro, refirió de modo directo a muchos de los nudos de información detectados por la discusión académica previa y confirmados por las investigaciones anteriores de Aequalis.

Como esfuerzo esencialmente exploratorio, la encuesta mencionada intentó proveer una mayor variedad y cantidad de datos sobre las expectativas familiares en torno a la educación superior; los capitales objetivos acumulados por estas; las trayectorias de los sujetos al interior del sistema terciario; las trayectorias de los jóvenes excluidos de la enseñanza superior; su incorporación posterior al mundo laboral, y el establecimiento de vínculos sociodemográficos sólidos. Esto obligó a retratar en detalle las carreras, instituciones y valoraciones sobre ellas en distintas etapas de los jóvenes. Y sin ser un estudio panel, provee de variables suficientes para comparar la trayectoria actual de los sujetos respecto de su origen familiar.

Los datos, con sus propias limitantes, entregaron valiosos insumos para la discusión de los tres primeros capítulos de este libro. En el primero de ellos, Patricia Mauna presenta las principales tendencias en la trayectoria de los sujetos al interior del sistema terciario, discutiendo brevemente en cada etapa los nudos de inclusión/exclusión del mismo. Como se muestra en el trabajo, cada uno de estos nudos aparece ante los sujetos como una bifurcación en su camino, percibiéndose el derrotero posterior como resultado de una elección personal más que de un mecanismo externo de exclusión. Pero el asunto es algo más complejo, puesto que encubre ante los individuos la articulación entre sistema terciario y desigualdad, mostrando los éxitos y los fracasos como una cuestión de esfuerzo personal y sacrificio. En un contexto de expectativas altas, los sectores de menor acumulación de capital económico y cultural tienden a mostrarse satisfechos con logros menores (por ejemplo, con la deserción), y tal patrón se sostiene para todas las clases: a mejores condiciones sociales, mayores expectativas, y a mayores expectativas, mejores logros.

En el segundo capítulo, Gastón Quintela intenta modelizar en un sentido sociológico las estrategias de acción de los sujetos ante los nudos anteriormente expuestos, elaborando tipologías plausibles de conducta cuya principal variable explicativa resulta -como también lo establece el grueso de la literatura al respecto- la clase social de origen. Quintela diseña un marco teórico que le permite superar la falsa dicotomía entre un sistema de individuos libres que se orientan racionalmente en función de resultados medibles, y un conjunto de determinaciones estructurales respecto de las cuales los sujetos no hacen sino reproducir sus códigos ya establecidos. De este modo, las decisiones de los sujetos sí son racionales e involucran notables cuotas de libertad, aunque *la racionalidad* misma de ellas varía a lo largo y ancho de la estructura social, pues se persiguen cuestiones distintas y las decisiones se sopesan recurriendo a elementos disímiles.

En el tercer capítulo, Alejandra Mizala y Bernardo Lara elaboran una evaluación económica de los procesos antes discutidos en términos sociológicos. Aunque limitada por el reducido tamaño muestral de los datos de la encuesta del BID, la evaluación lleva la temática hacia conclusiones novedosas, que en parte refutan y afirman lo que el debate previo había destacado. En general, se refuerza la evidencia a favor de la educación superior como medio de acceso a ocupaciones de más altos ingresos: el “retorno” de los títulos terciarios, e incluso del solo paso por estas instituciones, resulta siempre positivo si se compara con una situación de origen social análoga. No obstante, este retorno varía en función de la institución y la carrera de los sujetos, siendo las universidades tradicionales más efectivas como palancas de movilidad social que las de reciente creación.

Kiyoshi Fukushi, en el cuarto capítulo del libro, utiliza datos cualitativos para ahondar en la realidad de los jóvenes estudiantes de educación superior de primera generación, en donde intenta profundizar los conocimientos sobre estos jóvenes en esta nueva experiencia, observando cómo el entorno desigual influye en el paso por la educación superior y la posibilidad de terminar una carrera, siguiendo la línea de los capítulos anteriores. Específicamente, en este capítulo se analizan los discursos de estos actores y su entorno, a partir de sus expectativas de movilidad social y de sus esfuerzos y diversas experiencias, los que se presentan de manera distinta y a veces hasta antagónica a la situación del resto de los estudiantes.

El quinto y último capítulo del libro, que cuenta con la participación de María Constanza Ayala, Claudio Castro, Verónica Fernández, Gonzalo Gallardo, Chantal Jouannet y Karla Moreno, tiene por objetivo observar y describir lo que realizan, en la actualidad, las instituciones de educación superior para recibir y acoger a esta nueva población de estudiantes. Para esto, Aequalis aplicó una encuesta orientada a conocer las acciones que estas instituciones realizan. Ante los resultados obtenidos, se propone la necesidad de profundizar en estos proyectos, pensando en la equidad, diversidad e inclusión como conceptos que se deben aplicar de manera efectiva, no solo a partir de discursos. Esto resulta fundamental al momento de contrastar estos datos con lo presentado en los capítulos previos, en donde el concepto de desigualdad de oportunidades parece estar presente transversalmente en todas las indagaciones.

Capítulo I.

Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos

Patricia Mauna Madrid

I. Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos²

Presentación

Es sabido que bajo las actuales condiciones políticas, económicas y culturales experimentadas por la sociedad chilena, la educación ha cobrado mayor relevancia en todos sus niveles.

La percepción sobre la educación en distintos sectores sociales y las posibilidades objetivas que esta aporta a los individuos, han motivado diversas investigaciones sobre la relación entre educación superior y estratificación social. Esto indica la preeminencia que ha tomado la discusión tanto social como académica sobre las potencialidades de la educación superior para producir una sociedad más igualitaria e integrada. Básicamente, en su capacidad de promover la integración de los individuos desde mecanismos de adscripción social a otros mecanismos adquiridos, basados en el mérito necesario para obtener una credencial.

En el ámbito nacional y teniendo en consideración la gran expansión de matrícula experimentada en los últimos 20 años, sigue abierta la discusión sobre educación superior y su vínculo con la inserción en la estructura ocupacional en pos de una sociedad más igualitaria. Es que pareciera existir evidencia que apoya tanto a un optimismo acrítico como a un pesimismo muchas veces ideológico.

El optimismo y el pesimismo están relacionados -no mecánicamente ni unívocamente, por cierto- a distintas consideraciones teóricas. Para Bourdieu y Passeron (1964), principal figura de la escuela de la “reproducción cultural”, el sistema educativo cumpliría el rol de reproducir y ocultar las desigualdades de clase en la sociedad a partir del habitus. Los herederos de la clase acomodada serían los jóvenes con un manifiesto éxito educativo y talento “natural” que les permitiría acceder a la educación superior debido a su mérito; el talento aquí constituiría el “disfraz” del privilegio de su posición de clase. “Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal” (Bourdieu, 2007: 106). En ese relato el fracaso es producto de la falta de talento, lo que refuerza el determinismo social y la cultura educacional basada en la igualdad formal de los sujetos en el sistema.

² Se agradecen los pertinentes comentarios de Víctor Orellana para la publicación de este artículo

Por otro lado, para la escuela del capital humano desarrollada por Becker (1983), la educación representa un bien de capital que permitiría a los sujetos –más allá de su origen social- alcanzar mayores salarios en el campo del trabajo producto del aumento que esta supone de su productividad laboral. “La conclusión empírica más importante es, probablemente, que las personas con mayores niveles de educación y de formación casi siempre ganan más dinero que las demás” (Becker, 1983: 22).

Considerando ambas escuelas³, la discusión casi siempre se centra en las ayudas que el poder público pudiera aportar a los estudiantes meritorios de bajos recursos para que accedan, vía educación, a mejores opciones educativas. De modo más general, esta apuesta –también su crítica- ha llegado a ser parte del debate sobre la relación, en este plano, entre mercado y Estado en Chile.

No obstante, recién comenzamos a comprender fundamentalmente la dinámica del sistema educacional. Tenemos evidencia de que los estudiantes de mejores recursos tienden a obtener mejores resultados académicos, y también tenemos certidumbre de que quienes acceden a la educación superior, más allá de su origen social, obtienen mejores salarios en promedio que los que obtendrían no asistiendo (Meller, 2010). El presente trabajo intenta aportar algunos hallazgos que permitan dar más antecedentes empíricos al debate sobre educación superior e igualdad en la sociedad chilena.

El objetivo principal de este trabajo es describir las trayectorias de los estudiantes en el sistema de educación superior, observando sus principales nudos de inclusión y exclusión e intentando advertir en ellos el peso de las condiciones “objetivas” o “estructurales” y de las decisiones subjetivas o “libres” propias de los agentes. De ese modo, es posible explorar si en el recorrido escogido por la persona hubo patrones de desigualdad educacionales que determinaran -de alguna manera- la trayectoria y fueran atribuibles a su origen social.

La estructura del texto consiste en ocho secciones en las cuales se abordan las trayectorias en la educación superior. En la primera sección, se da cuenta de aspectos metodológicos; mientras que la segunda sección analiza las características socioeconómicas y culturales de los encuestados. En la tercera sección se ilustra el origen de clase o sector social de los jóvenes que ingresan a la educación superior; en la quinta, se comentan algunas características del grupo de jóvenes que abandona

³ Estas dos escuelas en ningún caso agotan la discusión sobre los estudios referidos al campo educacional. La reproducción cultural tiene su principal nicho en la sociología, mientras que la escuela del capital humano deriva de los análisis económicos en el campo educativo (los cuales se preocupan del papel que desempeña la educación en el desarrollo económico, así como el costo y beneficio a partir de la estimación de tasas de retorno). La consideración de ambas escuelas obedece a que permiten abordar el tema de los efectos del entorno social en los individuos, sus oportunidades en el campo educativo y la proyección futura en el campo laboral.

la enseñanza y en la sexta y séptima, se analiza el grupo de jóvenes que termina la enseñanza superior y su inserción en el campo laboral. Finalmente, en la última sección se discuten las percepciones subjetivas de los jóvenes en las trayectorias de la educación superior.

1. Aspectos metodológicos

El análisis aquí presentado se basa en la Encuesta de Transición Escuela-Trabajo llevada adelante por el BID en el marco del Foro Aequalis durante el año 2011. La muestra definitiva del estudio se compuso de 2.417 jóvenes entre 18 y 29 años de edad, cuya representatividad es de carácter nacional y que se encuentra distribuida en cuatro segmentos. El margen de error asociado al total de la muestra alcanzó el 2%; sin embargo, el error varía entre el 3.5% y el 5.6%, dependiendo del segmento analizado.

En el análisis de los resultados se utilizaron solo datos ponderados en proporción a la población y, para efectos prácticos, se consideraron todos los jóvenes de la muestra según el segmento de pertenencia (estudiantes, desertores, excluidos o egresados/titulados de la educación superior). Se desestimó la posibilidad de segmentar la población a partir de las categorías sexo, tramo de edad o región del encuestado, ya que significaba una baja importante en el número de casos disponibles.

Los análisis realizados consideran como principal variable independiente el sector social o clase de origen del encuestado, con el fin de verificar su distribución a partir de las diferentes trayectorias estudiadas. La clase o sector social de origen del encuestado es una variable modelo construida con posterioridad al estudio. El esquema comprende una adaptación de la matriz de clasificación de Goldthorpe y Erikson (1992) utilizada en estudios previos del Foro Aequalis (Orellana, 2011). En ella se incorporan elementos de observación de procesos de maduración sociodemográfica, al considerar la ocupación del padre y de las familias en la estructura ocupacional, así como los niveles de ingresos asociados a dicha posición⁴.

Hay que tener en consideración que los análisis por segmento y tabulados obtenidos solo pueden ser representativos de la muestra encuestada cuando incluyen la variable clase, ya que el esquema -finalmente utilizado- no fue el mismo con que se hizo el diseño teórico de la muestra original.

⁴ Se consideran cuatro grandes distinciones. Los sectores altos –clase alta de servicio, en la versión original de Goldthorpe y Erickson (1992)- representa a los altos profesionales y grandes empresarios, constitutiva de un 6% de la sociedad chilena. Los sectores intermedios representan a su vez profesionales de menor estatus e ingresos, asalariados medios y oficinistas de mayores ingresos, alcanzando en torno al tercio de la sociedad. Las dos clases finales son la de trabajadores sin calificación –empleados y obreros- y trabajadores terciarios de subsistencia, categoría residual de trabajo informal (servicios personales).

El diseño de la muestra y el cuestionario de la encuesta permiten diferenciar segmentos de estudiantes cuyas trayectorias -a través del sistema- son capturadas en cuatro formatos.

Inicialmente, se aplicaron a todos los jóvenes preguntas contextuales respecto a su origen sociofamiliar, nivel cultural y antecedentes académicos, con el fin de establecer el punto de partida de cada segmento de la muestra. A partir de este punto de inicio, luego se aplicaron cuestionarios diferenciados respecto a las decisiones tomadas y las expectativas futuras sobre el sistema de educación superior.

Desde una perspectiva operacional, cada trayectoria analizada constituye un segmento de jóvenes, los cuales parten de su origen sociofamiliar y atraviesan distintos momentos del proceso de selección, ya sea como: excluidos, estudiantes, desertores o titulados/no titulados (egresados) de la educación superior. Cabe señalar que las trayectorias definidas previamente en el diseño de la muestra responden a una delimitación teórica y práctica, la cual de ninguna forma pretende abordar la totalidad de trayectorias que se pueden observar a lo largo del sistema de educación superior (en especial la difícil distinción entre desertores y excluidos de la educación, si se considera que muchos jóvenes pueden estar fuera del sistema uno o más años para después retomar estudios).

El enfoque utilizado para analizar las trayectorias requiere enfatizar las decisiones de los jóvenes a lo largo de un periodo de tiempo delimitado. El sistema de educación superior no opera de forma mecánica estableciendo los caminos de los jóvenes como algo predefinido, sino que los jóvenes y sus familias también se hacen partícipes del trazado de estas trayectorias, a partir de las decisiones en el sistema y, más precisamente, frente a las oportunidades educativas. En este sentido, la discusión no enfatiza si la decisión es más o menos racional, lo que se releva son aquellos factores que permiten decidir a los jóvenes y sus familias, así como las implicancias futuras que tienen estas “tomas de posición”.

Por último, es necesario enfatizar que el análisis de las trayectorias y cursos de vida de los jóvenes no responde a un estudio panel en donde es posible seguir el comportamiento de un individuo o familia a través del tiempo. El análisis aquí expuesto supone que las trayectorias de diferentes jóvenes en cursos de vida diferentes y sus decisiones respecto al sistema de educación superior serían similares a los jóvenes que ya han atravesado dicho proceso o a aquellos que -en un futuro próximo- atravesarán por las mismas decisiones. Entendiendo ese supuesto, las trayectorias de los segmentos analizados serían comparables.

A continuación se presentan brevemente los cuatro grupos: Estudian en la educación superior (ES), No ingresan a la ES, Abandonan la ES y Terminan la ES.

a. Estudian actualmente en la educación superior

Este segmento de estudiantes se compone de 714 jóvenes y constituyen el 29.6% de la muestra total ponderada. Se definen como aquellos jóvenes entre 18 y 29 años de edad que se encuentran en situación de estudios regulares o matriculados en alguna institución de educación superior - independiente del tipo de institución (CFT, IP o Universidad) u horario de estudios (Diurno o Vespertino)- al momento de ser encuestados.

b. No ingresan a la educación superior

El segmento de jóvenes que no ingresa a la educación superior se compone de 1.262 encuestados y constituyen el 52.2% de la muestra total ponderada. Los jóvenes excluidos se definen como aquellos jóvenes entre 18 a 29 años de edad que nunca ingresaron o se matricularon en una institución de educación superior.

Al interior del segmento de jóvenes excluidos del sistema, se pueden hallar diferentes realidades según la decisión que han adoptado respecto a su inscripción y rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

c. Abandonan la educación superior

Los jóvenes que abandonan la educación superior corresponde a 141 encuestados, lo que constituye el 5.8% de la muestra total ponderada.

Este grupo se define como los jóvenes entre 18 y 29 años que ingresaron o se matricularon de forma regular en una institución de educación superior, pero luego abandonaron sus estudios por diferentes razones, antes de terminar su período de formación profesional.

La deserción de la educación superior implica que los jóvenes -al momento de ser encuestados- habían dejado sus estudios regulares, independiente de la cantidad de veces que retomaron la carrera abandonada.

d. Terminan la educación superior

El segmento de jóvenes que terminan la educación superior corresponde a 299 encuestados y constituyen el 12.4% de la muestra total ponderada. Se definen como los jóvenes entre 18 y 29 años, que al momento de ser encuestados se encuentran en una situación de no titulados (egresados) o titulados de una institución de educación superior e independiente de la cohorte de ingreso y los años promedio de formación.

La categoría de no titulados se refiere a los jóvenes que han terminado su plan de estudios obteniendo en muchos casos el grado académico, pero no han accedido al título profesional. Los jóvenes titulados han concluido su plan de estudios y además han cumplido con los requisitos institucionales para acceder al título profesional.

2. Caracterización de los jóvenes encuestados⁵

El estudio se orientó hacia una caracterización de los jóvenes que ingresan y de los que no ingresan a la educación superior, asumiendo -como hipótesis de trabajo- que las posiciones diferenciadas en el espacio social tienen un efecto en las expectativas y recompensas de los jóvenes estudiantes. En ese aspecto, se sostiene que un joven estudiante de sectores sociales menos favorecidos, sometido al proceso de selección universitaria, era probable que tuviera posibilidades y expectativas inferiores a las que podría tener un estudiante de sectores altos.

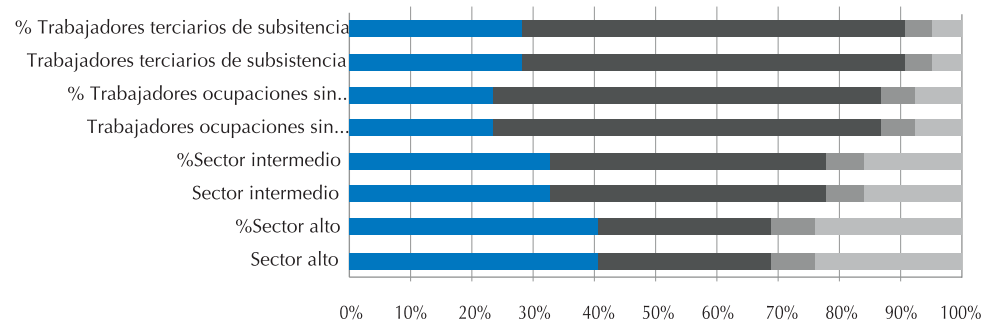
Las trayectorias de los jóvenes excluidos estarían marcadas por el sector social de origen y el entorno familiar de los jóvenes, el cual se asocia principalmente a padres con bajos niveles de escolaridad que promueven escasamente las potencialidades de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, esta condición se refuerza en entornos escolares precarios y de baja calidad, los cuales no permiten que dichos jóvenes desarrollen las habilidades necesarias para acceder a estudios superiores. Dado que las familias tampoco poseen los recursos económicos para costear una institución de mejor calidad, la condición de origen de los jóvenes no solo afecta sus oportunidades presentes, sino que también permite abrir o cerrar las posibilidades de acceso a una mejor educación en el futuro.

El análisis por sector social de origen⁶ en las diferentes trayectorias de los jóvenes demuestra que el nivel de éxito del proceso educativo post-secundario se vincula al sector social. Específicamente, ocurre que las trayectorias que podrían catalogarse como exitosas dentro del sistema de educación superior -jóvenes que ingresan y que terminan-, presentan una mayor proporción de individuos de sectores altos.

⁵ Para esta primera parte del análisis se consideró el total de 2.417 jóvenes encuestados.

⁶ La situación de clase reportada por el encuestado ante la pregunta por su familia al momento que tenía 15 años. De manera conceptual para Bourdieu (2007), las clases sociales pueden representarse como un conjunto de probabilidades de acceso a bienes, servicios y poderes similar a un número determinado de individuos que comparten ciertas condiciones materiales. El aprendizaje de prácticas y herramientas potenciales para enfrentar la vida educativa, así como las "tomas de posición" frente a las expectativas futuras se desarrollarían en el primer espacio de socialización.

Gráfico 1. Tipo trayectoria según clase de origen de los jóvenes



	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Estudia en Educación superior	148	41%	212	33%	260	24%	47	28%
■ No Entró a la Educación Superior	104	28%	292	45%	697	63%	104	63%
■ Abandonó la Educación Superior	26	7%	40	6%	62	6%	7	4%
■ Terminó la Educación Superior	87	24%	102	16%	83	8%	8	5%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=2.279, distribuidos en sector alto con 365, sector intermedio 646, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 1.102 y trabajadores terciarios de subsistencia 166.

Al observar en el Gráfico 1 la forma en que se distribuyen las diferentes trayectorias al interior de cada sector social, es posible afirmar que respecto a la del sector alto, el 41% de los jóvenes que componen este sector estudia actualmente y el 24% ha concluido sus estudios. En el caso del sector intermedio, el 33% de los jóvenes que componen este sector estudian actualmente y el 16% ha terminado sus estudios.

Es importante relevar que en la composición de los sectores intermedios, a pesar que tiende hacia la inclusión en el sistema educativo, el 45% de sus jóvenes es excluido.

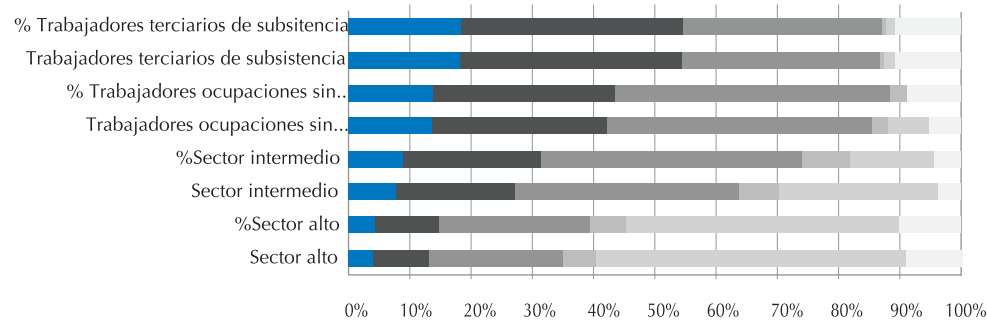
El fenómeno es inverso en el sector de trabajadores terciarios y trabajadores sin calificación, dado que se observa una mayor proporción de jóvenes con trayectorias de exclusión. En el sector de trabajadores sin calificación superior, el 63% de los jóvenes que componen este sector ha tenido una trayectoria de exclusión en el sistema de educación superior, situación que se repite en la misma proporción para el caso del sector de trabajadores terciarios de subsistencia.

Esta distribución desigual de los niveles de éxito en las trayectorias de los jóvenes según el sector social señala el punto de inicio de las trayectorias, el espacio donde se inician los procesos de aprendizaje, socialización familiar y trasmisión del capital cultural. Desde este punto se proyectan las trayectorias futuras en el sistema de educación superior.

El entorno sociofamiliar como espacio de aprendizajes de códigos de lenguaje y adquisición del capital cultural, permite la transmisión de dichos códigos a partir de los padres y las generaciones anteriores. En ese sentido, es importante el nivel de capital cultural y en particular el Nivel de educación alcanzado por el padre de los jóvenes. Regularmente se utiliza esta variable como un predictor de las trayectorias educativas de los estudiantes en el sistema⁷.

⁷ Es importante destacar que la educación de los padres ha sido considerada como un factor muy influyente en la determinación del rendimiento académico. En general, a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor es el tiempo dedicado al estudiante y además mayor la calidad de la supervisión al mismo. Murnane, Maynard y Ohls (1981) argumentan que la educación de la madre estaría positivamente relacionada con la educación del hijo. Además, también muestran que el nivel educativo de la madre está más altamente correlacionado con el rendimiento que el nivel educativo del padre. Los padres con mayor educación y habilidades que pueden utilizar para enseñarle a sus hijos destrezas cognitivas y sociales y normas sociales y culturales con mayor efectividad (Chiu y Khoo, 2005). Por otra parte, Brunner y Elacqua, (2003) afirman que “la evidencia apunta a que el factor familiar es el más importante para explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos, al menos como éstos son medidos por pruebas estandarizadas”. En particular, se realizó un análisis de regresión para determinar el efecto de la educación de ambos padres en la trayectoria educativa de los jóvenes y los resultados indican que en todos los grupos el nivel educativo del padre obtiene resultados levemente más altos.

Gráfico 2. Nivel educacional alcanzado por el padre según clase de origen del joven



	% Sector alto	Sector alto	% Sector intermedio	Sector intermedio	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores terciarios de subsistencia	Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Sin educación o Básica incompl.	4%	13	7%	47	13%	143	18%	30
■ Educ. básica o Media incompleta	9%	34	19%	126	29%	319	36%	60
■ Media completa	22%	81	37%	239	44%	480	33%	54
■ Superior incompleta	5%	19	6%	42	3%	28	1%	1
■ Superior completa	51%	146	26%	78	7%	36	2%	2
■ Posgrado	9%	33	4%	24	5%	58	11%	18

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=2.281, distribuidos en sector alto con 366, sector intermedio 647, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 1.102 y trabajadores terciarios de subsistencia 166.

En los datos analizados de la encuesta se observa una concentración del nivel educativo de los padres en el nivel de estudios medios completos, una proporción que alcanza el 44% en el caso del sector de los trabajadores con ocupaciones sin calificación superior.

Por otro lado, la distribución del nivel educativo del padre por sector social de origen, mantiene una tendencia similar a la vista en la distribución de las trayectorias⁸. En ese sentido, en el sector alto y sector intermedio existe una mayor proporción de jóvenes cuyos padres alcanzan niveles de escolarización altos, mientras que en el sector de trabajadores de subsistencia y trabajadores sin calificación los niveles de escolarización del padre son inferiores. Así, por ejemplo, en el sector alto el 51% de

⁸ La dispersión en el comportamiento del nivel educacional de posgrado se debe al bajo número de observaciones en la categoría.

los padres alcanza la educación superior completa y solo el 4% no tiene educación o básica incompleta. En los sectores intermedios, el 26% de los padres alcanza estudios de enseñanza superior y el 7% no tienen educación o tienen educación básica incompleta.

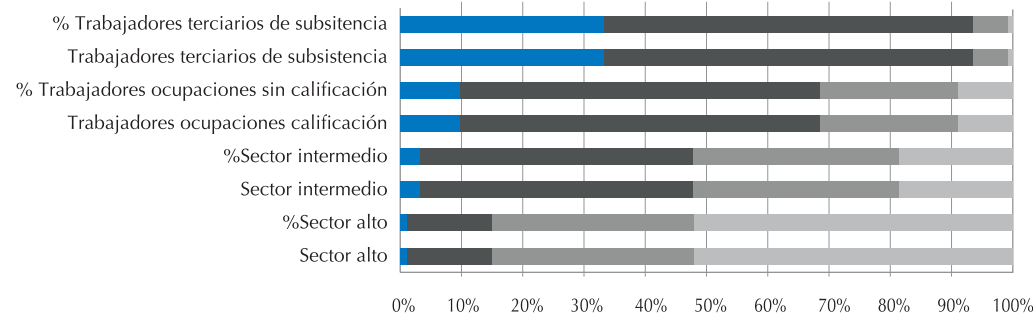
De manera inversa, en el sector de trabajadores con ocupaciones sin calificación superior, el 7% de los padres alcanza estudios de enseñanza superior completa y el 13% no tiene estudios. Asimismo, en el sector de trabajadores terciarios de subsistencia el 18% de los padres posee estudios superiores completos, el 11% tiene estudios de posgrado y sólo el 2% no tiene estudios de ningún tipo.

Dado que el sector de trabajadores de subsistencia y trabajadores sin calificación se relacionaría a niveles educativos inferiores en el padre, lo anterior constituiría la base de aprendizajes iniciales de los jóvenes. Así, cuando el capital cultural es inferior en la familia y en el entorno social, el joven tendría menores posibilidades de desarrollar habilidades académicas competentes en el sistema educativo, lo que significa una situación de desventaja en comparación a otros sectores con mayores posibilidades de promoción.

En cuanto al capital económico de los jóvenes encuestados, expresados en los ingresos familiares⁹ de carácter mensual, la distribución del ingreso presenta una tendencia a concentrarse en el tramo 182 mil y 540 mil pesos, aunque con bastantes diferencias según el sector analizado.

⁹ Los Ingresos familiares corresponden a una variable de tipo intervalo incluida en el cuestionario. Conceptualmente alude a los ingresos familiares o del hogar al que pertenecen los jóvenes encuestados, siendo una aproximación a la cifra real.

Gráfico 3. Ingresos familiares por clase de origen de los jóvenes



	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Menos de \$182.000	4	1%	18	3%	103	9%	53	33%
■ Entre \$182.001 y \$540.000	49	14%	280	45%	642	59%	96	60%
■ Entre \$540.001 y \$900.000	116	33%	210	34%	246	23%	9	6%
■ Entre \$900.001 y \$3.000.000	185	52%	116	19%	96	9%	1	1%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=2.224, distribuidos en sector alto con 354, sector intermedio 624, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 1.087 y trabajadores terciarios de subsistencia 159.

Como se ha visto anteriormente, la distribución del ingreso mantiene una tendencia similar al nivel educativo y el desplazamiento de las trayectorias educativas. En particular, los tramos de ingresos familiares altos tienen una mayor proporción de jóvenes pertenecientes al sector alto y al sector intermedio, mientras que en los sectores de los trabajadores de subsistencia y trabajadores sin calificación se observa una distribución inversa. El dato de mayor relevancia lo entregan los tramos en que se agrupan los ingresos de las familias, ya que existe una importante concentración de los ingresos en el sector alto, los únicos que podrían solventar el financiamiento de estudios superiores.

En el caso del sector alto, el 52% de las familias de los jóvenes, poseen ingresos entre 900 mil y 3 millones de pesos y el 15% tiene ingresos familiares inferiores a los 540 mil pesos. En el sector intermedio, solo el 19% de las familias de los jóvenes poseen ingresos entre 900 mil y 3 millones de pesos y el 48% tiene ingresos familiares inferiores a los 540 mil pesos.

Por otra parte, sobre el 60% de las familias de los jóvenes del sector de trabajadores con ocupaciones sin calificación superior, y sector de trabajadores de subsistencia posee ingresos inferiores a 540 mil pesos mensuales. Incluso, al ahondar en el análisis de los datos se observa que el 33% de los trabajadores terciarios de subsistencia poseen ingresos familiares inferiores a 182 mil pesos.

El capital económico de los jóvenes cobra relevancia en un sistema educativo que se encuentra privatizado, dado que la matrícula, el arancel y los gastos asociados a los estudios de los jóvenes deben ser financiados regularmente por las familias. Del mismo modo, los aranceles por estudios superiores suelen representar costos altísimos para las familias y, en muchas situaciones, no es posible que los financien. En tal situación, para aquellas familias cuyos ingresos son inferiores a los 182 mil o los 540 mil pesos, la posibilidad de financiar los estudios de sus hijos es casi nula, a menos que obtengan un beneficio capaz de cubrir el arancel.

3. Proceso de selección e ingreso a la educación superior

3.1. Elección para la educación superior

El proceso de selección universitaria constituye la primera barrera de acceso que sortean los jóvenes antes de ingresar a la educación superior. A través del tiempo ha tenido diferentes modificaciones, siendo conocida en la actualidad como Prueba de Selección Universitaria (PSU). Como mecanismo de selección de estudiantes, esta permite evaluar a partir de un puntaje los conocimientos de todo el ciclo educativo de los jóvenes, el cual abarca 12 años de escolaridad. Es por ello, que ha tenido fuertes detractores¹⁰, ya que las habilidades y conocimientos adquiridos en la escuela estarían condicionados por la calidad de la educación entregada en dichos establecimientos y, en parte, por el sector social de origen de los jóvenes.

En el escenario descrito, la PSU permite el ingreso a la educación superior únicamente a jóvenes que cuentan con los conocimientos exigidos por el sistema formal de educación, mientras que los jóvenes que obtienen bajos puntajes no contarían con las habilidades necesarias para ingresar. Sin embargo, esto no quiere decir que los jóvenes de origen social en el sector de trabajadores no acceden a la educación superior, sino que ingresan en una menor proporción que los otros sectores sociales.

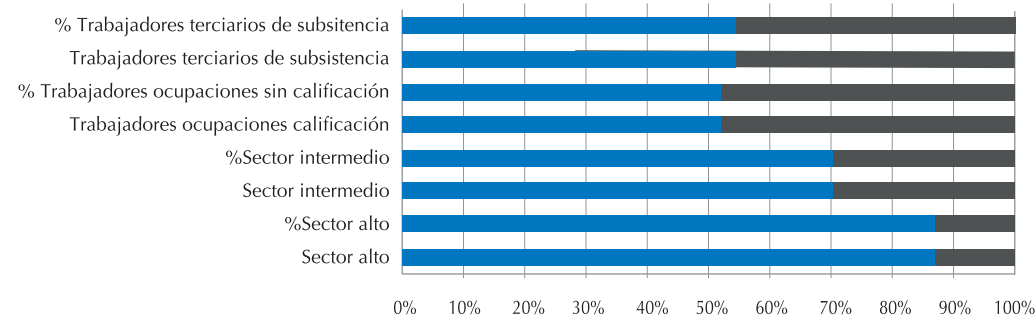
Como se observa en el análisis del proceso de selección e ingreso a la educación superior se consideraron los pasos previos antes del ingreso de los jóvenes, es decir, el momento de la inscripción y rendición de la (PSU). Aunque la PSU no es obligatoria

¹⁰ En los últimos años, el movimiento estudiantil ha mostrado su desacuerdo en la forma de evaluación y selección de estudiantes, dado que lo consideran un mecanismo que promueve las desigualdades de origen.

para el acceso a matrículas de la educación superior en algunas universidades¹¹, constituye aun en nuestra cultura un paso fundamental para la proyección a estudios superiores. Estos datos se analizaron a la luz del sector de origen al cual pertenecían los jóvenes, para luego analizar aquellos que definitivamente ingresaban.

Los jóvenes que se inscriben para dar la PSU corresponden a 2.279 jóvenes del total de la muestra, donde el 63.4% declara haberse inscrito para la prueba y el 36.6% no se inscribe. El análisis de los datos por sector social de origen de los jóvenes, permite determinar la pertenencia de los jóvenes que no se inscriben para la prueba y se someten a una autoselección individual por la cual quedan excluidos desde un inicio.

Gráfico 4. Inscripción PSU por clase de origen de los jóvenes



	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Inscriben la Prueba de Selección Sí	318	87%	455	70%	580	53%	91	55%
■ Inscriben la Prueba de Selección No	47	13%	191	30%	522	47%	75	45%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=2.279, distribuidos en sector alto con 365, sector intermedio 646, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 1.102 y trabajadores terciarios de subsistencia 166, mientras que los jóvenes inscritos corresponden a 1.444 y los jóvenes no inscritos son 835. mientras que los jóvenes inscritos corresponden a 1.444 y los jóvenes no inscritos son 835.

La decisión de no inscribirse para la prueba de selección es una situación que se repite en una proporción mayor para los sectores de trabajadores de subsistencia y trabajadores sin calificación. Estos jóvenes que deciden no inscribirse corresponden al primer grupo de jóvenes con mayores posibilidades de resultar excluidos del sistema de educación superior, cuestión que opera de forma individual en cada joven y a través de las expectativas que tienen en la enseñanza superior y que no serían satisfechas en el corto plazo; es decir, a través de una decisión propia –al menos formal-, no de una imposición. La autoexclusión es también un mecanismo del sistema, pero que solo es posible a través de los mismos jóvenes, que no ven como parte de su horizonte de expectativas continuar estudios en instituciones que exigen un proceso de selección.

En el caso de los 1.446 jóvenes que se inscriben para la PSU, el 93.7% la rinde efectivamente y solo el 6.3% no la rinde. Como en el caso anterior, la distribución de los jóvenes que rinden la prueba en relación al sector de origen presenta una tendencia similar al proceso de inscripción.

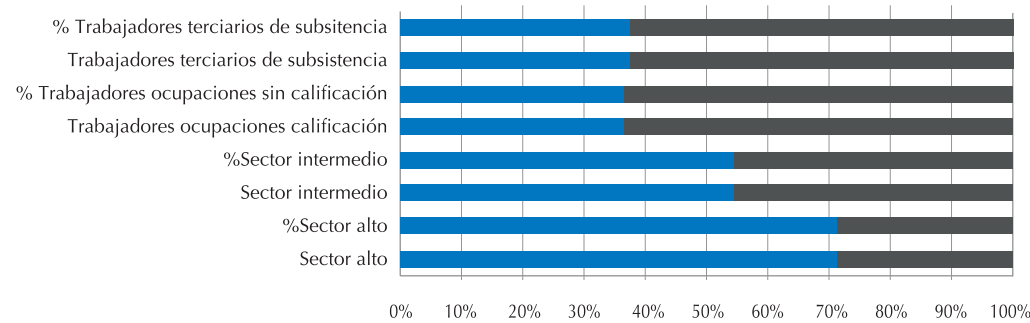
3.2. Ingreso a la educación superior

En la muestra de jóvenes que se inscriben y luego rinden la PSU, un total de 1.083 ingresa a la educación superior, mientras que 1.197 jóvenes son excluidos en el proceso de selección.

¹¹ Particularmente se alude a las universidades que pertenecen al CRUCH y algunas universidades privadas que también exigen PSU como una forma de regular el ingreso de los jóvenes y seleccionar a aquellos con mejores resultados académicos.

¹² Es importante recalcar que del total de jóvenes de la muestra que no se inscriben para la PSU, el 86% no se matricula en alguna institución de educación superior.

Gráfico 5. Ingreso a educación superior por clase de origen de los jóvenes



	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Ingresan Educación Superior Sí	261	72%	354	55%	405	37%	63	38%
■ Ingresan Educación Superior No	104	28%	292	45%	697	63%	104	62%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=2.280, distribuidos en sector alto con 365, sector intermedio 646, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 1.102 y trabajadores terciarios de subsistencia 167, mientras que los jóvenes que ingresan corresponden a 1.083 y los jóvenes que no ingresan son 1.197.

En general, la proporción de jóvenes que no ingresa responde a poco más del 50% de la muestra total¹³, situación que no es homogénea al analizar el sector de origen de los jóvenes. La proporción de jóvenes que no ingresa a la educación superior es mayor en el sector de trabajadores con ocupaciones sin calificación superior y en el sector de trabajadores terciarios de subsistencia. De modo inverso, el sector alto e intermedio presenta una proporción de pérdida menor y la tendencia es ingresar a la educación superior en más del 55% del total de jóvenes.

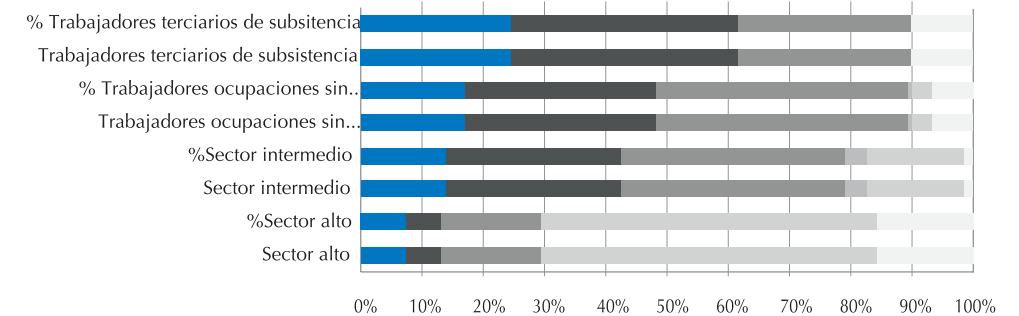
La tendencia a reforzar los patrones culturales, adquiridos en el ambiente familiar, es posible también observarla en el nivel educativo alcanzado por el padre. Los análisis en la sección anterior, indicaban que el nivel educativo del padre era comparativamente inferior en el sector de trabajadores terciarios de subsistencia y trabajadores con ocupaciones sin calificación superior. Dicha tendencia se mantiene, pero presenta

¹³ Es necesario recalcar que de los 1.355 jóvenes que rinden la PSU, el 80% de ellos ingresa a la educación superior, mientras que sólo el 20% no ingresa.

diferencias al comparar el segmento de jóvenes que no ingresa a la educación superior y aquellos que ingresan.

Para el caso de los jóvenes que no ingresan a la educación superior, se observan niveles educativos inferiores para el padre y con tendencia hacia la concentración en las categorías de sin estudios, educación básica o media incompleta y media completa. La excepción la marca el sector alto, ya que el 56% de los padres alcanza un nivel de estudios superiores completo.

Gráfico 6. Nivel educativo del padre según clase de origen del joven que no ingresa a la educación superior



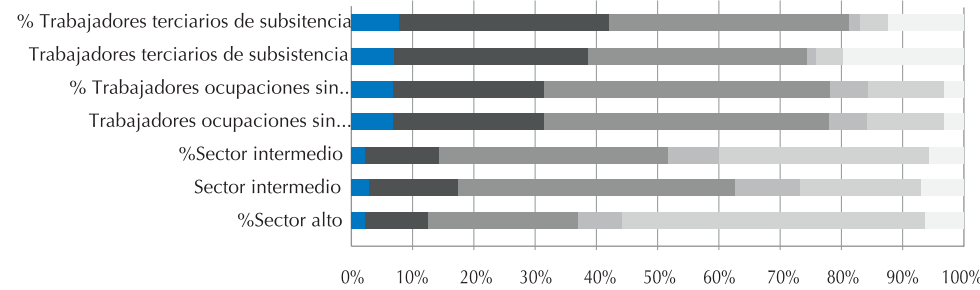
	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Sin educación	7	7%	39	13%	115	16%	25	24%
■ Educ. básica o Media incompleta	6,0	6%	84	29%	220	32%	39	38%
■ Media completa	17	16%	108	37%	292	42%	30	29%
■ Superior incompleta	-	0%	10	3%	4	1%	-	0%
■ Superior completa	58	56%	47	16%	23	3%	-	0%
■ Posgrado	16	15%	3	1%	44	6%	10	10%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.197, distribuidos en sector alto con 104, sector intermedio 291, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 698 y trabajadores terciarios de subsistencia 104.

El nivel educativo de los padres de jóvenes que ingresan a la educación superior es comparativamente mayor al caso de los jóvenes que son excluidos. Entre el 79% y 81% de los padres de jóvenes que provienen del sector de trabajadores de subsistencia y el

sector de trabajadores sin calificación se concentra en las categorías: sin educación, nivel de educación básica o media incompleta y media completa.

Gráfico 7. Nivel educativo del padre según clase de origen del joven que ingresa a la educación superior



	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Sin educación	2%	9	3%	28	7%	5	8%
■ Educación básica o Media incompleta	10%	42	12%	99	25%	22	34%
■ Media completa	24%	131	37%	188	47%	25	39%
■ Superior incompleta	7%	30	8%	21	6%	1	2%
■ Superior completa	49%	58	34%	51	13%	3	5%
■ Posgrado	7%	21	6%	14	3%	14	13%

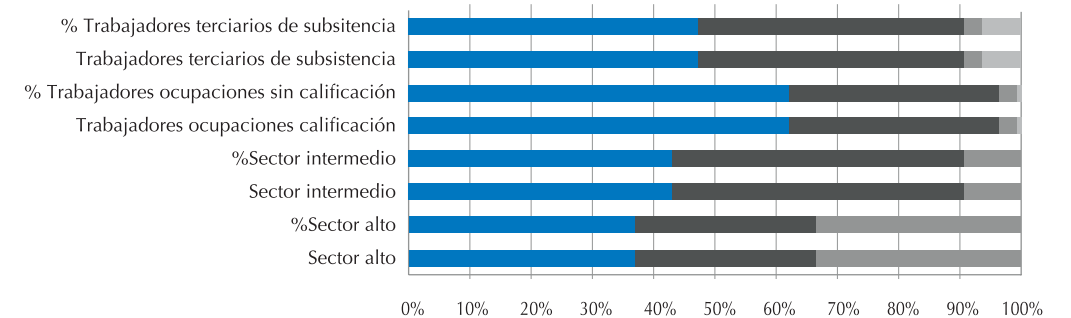
El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.081, distribuidos en sector alto con 260, sector intermedio 353, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 404 y trabajadores terciarios de subsistencia 64.

La fuerte segmentación escolar causa que los jóvenes cuya enseñanza en la etapa secundaria presenta falencias tengan mayores dificultades para ingresar a estudios superiores, situación que se observa con mayor fuerza en los establecimientos de carácter municipal.

Comparando el establecimiento educativo de los jóvenes que no ingresan y aquellos que ingresan a la educación superior, existe una tendencia a concentrar la matrícula en los establecimientos cuya dependencia administrativa es carácter particular subvencionado.

Sin embargo, al observar la dependencia administrativas¹⁴ por sector de origen del joven que no ingresa, se deduce que en el sector alto y sector intermedio existe una mayor proporción de jóvenes cuyos estudios secundarios los desarrollaron en establecimientos de carácter particular y municipal, mientras que en el sector de trabajadores con ocupaciones sin calificación superior y trabajadores terciarios de subsistencia, una proporción superior al 60% de los jóvenes desarrolló sus estudios en un establecimiento municipal.

Gráfico 8. Tipo dependencia administrativa por clase de origen del joven que no ingresa a la educación superior



	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Municipal	38	37%	125	43%	429	62%	49	47%
■ Particular subvencionado	31	30%	139	48%	240	34%	45	43%
■ Particular pagado	35	34%	28	10%	20	3%	3	3%
■ Otro	0	0%	-	0%	7	1%	7	7%

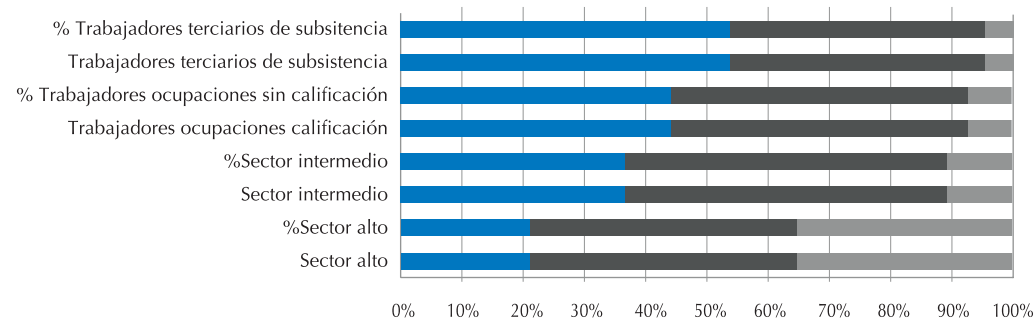
El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.196, distribuidos en sector alto con 104, sector intermedio 292, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 696 y trabajadores terciarios de subsistencia 104.

Una situación menos homogénea se observa en el caso de los jóvenes que ingresan a la educación superior, dado que la mayor proporción de jóvenes en el sector alto desarrollaron sus estudios en establecimientos cuya dependencia administrativa

¹⁴ La categoría **Otro Tipo de dependencia administrativa**, respecto a la dependencia Administrativa, alude a las instituciones de educación 2 en 1, institutos para adultos, jóvenes que terminan sus estudios cumpliendo el servicio militar y aquellos dependientes de la Cámara Chilena de la Construcción.

es particular y particular subvencionado. En tanto, para los jóvenes de sectores intermedios, sector de trabajadores de subsistencia y trabajadores sin calificación, una alta proporción desarrolló sus estudios secundarios en establecimientos de carácter municipal y particular subvencionado.

Gráfico 9. Tipo dependencia administrativa por clase de origen del joven que ingresa a la educación superior



	Sector alto	% Sector alto	Sector intermedio	% Sector intermedio	Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	% Trabajadores ocupaciones sin calificación superior	Trabajadores terciarios de subsistencia	% Trabajadores terciarios de subsistencia
■ Municipal	56	21%	130	37%	178	44%	34	54%
■ Particular subvencionado	113	43%	185	52%	196	49%	26	41%
■ Particular pagado	91	35%	37	10%	28	7%	3	5%
■ Otro	1	0%	2	1%	2	0%	-	0%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.082, distribuidos en sector alto con 261, sector intermedio 354, trabajadores ocupaciones sin calificación superior 404 y trabajadores terciarios de subsistencia 63.

La brecha entre aquellos jóvenes que se inscriben para la PSU, la rinden y posteriormente ingresan a la educación superior, no solo alude a la brecha entre diferentes sectores de la sociedad y la posesión de un capital cultural determinado, sino que también expresa las aspiraciones de los jóvenes encuestados, ya que existe una proporción importante que no presenta interés en la enseñanza superior y cuyo objetivo es ingresar al campo laboral a corto plazo. Esta autoexclusión se observa en el sector de trabajadores de subsistencia y trabajadores sin calificación¹⁵.

¹⁵ Esto es posible observarlo al consultar por la importancia de trabajar al terminar los estudios secundarios, donde de los jóvenes que no ingresan a la educación superior, el 76% considera importante o muy importante ingresar al campo laboral.

4. Proceso de deserción de la educación superior

La deserción de la educación superior es un problema que afecta al sistema en su conjunto, siendo diverso y con múltiples factores que derivan en el abandono definitivo o momentáneo del sistema. La decisión de desertar en ocasiones significa un proceso que ocurre a través del tiempo y no como una situación detonada en un punto discreto, y es por ello que confluyen diferentes factores en la determinación final.

Por otra parte, el abandono de una carrera de educación superior puede ser parte de una decisión voluntaria de los jóvenes, así como una decisión institucional que no depende exclusivamente de ellos (no voluntaria).

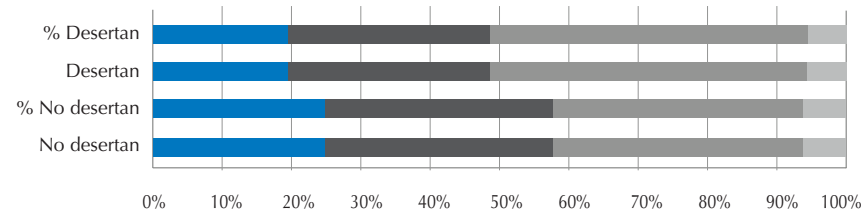
Inicialmente la deserción ha sido asociada a factores de carácter cultural, económico y social, dado que las carreras poseen aranceles de alto costo y que dificulta a las familias de menores ingresos pagar dichos valores. Asimismo, no existe en las dinámicas familiares un incentivo para mantenerse en el sistema, lo que -sumado a otras problemáticas familiares- puede derivar en el abandono de la carrera. “En general, los estudiantes de clase baja deciden ingresar a instituciones educativas en las cuales piensan que se encontrarán con gente similar a ellos, se sentirán más a gusto o menos excluidos. Esta situación se explica porque los alumnos tienen un sentido de lugar y de mundo asociado al lugar que ellos ocupan dentro del espacio social” (Canales y De los Ríos, 2007: 178).

Por otra parte, la deserción de los jóvenes también se puede explicar a partir de factores como la vocación, la motivación personal y conocimientos previos de la carrera. “(...) las instituciones no se han adaptado al nuevo tipo de alumnos que ingresa al sistema, la insuficiente o mala calidad de la información que reciben los estudiantes para elegir una carrera, la extensa duración de estas, las razones vocacionales, motivacionales, económicas, o una combinación de estas causas” (Canales y De los Ríos, 2007: 180). En particular, para el caso de los jóvenes encuestados que desertan de la educación superior¹⁶.

Al analizar los datos, como principal factor se encuentra la falta de recursos económicos para solventar los gastos asociados al arancel, matrícula y materiales de estudio. Por otra, se consideran variables asociadas a las características de la institución y el conocimiento sobre la carrera a la cual ingresan.

¹⁶ Los 141 jóvenes que componen la muestra no constituyen un indicador de deserción general del sistema, pues no se ha aplicado a una misma cohorte etaria. La cantidad de observaciones en la muestra nos impide realizar este ejercicio, permitiéndonos únicamente comparar estudiantes, egresados y titulados v/s los desertores medidos a nivel agregado.

Gráfico 10. Clase de origen según trayectoria deserción /no deserción jóvenes

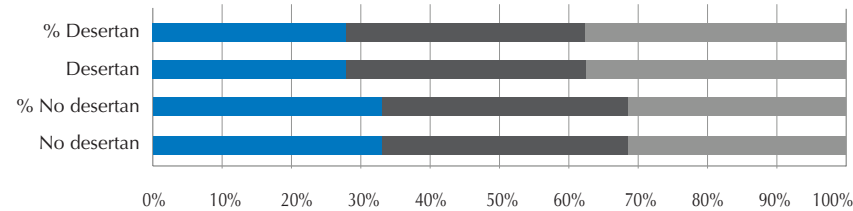


	No desertan	% No desertan	Desertan	% Desertan
■ Sector Alto	235	25%	26	19%
■ Sector Intermedio	314	33%	40	30%
■ Trab. ocup. sin calif superior	343	36%	62	46%
■ Trab. terciarios de subsistencia	55	6%	7	5%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.082 jóvenes, distribuidos en 947 no desertores y 135 jóvenes desertores.

Si bien existen diferencias entre los distintos sectores en cuanto a la deserción, esta constituye un fenómeno bastante transversal, y existe tanto en las instituciones selectivas como en las no selectivas con una proporción parecida.

Gráfico 11. Tipología de institución de educación superior según trayectoria deserción/no deserción de jóvenes

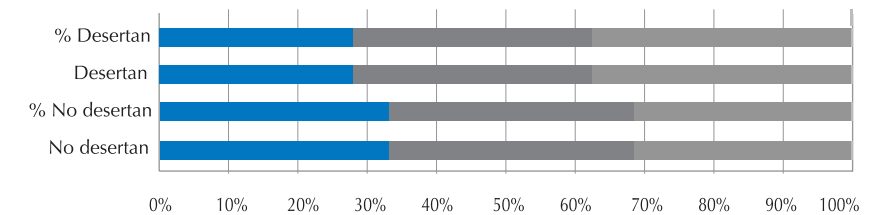


	No desertan	% No desertan	Desertan	% Desertan
■ Universidades Selectivas	333	33%	39	28%
■ Universidades No Selectivas	361	36%	49	35%
■ IP y CFT	320	32%	53	38%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.155 jóvenes, distribuidos en 1.015 no desertores y 141 jóvenes desertores.

Las razones económicas contextuales parecen ser aquellas más determinantes a la hora de desertar. Como se observa en el siguiente gráfico, al interior de quienes financian su educación con ingresos propios, la deserción es más alta, mientras que el aporte de los padres en ambos grupos es equitativo y corresponde a la mitad de los gastos asociados a la educación superior. En el caso de la obtención de créditos Corfo, se observa que los jóvenes que no desertan presentan una mayor proporción de este beneficio y lo mismo sucede, aunque en menor medida, en el caso de las becas estudiantiles y crédito fondo solidario¹⁷.

Gráfico 12. Tipo financiamiento según trayectoria deserción/no deserción de jóvenes



	No desertan	% No desertan	Desertan	% Desertan
■ Universidades Selectivas	333	33%	39	28%
■ Universidades No Selectivas	361	36%	49	35%
■ IP y CFT	320	32%	53	38%

El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.156, distribuidos en 1.015 jóvenes no desertores y 141 jóvenes desertores.

5. Egreso y titulación de la educación superior

La finalización de los estudios superiores asume un doble matiz: por un lado los jóvenes egresados de un plan de estudios que todavía no obtienen el título profesional y, por el otro, los jóvenes egresados con título profesional. Esto significa que un joven que ingresa a la educación superior a estudiar una determinada carrera no concluye necesariamente su plan de estudios de forma completa.

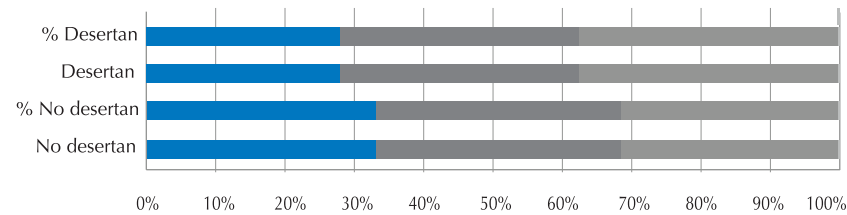
En la muestra estudiada, la proporción de jóvenes que han terminado sus estudios corresponde a 299 casos, de los cuales el 23.8% corresponde a no titulados y el 76.2%

¹⁷ La categoría Otros tipos de financiamiento hace referencia a beneficios entregados por las instituciones de educación superior al joven, beneficios entregados por empresas o instituciones a los funcionarios, descuentos, becas deportivas, etc.

a titulados del alguna institución de educación superior.

La distribución por sector de origen de los jóvenes no muestra grandes variaciones entre los no titulados y los titulados.

Gráfico 13. Trayectoria de término en la educación superior por clase de origen de los jóvenes



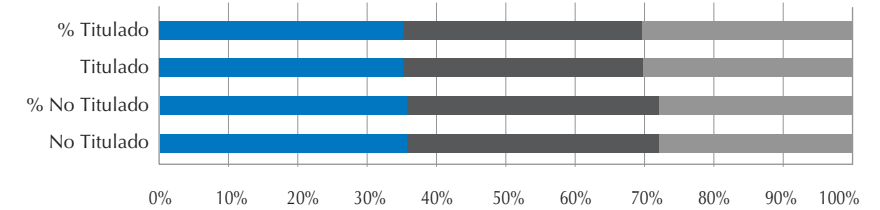
	No desiertan	% No desiertan	Desiertan	% Desiertan
Universidades Selectivas	333	33%	39	28%
Universidades No Selectivas	361	36%	49	35%
IP y CFT	320	32%	53	38%

El total de jóvenes corresponde a n=280, distribuidos en 213 jóvenes titulados y 67 jóvenes no titulados.

Los jóvenes que terminan la educación superior provienen de diferentes instituciones, las que son clasificadas respecto a sus niveles de calidad académica, excelencia docente y formación de capital en investigación y desarrollo. Se elaboró una tipología de clasificación de instituciones en la que se divide a las universidades en selectivas, universidades no selectivas y los institutos profesionales y centros de formación técnica¹⁸

¹⁸ La tipología de instituciones de educación se creó en base a los datos disponibles en el estudio previo publicado por Aequalis. Ver Torres. R. y Zenteno. M. (2011).

Gráfico 14. Tipología de institución por trayectoria de los jóvenes



	No Titulado	% No Titulado	Titulado	% Titulado
Universidades Selectivas	25	35%	79	35%
Universidades No Selectivas	26	37%	79	35%
IP y CFT	20	28%	70	31%

El total de jóvenes corresponde a n=299, distribuidos en 228 jóvenes titulados y 71 jóvenes no titulados.

En general, la institución de educación superior a la cual pertenecen los jóvenes presentan proporciones similares entre sí. Comparando a los titulados y no titulados existe un equilibrio en la proporción de jóvenes que terminan en universidades selectivas y no selectivas muy cercana al 35% de participación, mientras que la proporción de jóvenes que termina en Instituto profesional y centro de formación técnica bordea el 30%.

6. Trayectoria laboral

Las trayectorias laborales de los jóvenes integrados y excluidos del sistema de educación superior a menudo son analizadas en términos del “éxito” o “fracaso” de la inversión realizada, medido a través de los ingresos obtenidos. Aunque se aportan algunos datos en esa línea, lo novedoso es el acento puesto en el efecto social del paso por la educación superior sobre la constitución de sectores sociales.

Se consideró en el análisis a 302 jóvenes¹⁹ que habían terminado la educación superior, ya sea como titulado o no titulado, Abandonaron la última carrera o fueron excluidos de proceso. Además, se fijó la condición de que hubieran trabajado alguna vez y representaran el principal aporte económico al hogar. Si bien la muestra de jóvenes es pequeña, y por ende las diferencias en la media de ingreso son datos de referencia²⁰,

¹⁹ Para seleccionar a estos jóvenes se utilizaron como filtro las variables P94. Has trabajado y P10. Persona que más aporta al hogar.

²⁰ La media de ingreso se calculó a partir de una variable de intervalo, la cual agrupaba los ingresos de los jóvenes en rangos. El cálculo de la media de ingresos se obtuvo a partir de la sumatoria de cada extremo del intervalo y luego se fraccionó por dos.

señalan una evolución importante entre la primera ocupación y la ocupación actual del encuestado.

El análisis de la media de ingresos para la primera ocupación y considerando la tipología de institución de educación superior, no exhibe una tendencia clara respecto al tipo de trayectoria y la media de ingreso percibido. Eso sí se puede afirmar que para esta muestra de jóvenes, aquellos que no ingresan perciben mayores ingresos que las jóvenes que ingresan a instituciones de educación superior, mientras que en los jóvenes que ingresan a la educación superior, los menores ingresos por ocupación se presentan en aquellos que provienen de Institutos profesionales o de centros de formación técnica.

Tabla 1. Distribución de ingresos de la primera ocupación según la tipología de la institución y la trayectoria del joven en sistema de educación superior

Tipología Educación Superior	Ingresos de la primera ocupación según la Estructura de la trayectorias en la adultez del joven										
	No titulado	% jóvenes no titulados	Abandonó última carrera	% jóvenes abandonó carrera	Titulado	% jóvenes titulados	Sin acceso ES	% jóvenes sin acceso ES	Media Ingresos ocupación (\$) **	Frec. total de jóvenes	% total de jóvenes
Universidades selectivas	91.000	4%	181.001	15%	387.864	81%			219.955	27	100%
Universidades no selectivas	270.667	8%	189.091	29%	255.792	63%			238.517	38	100%
IP y CFT	181.001	7%	162.900	34%	249.589	59%			197.830	29	100%
Sin acceso ES	-	-	-	-	-	-	283.088	100%	283.088	206	100%
Total*	180.889	2%	177.664	8%	297.748	21%	283.088	69%	219.955	300	100%

* Media Ingreso y frecuencia total por trayectoria

**Media de ingresos por ocupación de acuerdo al tipo de institución de educación superior

El hecho de que no exista una tendencia marcada y la media de ingresos percibidos sean inferiores a los 400 mil pesos se debe en gran medida a que la primera ocupación puede suceder en el momento que los jóvenes se encuentran estudiando²¹ o ingresando al campo laboral luego de terminar sus estudios. Estos ingresos responden a empleos sin calificaciones superiores y por las cuales no reciben una remuneración acorde a los que se encuentran estudiando. En ese sentido, la recompensa de obtener una mayor ganancia es futura. Por otro lado, los jóvenes excluidos del sistema presentan

²¹ Esto podría ser diferente en el caso de los jóvenes titulados con edades superiores.

una media de ingresos superiores, la cual responde a una inserción rápida en el campo laboral, dada su condición de trabajadores de tiempo completo²².

La distribución de los ingresos medios percibidos en la ocupación actual se eleva respecto a la situación de los jóvenes en el primer empleo. En todos los jóvenes el ingreso medio aumenta, a excepción del caso de los jóvenes que son excluidos del sistema donde el ingreso medio disminuye hasta \$259.773. El aumento exhibe una tendencia según el tipo de trayectoria alcanzada y la tipología de institución. Las instituciones que poseen mayor prestigio y calidad académica y que promueven la especialización de los profesionales, como es el caso de las universidades selectivas, presentan mayores ingresos. En ese orden descendiente se ubican después las universidades no selectivas y luego los institutos profesionales y los centros de formación técnica.

Tabla 2. Distribución de ingresos de la ocupación actual según la tipología de la institución y la trayectoria del joven en sistema de educación superior²³

Tipología Educación Superior	Ingresos por ocupación según la Estructura de la trayectorias en la adultez del joven										
	No titulado	% jóvenes no titulados	Abandonó última carrera	% jóvenes abandonó carrera	Titulado	% jóvenes titulados	Sin acceso ES	% jóvenes sin acceso ES	Media Ingresos ocupación (\$) **	Frec. total de jóvenes	% total de jóvenes
Universidades selectivas	-	-	330.668	12%	768.436	88%	-		549.552	26	100%
Universidades no selectivas	450.334	8%	401.364	30%	579.392	62%	-		477.030	37	100%
IP y CFT	450.001	7%	350.556	32%	663.766	61%	-		488.108	28	100%
Sin acceso ES	-	-	-	-	-	-	259.773	100%	259.773	180	100%
Total*	450.168	2%	360.863	8%	670.531	23%	259.773	66%	443.616	271	100%

* Media Ingreso y frecuencia total por trayectoria

**Media de ingresos por ocupación de acuerdo al tipo de institución de educación superior

²² Al indagar por el tipo de ocupación que desarrollan los jóvenes sin acceso a la educación superior, se observa que una proporción importante realizan ocupaciones como trabajadores no calificados; ocupaciones de servicios, vendedores de comercios y mercados; ocupaciones como operarios, artesanos y otros oficios.

²³ Es necesario tener en cuenta que, dada la construcción del cuestionario, se desconoce si la ocupación actual corresponde a la primera ocupación declarada por el joven encuestado. Sin embargo, existe el dato de que el 74,8% de los 302 jóvenes analizados ha tenido dos o más empleos en los últimos 5 años..

En cuanto a las trayectorias en la adultez de los jóvenes encuestados, la media de ingreso es superior en los jóvenes que se encuentran titulados, en segundo lugar se ubican los jóvenes No titulados y luego los jóvenes que abandonan la educación superior.

Assumiendo que existe una retribución de los ingresos medios en los jóvenes que ingresan a la educación superior, se espera que los jóvenes aumenten su nivel de bienestar o se mantengan en el mismo nivel de bienestar de sus padres y entorno familiar.

Tabla 3. Nivel de profesionalización de la pareja del joven encuestado

Profesionalización joven	Profesionalización pareja		Total
	No Profesional	Profesional	
No profesional	123	19	142
% No profesional	87%	13%	100%
Profesional	21	18	39
% Profesional	54%	46%	100%
Total	144	37	181
% Total	80%	20%	100%

En particular, al considerar el nivel educativo de la pareja de los jóvenes como profesionales o no profesionales²⁴, es posible indagar la proporción de parejas que poseen el mismo nivel educativo o se encuentran en una situación diferente. Para los jóvenes que son no profesionales, el 87% de sus parejas se encuentran en la misma condición que ellos y el 13% tiene una condición de profesional.

Los jóvenes que son profesionales exhiben una tendencia más homogénea en el nivel de profesionalización de sus parejas, ya que el 54% se vincula a parejas no profesionales, mientras que el 46% posee una pareja profesional.

Es evidente que en este dato, los jóvenes que son excluidos o abandonan sus estudios superiores tienden a vincularse con parejas de su mismo estatus económico, mientras que los jóvenes profesionales presentan una situación menos determinante. Estos resultados pueden observarse a la luz del lugar donde conocen a sus parejas: el 35% de los no profesionales declara que su pareja es del barrio donde vive y el 40% de los profesionales señala que su pareja la conoció a través de amigos. Es decir, además de

²⁴ El nivel de profesionalización de la pareja se obtuvo agrupando los datos de la variable nivel educativo. Se consideró como profesionales a todos aquellos casos que habían alcanzado estudios superiores completos, mientras que los no profesionales correspondían a los casos que declaraban no tener estudios, enseñanza básica o media completa y estudios superiores incompletos.

los efectos en los ingresos ocupacionales de los sujetos, la exclusión del sistema possecundario implicaría la conformación en tales espacios de cierres sociales que los separarían todavía más de los jóvenes y futuros adultos incorporados a la educación superior. Estos últimos, más allá de sus ingresos, tendrían más posibilidades de encontrar una pareja entre sus mismos compañeros y amigos estudiantes por encima de sus vínculos sociales de origen (el barrio, por ejemplo).

Los datos analizados en la encuesta refuerzan la idea de que los jóvenes que ingresan a la enseñanza superior presentan mayores ingresos en relación a los jóvenes que son excluidos. En cualquier trayectoria, incluso para los jóvenes que abandonan la enseñanza, resulta rentable económicamente tener estudios superiores. Los ingresos de los jóvenes excluidos se mantienen estables en relación a los ingresos de los jóvenes con algún tipo de estudio. Asimismo, más allá de los sesgos en el cálculo del ingreso medio, se puede sostener que la ganancia retribuida a largo plazo para los jóvenes que tienen estudios superiores es mayor que la ganancia retribuida a corto plazo para los jóvenes excluidos.

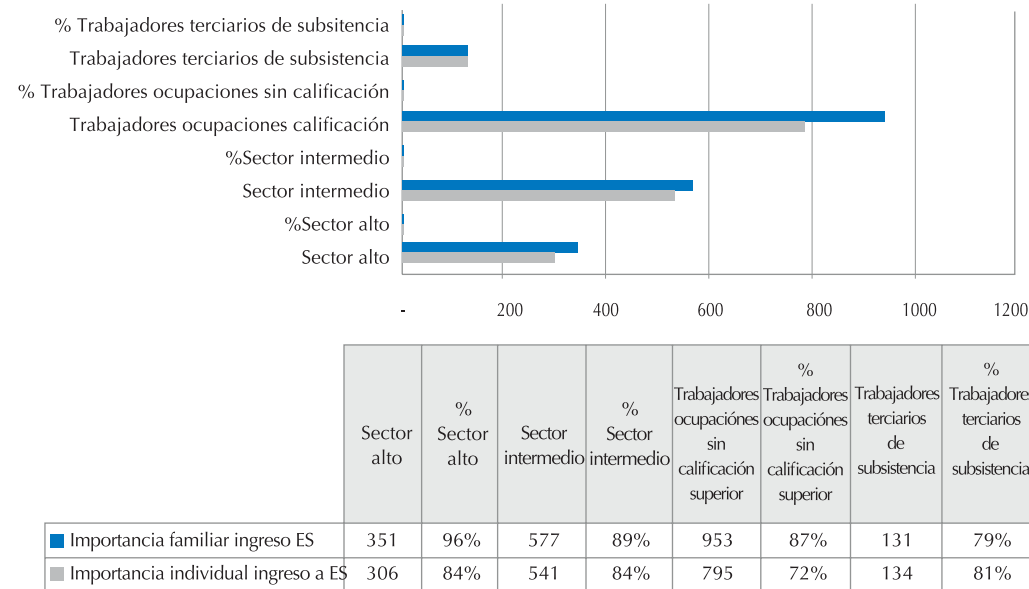
7. Aspectos subjetivos de las trayectorias educacionales: éxito y fracaso

Los resultados de la encuesta permiten ahondar sobre las percepciones que tienen los jóvenes respecto a las trayectorias que atraviesan en la educación superior. Particularmente, los jóvenes se refieren a la valoración que tiene estudiar en la educación superior, las razones que los llevan a ingresar y/o abandonar sus estudios, así como los beneficios que les ha aportado en su vida.

En relación a la importancia atribuida a la educación superior, los datos permiten inferir que las familias de los jóvenes tienen mayores expectativas que los mismos estudiantes. En ambos casos la valoración es alta: sin embargo, el 88% de las familias de todos los jóvenes encuestados considera que es muy importante o importante entrar a la educación superior, mientras que en el caso de los jóvenes cerca del 78% de los jóvenes le atribuye mucha importancia o importancia al mismo hecho²⁵.

²⁵ En ese aspecto, no es de extrañar que cerca del 60% de las familias estuviera de acuerdo en señalar que es importante ser profesional universitario o ingresar a la educación superior, en tanto permitiría ser reconocido, vivir una vida sin dificultades y tener éxito en la vida. Asimismo, aunque se señala que es importante ingresar a la educación superior, el 75% de las familias considera que lo central sería desarrollar la vocación que posee el joven.

Gráfico 15. Importancia de ingresar a la educación superior por clase de origen de los jóvenes



El total de jóvenes encuestados corresponde a n=2.279 para el caso de la importancia familiar y 2.012 jóvenes le entregan importancia o mucha importancia al ingreso a la educación superior, mientras que 2.277 jóvenes encuestados responde sobre la importancia individual de ingresar a la educación superior y 1.776 jóvenes le entregan importancia o mucha importancia.

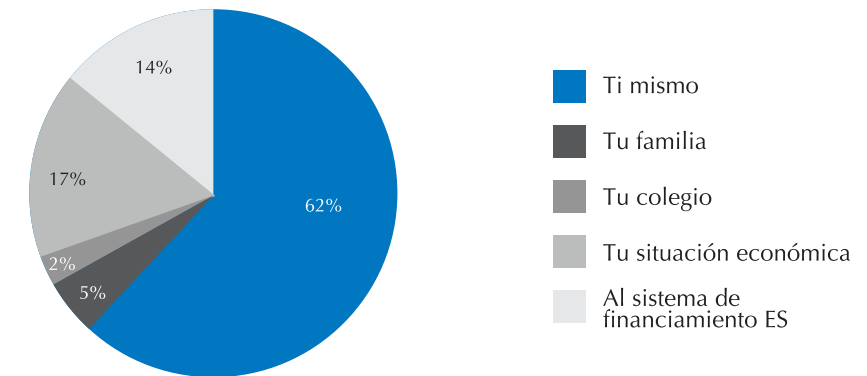
Los resultados permiten indagar sobre las expectativas de los jóvenes respecto a su ingreso a la educación superior. Como se puede apreciar en el gráfico, los jóvenes le asignan una menor importancia que las familias a su ingreso, cuestión que puede estar vinculada a los deseos de movilidad social en los padres y la apreciación que tienen los propios jóvenes del sistema de educación superior.

La alta valoración que los jóvenes y sus familias tienen respecto al ingreso a la educación superior, contrasta con los resultados que cada estudiante obtiene durante el proceso de selección. Dado que no es posible que todos los jóvenes ingresen al sistema, los mecanismos de selección hacen contrastar esas expectativas individuales y familiares con decisiones también individuales y familiares²⁶. Esto permite que los estudiantes que no pueden ingresar asuman una postura vinculada al fracaso, y por sobre todo,

²⁶ El hecho de no alcanzar los estudios superiores es un fracaso personal y es significado de ese modo, ya que es el joven en tanto individuo quien rinde la prueba.

una responsabilidad individual que es totalmente ciega frente a la distribución desigual de oportunidades en el sistema. Esta situación se refleja al momento de consultar al joven, donde el 62,5% de los que no ingresa considera que la responsabilidad recae en sí mismo, mientras que el 16,5% cree que la responsabilidad es de la Situación económica y el 14% culpa al sistema de financiamiento de la enseñanza superior.

Gráfico 16. Responsabilidad de exclusión sistema educación superior



El total de jóvenes corresponde a n=1.164, distribuidos en 728 jóvenes que se responsabilizan a sí mismos, 54 a su familia, 27 al colegio, 192 a su situación económica y 163 jóvenes al sistema.

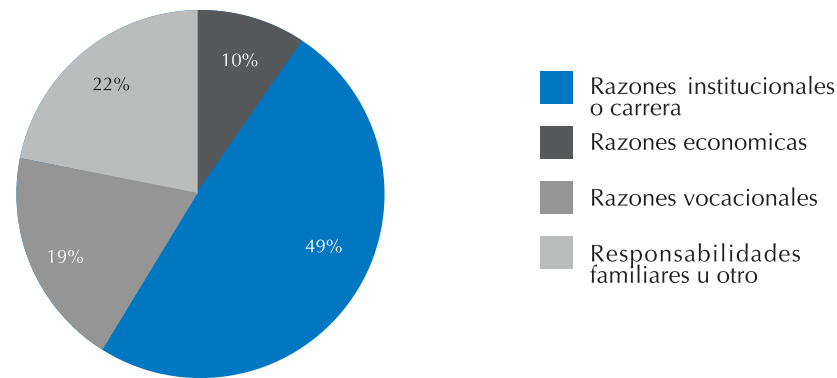
Estas cifras confirmarían la idea que el fracaso sería personal y el ingreso a la educación superior estaría marcado por el talento personal más que las condiciones estructurales donde se sitúa el joven como individuo. Se trata de una perspectiva que naturaliza las desigualdades sociales, responsabilizando de los errores a quienes desde un principio no tuvieron posibilidades de acceder a una mejor educación.

Al considerar los motivos que tienen los jóvenes para no ingresar a la enseñanza superior, el 49% no ingresa por razones institucionales o de carrera, el 22% por responsabilidades familiares u otro y el 19% de los encuestados por motivos vocacionales²⁷. Cabe señalar que solo el 10% de los jóvenes no ingresa a la enseñanza superior por motivos económicos, lo que confirma la creencia sostenida que “para

²⁷ Las razones económicas aluden a la falta de medios económicos para ingresar a la educación superior y necesitaban comenzar a trabajar cuanto antes; las razones institucionales o carrera aluden a que la universidad o la carrera deseada exigía un puntaje más alto que el alcanzado, no se impartía la carrera y no estaba reconocida; razones vocacionales aluden a la falta de interés por seguir estudios superiores, por proyectos personales no necesitaba ingresar a la educación superior, no sabía lo que deseaba estudiar, no se siente preparado; y las responsabilidades familiares u otros aluden a la preferencia por dedicarse a otros asuntos personales, por enfermedad, su familia no estaba de acuerdo con lo que deseaba y por ingreso al servicio militar o FF.AA.

estudiar no se necesitan recursos, sino talento y una decisión informada”. También es posible deducir la relevancia que le entregan los jóvenes a la decisión de ingresar a la educación superior, en la necesidad de tener claridad sobre la oferta institucional, la carrera que aspiran a estudiar, al igual que contar con los recursos económicos y el apoyo familiar. Se tiende, por cualquiera de estos medios, a ocultar la importancia del sector de origen social involucrado en los procesos de exclusión e inclusión de la educación superior.

Gráfico 17. Motivos de exclusión sistema educación superior



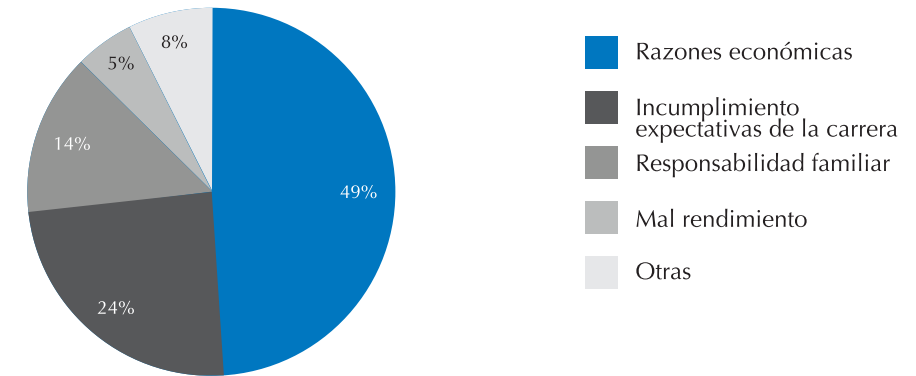
El total de jóvenes encuestados corresponde a n=1.155, distribuidos en 122 jóvenes cuyo motivo de exclusión son razones económicas, 621 razones institucionales, 244 por razones vocacionales y 275 por responsabilidades familiares u otro.

El fenómeno de la deserción en la educación superior es dinámico y de factores múltiples. Las razones que argumentan los jóvenes se asocian a factores económicos, institucionales y vocacionales. Es difícil dar cuenta de una forma única de deserción. Más bien, es probable que existan “formas” de deserción en el sistema, lo cual no solo implica observar las determinantes de origen social, sino también los factores institucionales.

En ese sentido, la razón principal por la cual declaran desertar los jóvenes de la educación superior se refiere a aspectos económicos e incumplimiento de expectativas de carrera. Como es posible observar, el 49% declara desertar por razones económicas, el 24% por incumplimiento de expectativas de carrera y el 14% por responsabilidades familiares. La dispersión de clase de la deserción, unida a esta centralidad económica en el discurso de los sujetos, permite indicar que los desertores serían, en general, los que experimentan mayores dificultades económicas para permanecer en una

plaza determinada de la educación superior. El punto es que por su extensión y heterogeneidad, esta “dificultad mayor” varía mucho a nivel sistémico. Son los vulnerables contextualmente, y no en general, los que presentan mayores posibilidades de abandono de estudios.

Gráfico 18. Razón principal de deserción



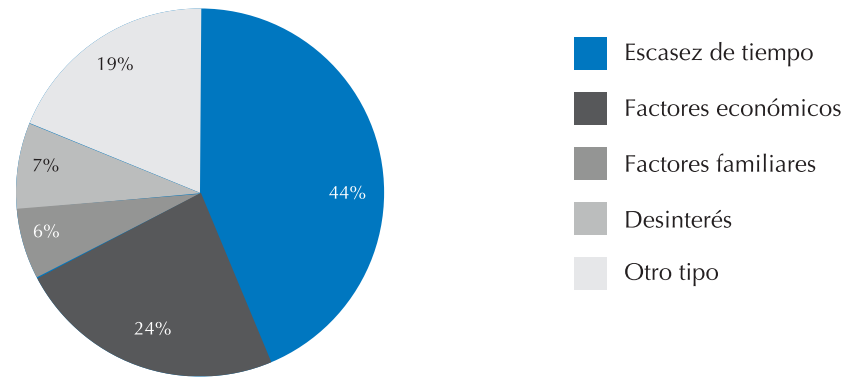
El total de jóvenes encuestados corresponde a n=136, distribuidos en 67 jóvenes cuyo motivo de deserción son razones económicas, 33 por motivos de incumplimiento de expectativas de la carrera, 19 por responsabilidades familiares, 7 por mal rendimiento y 10 jóvenes por otras razones.

Si bien es innegable la brecha económica que les impide retomar sus estudios, existe un impacto en las capacidades intelectuales y frustraciones que deja el proceso de deserción. Esto muestra que parte de las motivaciones por las que un joven no se reintegra a la educación superior tienen que ver con la percepción de la incapacidad para permanecer en la carrera escogida²⁸.

El proceso de titulación en algunas situaciones se extiende más allá de lo previsto por los jóvenes, porque si bien los no titulados representan una minoría respecto a los titulados, los factores que inciden principalmente en esta situación se deben a la escasez de tiempo para dar curso al proceso y la falta de recursos económicos. El 43% no ha terminado porque tiene escasez de tiempo, el 23% no cuenta con recursos económicos y el 18% tiene dificultades de otro tipo.

²⁸ Esto se confirma al indagar sobre los razones de los jóvenes que no desean volver a estudiar, donde se observa una proporción mayor en las razones de incumplimiento de expectativas y mal rendimiento. De ser así, es probable que la idea de abandonar los estudios superiores esté asociada al fracaso dentro de la carrera y no necesariamente a la posesión de los recursos económicos para costearla. Respecto a los jóvenes que manifiestan su interés en regresar a estudiar, se observa que el 63% de ellos piensa que contar con los medios económicos les facilitaría retomar sus estudios, el 16% considera necesario decidir por una carrera y una institución en la que estudiar y el 14% estima que tener más tiempo podría facilitar su ingreso nuevamente a la enseñanza superior.

Gráfico 19. Factores que inciden en la no titulación



El total de jóvenes corresponde a n=33, distribuidos en 14 jóvenes que señalan como factor de no titulación la escasez de tiempo, 8 por factores económicos, 2 por factores familiares, 2 por desinterés y 6 por otro tipo.

En base a los datos, es muy probable que la escasez de tiempo se encuentre asociada al hecho de que muchos estudiantes declaran encontrarse trabajando. Por otro lado, al momento de titularse existen aranceles que deben ser cancelados antes de egresar o concluir el proceso, dificultad que muchos jóvenes no pueden costear.

Los datos presentados en esta sección se deben considerar en relación al origen social de los jóvenes y al capital cultural que poseen. Desde esa perspectiva, aquellos jóvenes que no logran acceder a la enseñanza superior presentan una probabilidad muy alta de tener un origen en familias cuyo capital cultural es bajo, con padres que tampoco tuvieron acceso a estudios superiores y cuyos niveles de ingreso son bajos. Todos esos elementos conformarían un cierre en torno a las expectativas futuras, reduciendo sus posibilidades de mayor bienestar económico y familiar.

La importancia de considerar estas variables que parecen contextuales, radica en la forma en que los jóvenes internalizan las prácticas sociales donde se insertan familiar, individual y organizacionalmente. De ser así, no bastaría con generar estructuralmente condiciones para que jóvenes estudiantes de sectores menos favorecidos ingresen a la educación superior, sino que sería necesario generar expectativas subjetivas positivas a nivel familiar y personal, reconstruyendo un horizonte de lo posible en torno a la educación superior que esté por sobre la creencia de mayores ganancias a largo plazo.

En otras palabras, en las expectativas y razones que dan los jóvenes se refleja el mecanismo implícito que opera excluyendo a los estudiantes cuyo origen y trayectoria

social no les permiten superar la brecha de ingreso a la educación superior. Una brecha que se expresa en la subjetividad misma y las creencias asociadas al sistema, las posibilidades implícitas en cada sector social y el lugar al que cada cual le corresponde llegar al final del camino. Tal situación no funciona mecánicamente, sino que permea a los sujetos y permite que sean ellos quienes decidan y escojan sus opciones, siempre dentro de lo posible.

Conclusiones

El análisis de los datos recogidos en la encuesta permite indagar sobre las trayectorias de inclusión y exclusión de los jóvenes en la educación superior, al tiempo, que el estudio aborda, además, sus expectativas subjetivas.

Parece importante destacar las trayectorias de los jóvenes responden no solo al sector social de origen que tienen. A esto se agrega que la desigual distribución de las oportunidades no opera de forma mecánica ante expectativas y conductas de acción socialmente homogéneas. Lo cierto es que los jóvenes y sus familias deciden el ingreso a la enseñanza superior, la institución y la carrera, una decisión que responde a racionalidades y lógicas de acción a las cuales el sujeto da curso. En este sentido, los jóvenes deciden escogiendo las posibilidades que son viables en su entorno próximo, bajo patrones culturales y expectativas formadas sobre el futuro y la educación. Vale decir, la desigualdad opera bajo una libertad aparente.

Sin embargo, la trayectoria social de un joven no sólo estaría definida por la posición de origen en el espacio social: más específicamente, “la elección de los estudiantes se hallaría limitada por los ingresos del hogar o personales, por su trayectoria escolar previa y por la disponibilidad de créditos y becas” (Brunner et al., 2005). Asimismo, estos factores funcionarían como mecanismos de promoción para acceder a la educación superior, dependiendo del sector de origen o del espacio social donde se sitúen los jóvenes.

La igualdad relativa que supondría el ingreso a la educación superior, mediante el mérito y el desempeño individual, estaría afectada por la trayectoria académica previa en centros educativos de baja calidad, menores ingresos familiares y la historia sociofamiliar de padres con baja escolaridad y reducido capital cultural²⁹. De ser así, las brechas en el desarrollo cognitivo, la madurez socioemocional y el lenguaje

²⁹ Para autores como Basil Bernstein (1989), resulta de vital importancia el análisis de la trayectoria familiar de los jóvenes que ingresan a la educación superior, ya que la posición de clase familiar determinaría el código lingüístico que adquiere el niño en la infancia y que desarrolla en la vida adulta en forma de competencias. En las clases menos favorecidas, el código lingüístico adquirido es de carácter restringido, mientras que en clases más favorecidas, el código lingüístico sería elaborado, una expresión del mayor capital cultural que manejan. Ver esta discusión más reciente en Brunner. J. J. (2010).

serían un efecto del origen sociofamiliar y de la posición en que situaría al joven en el espacio social.

Los jóvenes excluidos, no solo son excluidos por selectividad del sistema, sino porque en ellos existe un mecanismo de autoselección el cual no considera dentro de sus marcos lógicos el acceso a la enseñanza superior. Estos marcos culturales son estructuras aprendidas en el seno familiar y el entorno escolar, resultando importantes ambos lugares a la hora de transmitir expectativas de movilidad futuras.

La movilidad social como un compuesto entre experiencias individuales y discursos ideológicos dominantes, anclada en una posición social, promueve la educación como el mecanismo para hacer realidad este proceso. Ello explica la alta valoración que se observa en las familias y los jóvenes. El discurso aspiracional sobre mejores oportunidades y ascenso en la estructura social es posible solo mediante la educación superior. Los retornos de ingresos y el mayor bienestar que exhiben los jóvenes que terminan la educación es una muestra de las implicancias que tiene acceder. El ingreso a la enseñanza superior no solo permite obtener ganancias sobre la media, sino que amplía el espectro de oportunidades y mejora los niveles de vida de las familias.

Ahora, dado que el relato de la movilidad cobra fuerza con la ampliación de las matrículas en el campo educacional, los logros académicos y los fracasos son internalizados por los jóvenes, permitiendo que las responsabilidades frente a las diversas experiencias y trayectorias sean responsabilidades individuales. La percepción sobre las responsabilidades a nivel estructural son mínimas, dado que son los jóvenes los que no aprueban el ingreso. El sistema y los mecanismos de selección que presentan barreras de acceso, así como las dificultades institucionales que experimentan los estudiantes que abandonan o no se titulan en la enseñanza superior, son dificultades que pasan a segundo plano.

La desigualdad que promueve el sistema de educación superior es naturalizada a través de la justificación que elaboran los sujetos frente al fracaso o al abandono. De este modo, el incumplimiento de las expectativas decanta en un discurso de fracaso e incapacidad propia. Este proceso experimentado lo describe el Informe de Desarrollo Humano en Chile del PNUD el año 2002, al señalar que la sensación de individualización se reparte de manera diferenciada entre clases. Incluso, el informe admite de que “no todos disponen del mismo horizonte de oportunidades, ni todos tienen igual capacidad para decidir sobre ellas ni para realizarlas” (PNUD, 2002: 192).

En suma, es posible observar un proceso de individualización mediante el cual las trayectorias y las identidades tienden a singularizarse, desprendiendo en gran medida al individuo y su acción de sus fundamentos posicionales de origen social. La

simbolización del discurso de la educación como un principio activo de constitución de sentido y que los sujetos apropian de diversas formas (experiencia existencial, singular y genérica, discursos, ideologías) a partir de la posición en que se encuentran, termina mediando el acceso a estos diversos afluentes de sentido. Esta mediación no será ya una determinación posicional absoluta, sino más bien, como lo entiende Bourdieu, será un espectro de posibilidades restringidas por esta condicionante material y social. La individuación de la desigualdad coincide también con resultados positivos en la conquista de mayores ingresos laborales. Tanto la teoría del capital humano de Becker, como los postulados de Bourdieu tienen asidero empírico. El punto es que los sujetos obtienen diferenciadas cuotas de éxito en un contexto en que cursar estudios superiores sigue siendo deseable respecto de no hacerlo. Esta diferenciación es la que resulta invisible sistémicamente, ya que opera “disfrazada” de decisiones y expectativas tanto individuales como familiares.

Capítulo II.

Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico

Gastón Quintela Dávila

II. Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico

Introducción

El aumento de la matrícula de la educación superior se puede catalogar como exponencial y sostenido en el tiempo desde 1990, siendo la modalidad universitaria la de mayor expansión; concretamente el número total de estudiantes (Ues/IP/CFT) aumentó en la década de 1980 desde 117.000 a 245.000 en la década de 1990; y posteriormente en 2007 la cifra aproximada correspondía a 678.000 jóvenes (OCDE-Banco Mundial, 2009). En términos relativos, este fenómeno se cuantifica en un incremento de la tasa bruta de matrícula (jóvenes entre 18-24 años) de un 29,3% en el período 1990 - 2009 pasando de un 16,8% a un 46,1% (Orellana, 2011). En el año 2009 la matrícula total del nivel ascendió a 835.247 estudiantes (Rolando, Salamanca, y Aliaga, 2010), es decir, dentro del período de 1980 a 2009 existió un incremento absoluto de 718.000 jóvenes, aproximadamente.

Para el caso de las universidades tradicionales (CRUCH) y privadas sin aporte fiscal directo (en adelante Pos-1981³⁰) este incremento resulta diferenciado socialmente, es decir, para las primeras el 53% de los estudiantes provienen de los quintiles de ingreso IV y V (familias de mayores recursos) en comparación con el 70% de participación de dichos quintiles en las segundas (OCDE-Banco Mundial, 2009); situación opuesta ocurre para el caso de los estudiantes pertenecientes a las familias de menores recursos (quintiles I y II) ya que corresponden al 27% del total de la matrícula de las instituciones agrupadas en el CRUCH y solamente el 16% del estudiantado de las universidades privadas Pos-1981; finalmente, para el quintil III el peso relativo corresponde a 20% para las primeras y 14% para las segundas.

Asociado a lo anterior, el fenómeno de deserción/retención de estudiantes en el nivel universitario ha cobrado gran relevancia social e institucional en el contexto de transición del modelo de universidad de elite a universidad de masas, correspondiendo una parte de los nuevos actores (7 de cada 10) a la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (Armanet, 2005; Meneses, et al., 2010), lo cual se expresa en tasas brutas de retención cercanas al 50% del contingente original de estudiantes de la cohorte de ingreso PSU (Prueba de Selección Universitaria) en las etapas terminales de formación en carreras de pregrado (CNED, 2010).

³⁰ Se utilizara este rótulo (Universidades privadas pos-1981) en referencia a las casas de estudios superiores de titularidad privada que imparten programas de estudios de carácter universitario que surgen con posterioridad al surgimiento de la "Nueva Legislación Universitaria Chilena" (CRUCH, 1981).

Específicamente para la cohorte 2004, al quinto año la tasa de retención corresponde al 55% del estudiantado y para la cohorte 2005 al quinto año el 57%; es decir, al invertir los valores de la retención podemos establecer que la tasa bruta de deserción para el año 2004 (quinto año) corresponde al 45% del total de estudiantes, dicho de otra forma, aproximadamente 5 de cada 10 estudiantes universitarios no completa con éxito su proceso formativo (obtención de credencial educativa). Ahora bien, sobre los factores que explican la generación del fenómeno de la deserción a nivel nacional los principales estudios empíricos (Canales y De los Ríos, 2007; Centro de Microdatos, 2008; González, 2005) señalan tres elementos fundamentales: falta de claridad vocacional, problemas de rendimiento académico y situación económica deficitaria.

La falta de claridad vocacional se relaciona con una decisión de abandono temporal, ya que el estudiante tiene la intención de continuar estudios superiores, pero no tiene claridad de la carrera y tipo de IES. Esta causal se vincula con la hipótesis de que los agentes para continuar estudios pos obligatorios deben resolver dos interrogantes: 1. Continuar estudios (tipo y nivel) y 2. Elección de profesión. La situación económica deficitaria se expresa en las limitaciones del grupo familiar para disponer de los recursos necesarios y suficientes como para hacer frente a los costos directos e indirectos de los estudios superiores para un proceso formativo relativamente largo; con la condicionante adicional de incompatibilidad de desarrollar actividades remuneradas paralelas a una titulación por la estructura rígida de los currículos, especialmente en el nivel universitario.

Finalmente, los factores de rendimiento académico se caracterizan por baja motivación en general y por problemas vocacionales en particular. Esto implica desmotivación para estudiar y asistir a clases, incumplimientos de mínimos institucionales, y problemas semejantes; debilidades académicas previas, principalmente vinculadas a vacíos de formación, dificultades en metodologías de enseñanza y aprendizaje, es decir, en las competencias vinculadas a procesos metacognitivos e insatisfacción por la carrera matriculada, que se expresa en una disonancia entre lo que reciben por parte de la IES y la imagen preformada de una titulación en particular, junto con condiciones reales en el mercado de trabajo (empleabilidad, remuneraciones, prestigio social, etc.)

De acuerdo al contexto anterior, si tanto el acceso como la retención y deserción de la educación superior es diferenciado en función del origen socioeconómico de los estudiantes, ¿qué rol juega la clase social de pertenencia de una persona en el acceso y éxito académico en la educación superior?, el denominado "efecto cuna"; específicamente, ¿el origen social determina mecánicamente las preferencias de los estudiantes?, ¿cómo afecta el diseño institucional en educación superior el proceso de toma de decisiones de los estudiantes?, ¿cuáles son las creencias que presentan los estudiantes en relación a la continuidad de estudios superiores? Estas interrogantes

plantean la necesidad de conocer algunas perspectivas teóricas que permitan explicar el fenómeno de la desigualdad de oportunidades en función del origen social y que incluyan las trayectorias académicas de los estudiantes, es decir, el acceso, mantención y término exitoso (o no) en la educación superior.

Este trabajo se divide en dos partes: la primera tiene por objetivo presentar desde la sociología de la educación algunas propuestas teóricas para explicar las desigualdades sociales en el acceso, la retención y la titulación en la educación superior; asumiendo explícitamente como foco de análisis la toma de decisiones de los estudiantes en su proceso educativo y las consiguientes trayectorias académicas que potencialmente se puedan configurar a partir de estas. Concretamente, se presentarán en forma breve las escuelas de la “Reproducción Cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981) y de la “Decisión Escolar en función de la Posición Social” (Boudon, 1983), para luego describir los principales elementos de dos variantes destacadas de la segunda (Breen y Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987).

La segunda parte comprende la presentación de un modelo integrado de “decisión escolar en función de la posición social y metapreferencias de los estudiantes” (Quintela Dávila, 2008) y el análisis de plausibilidad de algunos de sus axiomas teóricos a partir de la revisión de los resultados de la encuesta “Transición de la Escuela al Trabajo” BID-Aequalis (2011)³¹.

1. Marco conceptual

1.1 Desigualdades educativas y sociología de la educación

Al comenzar el análisis de trayectorias académicas diferenciadas en función de origen social de los estudiantes, es decir, desigualdades educativas de acceso, retención y titulación en educación superior, parece pertinente la referencia a la aparición del Informe Coleman (1966), un hito destacado en la literatura especializada y para el cual Brunner (2010) señala que desde su publicación “...existe un amplio consenso respecto del hecho que la mayor influencia sobre los resultados escolares de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas corresponde a las condiciones del hogar, es decir, los antecedentes familiares; el efecto cuna...”³². Este elemento contextualizado

³¹ Esta investigación fue ejecutada por MIDE UC por mandato del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en colaboración con Aequalis, Foro de la Educación Superior, con el objetivo de conocer el proceso de toma de decisiones de acceso, permanencia y titulación de jóvenes en la educación superior, así como de las percepciones sobre la continuidad de estudios, especialmente sobre el segmento universitario; junto con las trayectorias laborales de los egresados de enseñanza media. La encuesta tiene carácter nacional con trabajo de campo para las 15 regiones, con un marco muestral de la población chilena entre 18 y 29 años (N=2.733.952) y con 2417 jóvenes encuestados válidos (margen de error de 1,99% con 95% de confianza); sobre el conjunto bruto de encuestas se efectuó un proceso de ponderación ex post por las variables “perfil de jóvenes”, “tramos etarios”, “región de procedencia” y “género” en función de los parámetros contenidos en la Encuesta CASEN 2009.

³² Los antecedentes familiares para el estudio de James S. Coleman se refieren fundamentalmente a la raza y nivel socioeconómicos de las familias de los estudiantes.

a la realidad nacional, remarcaría la importancia del nivel educacional y el tipo de ocupación de los padres de los estudiantes como variable proxy que explicaría el logro educativo. Teniendo como antecedente este hallazgo de tipo empírico, a partir de la segunda mitad del siglo XX se ha desarrollado el denominado programa fuerte de sociología educación, el cual busca explicar las desigualdades educativas en función del origen social de los estudiantes. En este escenario se pueden distinguir dos escuelas destacadas, la hipótesis del capital cultural (teoría de la reproducción) y la hipótesis de los efectos primarios y secundarios de la desigualdad educativa (teoría de elección racional) (Gambetta, 1987).

La teoría de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1981) se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura y la estructura social y económica a través de las estrategias de clase³³. La idea central señala que el sistema educativo dispone de los medios institucionales necesarios para producir un hábitus de clase capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y reproducir las contradicciones objetivas de inculcación de lo arbitrario. De este modo, se parte del supuesto que la escuela no es una entidad neutral, pero tampoco es la causa de las desigualdades, sino que a través del sistema de enseñanza las clases dominantes imponen la cultura legítima. Existiría, entonces, un elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica (capital cultural) y según la teoría, este proceso de reproducción cultural es generado directamente en la escuela favoreciendo los intereses de las clases dominantes a través de la acción pedagógica, que es un mecanismo de dominación y violencia simbólica³⁴ e impone un arbitrario cultural que favorece los intereses de dichas clases. Canales y De los Ríos (2007) en una investigación de tipo cualitativo utilizan esta tradición teórica, donde uno de los principales hallazgos corresponde a la importancia de las disposiciones culturales en relación a la educación como factor relevante en el proceso de ajuste a la vida académica de estudiantes universitarios, particularmente de aquellos que no corresponden al perfil tradicional, en referencia a aquellos provenientes de establecimientos municipales y de familias de los quintiles de más bajos ingresos.

El enfoque desde la agencia, inicialmente vinculado a la teoría de elección racional en sociología y que en la actualidad responde al paraguas conceptual de la emergente sociología analítica (Hedström y Bearman, 2009)³⁵, se basa fundamentalmente en los trabajos del sociólogo francés Raymond Boudon (1981, 1983), quién genera

³³ Bourdieu y Passeron (1981) reconocen la existencia de tres tipos de estrategias de clase en relación con la educación: a. la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su estatus social, b. la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder estatus, y c. la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural.

³⁴ Entendida como “...todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza...” (Bourdieu y Passeron, 1981).

un entramado conceptual para explicar las desigualdades en el nivel de estudios, asumiendo que los agentes y sus familias tienen la capacidad de tomar decisiones racionales³⁶ sobre los costos y beneficios que están involucrados en la continuidad o abandono del sistema educativo, en cada uno de sus niveles o modalidades de enseñanza, siendo los recursos económicos y el rendimiento escolar los elementos clave a considerar para dicho proceso. Cuando coinciden bajos ingresos, costos altos de la educación y malos resultados académicos, los riesgos de seguir estudiando son muy altos en relación a los beneficios que pueden esperarse. En cambio, cuando concurren las circunstancias contrarias, los riesgos son bajos y los beneficios altos, y de este modo, las tasas de escolarización de cada clase social serían proporcionales a la combinación riesgo-beneficio que le es propia en cada encrucijada del sistema escolar (Carabaña, 1993).

Una investigación chilena de hace un lustro muestra que los estudiantes generan estrategias de gestión y supervivencia académica en el ámbito universitario, concretamente en la configuración de la carga semestral de asignaturas, identificando un primer perfil de estudiantes de menores recursos económicos, que desea obtener la máxima rentabilidad del máximo número de créditos posibles en cada semestre (estrategia maximax). Es decir, inscribir y aprobar la mayor cantidad de asignaturas que les permita terminar con el menor retraso académico sus carreras, sin importar los antecedentes de rendimiento previo y motivados por la presión de ingresar al campo laboral. Un segundo perfil es el de estudiantes de mayores recursos económicos, donde el costo directo e indirecto de la universidad no reviste una limitación real al espacio de decisión. Estos agentes adoptan una estrategia que les permita salvar los requerimientos de la normativa académica pero corriendo los menores riesgos posibles (estrategia maximin), lo que se traduce en tomar solo un número de créditos que les permita mantener sus posibilidades de completar los estudios pero con una carga académica moderada (Quintela Dávila, 2008).

³⁵ Para la sociología analítica, los explananda centrales son las acciones, consideradas como fruto de una relación optimizadora respecto de los deseos y creencias del agente (Elster, 1991), existiendo tres elementos básicos a considerar: a. los agentes toman decisiones racionales con arreglo a fines; b. dadas sus preferencias (elemento subjetivo de la acción) y c. teniendo en cuenta cuáles son las restricciones que limitan la toma de decisiones (elemento objetivo de la acción). En resumen, los elementos centrales corresponden a explicación, disección y abstracción de factores, precisión/claridad en la argumentación lógica y la acción de los agentes como unidad básica de análisis (Hedström, 2005).

³⁶ El análisis de una decisión implica: primero, se debe identificar el conjunto de opciones posibles desde la perspectiva del agente (su conjunto factible); segundo, un conjunto de consecuencias de cada una de las opciones, consecuencias que se puedan anticipar y ordenar según las preferencias de un individuo. Teóricamente, cabría esperar que dado su conjunto factible, un agente elegirá aquella opción que tenga –o crea que tenga– las mejores consecuencias, es decir las preferirá en relación a las demás (Aguilar, 2004). Ahora bien, para determinar dicho conjunto de oportunidad es necesario contar con la información pertinente, pero esto no ocurre con frecuencia; emergiendo los conceptos de decisión bajo riesgo o incertidumbre; el primero se refiere a aquella situación en la que no existe certeza sobre el resultado de la decisión, aunque se conoce al menos la probabilidad de los distintos resultados alternativos. En el segundo, además de desconocer el resultado final de la decisión, no es susceptible la aplicación del cálculo de probabilidades objetivas.

1.2 Decisiones educativas y sociología analítica

El proceso de decisión escolar en función de la posición social (Boudon, 1983), asume que las preferencias de los distintos grupos sociales en relación a ingresar y mantenerse en la educación superior son idénticas. Esto es, evitar la movilidad social descendente; siendo el nivel educativo resultante diferenciado por clase social, producto de las diferencias de recursos materiales, así como a la posición en la estructura social, que hace que los de clases altas no puedan subir de clase, pero corren el riesgo de demotion, mientras que los de la clase trabajadora no puedan bajar más (efectos techo y suelo, respectivamente). Además, el autor remarca que la socialización diferencial, debida a componentes como el nivel educativo de los progenitores, o la posibilidad de la desigualdad puramente biológica, que hace que la capacidad de superar pruebas académicas sea diferente, sería relevante solo en los niveles educativos más bajos. A estos los denomina efectos primarios, en contraposición a los efectos secundarios de la desigualdad educativa, que serían los resultantes de los cálculos costo-beneficio de los agentes pertenecientes a las distintas clases sociales.

Este programa de investigación es retomado por Breen y Goldthorpe (1997), materializando el denominado modelo de las decisiones educativas, que postula que las decisiones de continuar o abandonar el sistema educativo, por parte de los padres y sus hijos, se realizan tomando en cuenta tres factores: costos educativos, probabilidad subjetiva de éxito³⁷ y el valor o utilidad que los agentes otorgan a los resultados educativos. El primero corresponde al costo de mantenerse en la escuela, porque la continuidad de educación a tiempo completo implica costos que recaen sobre la familia y al no poder asumírselos, estos niños tendrían que abandonar la escuela. Estos costos incluyen los directos de la educación y también las ganancias futuras no percibidas. El segundo factor, es la probabilidad de éxito de un estudiante que continúa en el sistema educativo, asumiendo que los resultados posibles para la continuidad son éxito y fracaso, entonces la probabilidad de éxito está dada por la creencia subjetiva del actor sobre su desempeño futuro en el siguiente nivel educativo, en relación a los resultados educativos precedentes³⁸. El tercer factor, corresponde al valor o utilidad que los padres y sus hijos vinculan a los posibles resultados educativos para unas opciones determinadas, esto se expresa en las creencias subjetivas sobre las

³⁷ La probabilidad subjetiva, corresponde a la interpretación o “pálpitos informados” (Elster, 1989) sobre las probabilidades de acciones y sus resultados; y a menos que se esté muy informado, sus estimaciones tienen probabilidades diferentes de las probabilidades objetivas. La evidencia sugiere que un agente, cuando realiza la decisión, actúa considerando: a) grado de fe en base a la frecuencia relativa de la probabilidad objetiva, b) percepción de la probabilidad objetiva, c) evaluación de la importancia de la evaluación, y c) revocabilidad de la decisión (Wilson y Alexis, 1978).

³⁸ Se utiliza como criterio, el desarrollo de las trayectorias educativas previas y sobre todo los resultados de las exámenes expresadas en calificaciones, los autores lo resumen como: “...este criterio puede ser expresado directamente en términos de habilidad, de modo que, por ejemplo, un alumno puede continuar en la educación solamente si su nivel de habilidad sobrepasa algún umbral...” (Breen y Goldthorpe, 1997).

oportunidades de acceso a una determinada clase social que brinda el conseguir un determinado nivel educativo (Goldthorpe, 2010).

Este modelo descansa sobre tres supuestos:

- a. La estructura del problema de la decisión. Dentro de todos los sistemas educativos existen puntos en los cuales los jóvenes tienen la opción de perseguir una opción más aventurada o menos más aventurada. Los ejemplos dados por los autores son la opción académica (aventurada) contra una laboral (menos aventurada); y la opción de la continuación a otro nivel de enseñanza, o bien de dejar el sistema educativo. El riesgo se presenta debido al patrón de utilidades previstas de las diversas opciones y porque existe la posibilidad que los agentes que eligen el curso más aventurado pueden, de hecho, no completarlo.
- b. La existencia de un umbral que determina el nivel de logro educativo mínimo aceptable por el agente. Todos los agentes persiguen una estrategia de reducir la probabilidad de no poder alcanzar dicho umbral. Los autores lo definen como la posición de clase social por lo menos tan buena como la de origen familiar del agente.
- c. Un conjunto de creencias subjetivas sobre la probabilidad de tener éxito en cada una de las opciones aventuradas, denominada por Breen y Goldthorpe (1997) parámetro de creencia subjetiva.

Dado este desarrollo teórico, los autores señalan que las diferencias de nivel educativo de los agentes en función de la clase social de origen se explican por tres mecanismos. El primero corresponde a la aversión al riesgo relativo de tomar opciones más aventuradas, que surge a partir de la determinación de las preferencias de los agentes en relación al mínimo nivel educativo que aspiran completar, que sería diferencial por clase social como ya explicaba Boudon (1983). El segundo corresponde a diferencias en habilidad en las exámenes y expectativas de éxito de los agentes, las que surgen a partir del cálculo de la probabilidad subjetiva de éxito en los estudios futuros, que se realiza en función a la apreciación sobre el rendimiento académico anterior, y que de alguna forma, según Breen y Goldthorpe (1997), recoge la noción de efectos primarios, asumiendo que el nivel promedio de habilidad es mayor en las clases superiores en comparación con la clase trabajadora, pero que ambas tienen la misma varianza en habilidad. Siendo el factor clave la mayor proporción de agentes de clase alta que se encuentran en esta condición y que excede la proporción de los agentes de clase trabajadora. Finalmente, el tercero corresponde a las diferencias de recursos de los agentes y sus familias para hacer frente a los costos de los estudios y que son diferenciales por clase social.

Ahora bien, si asumimos constante el factor de habilidad, este modelo implica que los agentes tienen una aversión al riesgo³⁹ de invertir en mayor educación de forma diferenciada por clase social, cuyo componente relativo de la aversión estaría dado por la posición social de origen del agente; entonces los agentes de clase social alta tendrían mayor riesgo de movilidad descendente, ya que están en la cúspide de la pirámide social y generalmente deben completar la educación superior de pregrado, para al menos equiparar el nivel educativo de sus padres, pero tienen la ventaja de disponer de los recursos económicos necesarios para hacer frente a los costos.

Contrariamente a lo anterior, los hijos de familias más desfavorecidas presentan un riesgo de movilidad descendente muy bajo, ya que sus padres a menudo solo presentan un nivel educativo primario y no pueden bajar más en la escala social, el denominado *efecto plafond*; pero al plantearse la posibilidad de continuidad de los estudios, no cuentan con los recursos económicos para costear una carrera de nivel universitario. Si hacemos la suposición contraria, es decir, que la disponibilidad de recursos de los agentes de las distintas clases sociales es similar, entonces las diferencias en el logro educativo, expresado en el nivel educativo alcanzado, se debería solo a las diferencias en habilidades personales; por tanto, este enfoque de Breen y Goldthorpe (1997), a diferencia de Boudon (1981, 1983) que reconoce la existencia de los efectos primarios y su posible ámbito de influencia en el surgimiento de las desigualdades educativas⁴⁰ asume de forma explícita que los valores, las normas y las creencias con respecto a la educación no varían por clase social, y que las diferencias sociales en el logro educativo responden solamente a estos dos factores: capacidad y recursos económicos (Sullivan, 2001).

De forma complementaria, Gambetta (1987) resume en tres aproximaciones teóricas estas formas distintivas para explicar las decisiones educativas: a. la visión de un agente con constricciones o limitaciones de su conjunto de oportunidades, por la escasez de alternativas relevantes que canalizan sus acciones hacia determinadas alternativas (Ej. recursos económicos), b. un agente que elige una determinada alternativa empujado a sus espaldas (*pushed from behind*) por factores causales que escapan a su conciencia (Ej. normas sociales), y c. un agente con la capacidad de realizar acciones propositivas (*pulled from the front*), que puede evaluar o sopesar las alternativas disponibles con respecto a alguna recompensa futura (Ej. análisis costo/beneficio). Los dos primeros

³⁹ Sobre la construcción teórica del mecanismo de aversión al riesgo relativo (local) y absoluto (global) véase Varian (1992); y sobre los procesos cognitivos asociados véase Kahneman y Tversky (1982).

⁴⁰ De hecho Boudon en *La Lógica de lo Social* (1981), en el capítulo VII "De la descripción a la explicación", no rechaza del todo los enfoques teóricos de corte estructuralista, señalando: "...en este punto, recorriendo la literatura, hemos identificado ya cierto número de factores o mecanismos parciales [subcultura de clase, déficit cognoscitivo y análisis costo-beneficio] responsables de la desigualdad educativa. Entonces, la siguiente tarea con la que ha de enfrentarse el sociólogo consiste en integrar esos diferentes factores o mecanismos, en el supuesto que puedan serlo, en una teoría de conjunto..." (la cursiva es del autor del capítulo).

tipos de aproximación pertenecen a la esfera de las explicaciones causales y la tercera al tipo de explicación intencional.

Gambetta (1987) adhiere al enfoque desarrollado por Boudon (1981,1983), principalmente en la conceptualización del agente como actor racional con arreglo a fines, y que las decisiones de los estudiantes de continuar o no en el sistema educativo descansan en la intencionalidad del agente y su capacidad de proyectarse con el futuro; pero por otro lado, señala que no es necesariamente erróneo pensar que de alguna forma el comportamiento es causado por fuerzas que no son percibidas por los agentes y escapan a su conciencia. Esta aparente contradicción la fundamenta en los trabajos de Elster (1989) sobre los tipos de explicación en las ciencias sociales, argumentado que efectivamente no es posible afirmar de forma plausible que los valores puedan determinar directamente la conducta y que ellos conducen a la elección del mínimo del conjunto factible (tesis estructuralistas). No obstante, el autor considera que sería una teoría más verosímil establecer que los valores determinan las preferencias y que las preferencias y el conjunto factible determinan de forma agregada la conducta.

Entonces, para explicar las acciones de los agentes en relación a continuar o abandonar el sistema educativo se utiliza un tipo de explicación *causal cum intencional*⁴¹, estableciendo ámbitos diferenciados de influencia para cada enfoque teórico; es decir, los enfoques de orientación estructuralista -como las teorías de la reproducción social y cultural- son procesos causales que moldean la formación de preferencias, pero que no determinan directamente las acciones. La intencionalidad se expresa en la capacidad de actuar propositivamente de acuerdo con dichas preferencias cuando se evalúan los múltiples cursos de acción, en función de alguna expectativa de recompensa futura vinculada a cada curso de acción (Gambetta, 1987). En base a lo anterior, se plantea una categorización de los posibles mecanismos causales que intervienen en la desigualdad educativa, realizando una particular reorganización de los elementos teóricos distinguiendo una causalidad de tipo cultural y una causalidad de tipo económica, además de su ámbito de influencia a nivel de preferencias, o bien a nivel de las oportunidades.

En la siguiente tabla, la columna (a) expresa los efectos de la causalidad de tipo económica y cultural como posibles limitaciones o constricciones sobre las oportunidades educativas, afectando respectivamente la capacidad para poder permitirse una educación y la habilidad para cumplir un determinado estándar de

⁴¹ Estos elementos de tipo causal que intervienen en el proceso de formación y/o adaptación de las presencias, Elster los resume en la "causalidad sub intencional", señalando que corresponde a procesos causales que moldean creencias y deseos en cuyos términos se pueden explicar intencionalmente las acciones. Distingue dos mecanismos, uno corresponde a la socialización, que sería la causa de que los agentes tengan determinados esquemas de preferencias que, en un medio dado, pueden hacer que se prefiera una acción en lugar de las alternativas factibles; y el otro se refiere a la formación de preferencias adaptativas, como la reducción de disonancia cognitiva.

la cultura escolar. La columna (b) muestra, por su parte, los efectos indirectos de la causalidad de tipo económico y cultural, como posibles fuerzas inerciales que actúan a espaldas de los agentes, las cuales pueden condicionar las preferencias y aspiraciones. Estas fuerzas pueden actuar en una variedad de formas, las cuales pueden implicar por un parte, una tendencia a la sobre adaptación a las limitaciones del conjunto de oportunidad disponible o la aversión al riesgo; y por otra, la inhibición del surgimiento de preferencias por continuar en el sistema educativo a partir de los valores culturales y las constricciones cognitivas.

Tabla 4. Mecanismos causales de desigualdad educativa

Causalidad	Oportunidades (a)	Preferencias (b)
Económica	Recursos económicos para costear educación, para esperar un trabajo interesante, etc.	Sobre adaptación a las posibilidades, aversión al riesgo, etc.
Cultural	Capital Cultural (capacidad de abstracción, utilización del lenguaje, etc.)	Bajos niveles de aspiración, constricciones cognitivas, etc.

Fuente: (Gambetta, 1987)

Sobre la *explicación intencional del comportamiento de los agentes en las decisiones educativas*, Gambetta (1987) hace una distinción dentro del enfoque de la teoría de la elección racional, señalando que existe una corriente teórica (primera versión) que centra su atención en los rasgos adaptativos de las elecciones racionales y que consideran las preferencias como irrelevantes, lo que coincide con los desarrollos iniciales de Boudon (1981,1983). La única preferencia corresponde al tipo de mecanismo, el cual lleva a los agentes hacia una meta de "the more the better" (maximización económica) la cual se orienta a la obtención de bienes materiales y bienestar. De esta forma, las diferencias de comportamiento de los agentes se deben a las diferencias de probabilidades de éxito de un determinado curso de acción en relación al conjunto de oportunidades disponible; y los elementos que consideran los agentes para dicho cálculo racional corresponden al grado de éxito en el pasado académico (reportes escolares, tipo de escuela de egreso y edad del agente), y la percepción de los agentes sobre las recompensas posibles que conllevan la obtención de determinado nivel educativo (económicas y oportunidades en el mercado de trabajo).

Una segunda visión de la racionalidad conceptualiza un agente con capacidad de comportarse de acuerdo a sus preferencias, pero estas últimas no necesariamente deben

coincidir con el principio de maximización económica. Las decisiones educativas están influenciadas por la intencionalidad de los agentes, pero independiente de los condicionamientos de las fuerzas inerciales o los razonamientos derivados de versión adaptativa de la teoría de la elección racional. Esta intencionalidad tiene que ver con la capacidad del agente de proyección en el tiempo, una especie de horizonte temporal de la decisión, en donde la mayor capacidad de proyección hacía el futuro involucraría la acción de diferir una gratificación inmediata por una recompensa futura mayor (planificación del carácter), siendo un ejemplo la decisión de continuar estudios pos obligatorios. Lo anterior, implica una inversión de recursos y tiempo mayor, pero que en teoría podría otorgar mayores recompensas futuras que la alternativa de haber optado por la incorporación temprana al mercado de trabajo y la obtención de una remuneración inmediata.

Un segundo elemento a considerar sobre las decisiones educativas de los agentes dentro del enfoque propuesto por Gambetta (1987), involucra la evaluación de distintas alternativas sobre preferencias, en función de características particulares de un determinado trabajo, y además sus expectativas en relación al nivel de ingresos futuro. De esta forma, los agentes más ambiciosos tendrían mayor probabilidad de intentar y cumplir sus preferencias aventuradas, no importando su origen social o su probabilidad de éxito, de acuerdo a su desempeño académico y percepción del mercado de trabajo. Entonces, en las decisiones educativas el surgimiento de una preferencia aventurada por continuar estudios superiores sería independiente del origen social de los agentes, pero existirían diferencias respecto a qué elemento (características del trabajo o expectativas de ingresos) surge como parámetro principal de la decisión. Esta distinción sobre los dos tipos de enfoque para explicar las decisiones educativas de los agentes se resume en la siguiente tabla:

Tabla 5. Decisiones educativas y racionalidad de los agentes

Enfoque de racionalidad	Principio de racionalidad (a)	Preferencias (b)	Creencias (c)	Oportunidades (d)
Estándar	Maximización económica (the more the better)	Irrelevantes, idénticas para cada grupo social (evitar movilidad social)	Asociadas a los efectos futuros de cada alternativa disponible (Probabilidad subjetiva de éxito en los estudios y percepción de beneficios económicos y sociales)descendente)	Conjunto de alternativas disponibles (condicionadas por factores académicos, sociales, culturales, económicos e institucionales)
No estándar	Capacidad de proyección temporal y maximización	Relevantes, diferenciadas según origen social (expectativas)		

Fuente: (Quintela Dávila, 2008)

En base a estas dos formas de explicar las decisiones educativas de los agentes (causal e intencional), se propone que las decisiones educativas corresponden a una articulación de tres elementos principales: a. Lo que un agente puede hacer; b. Lo que un agente desea hacer, y c. Solo indirectamente, las condicionantes que modelan las preferencias e intenciones del agente. Esto lleva a Gambetta (1987) a formular un tercer modelo explicativo: las decisiones educativas son producto de cómo los agentes planean sus vidas futuras, independiente de si estas están basadas primordialmente sobre las preferencias económicas, e independiente de las condiciones sociales relevantes que podrían modelar las preferencias a sus espaldas. Los planes de vida y las preferencias pueden ser vistas como incluyendo un sistema básico de elementos, tales como la amplitud de la perspectiva temporal -en base a la cual el sujeto se proyecta a sí mismo en el futuro- y las expectativas referentes la intensidad y a la calidad de su carrera en el trabajo, así como sus ambiciones culturales y económicas. Una manera útil de representar estas preferencias educativas dentro de una población es imaginarse que los sujetos están distribuidos a lo largo de una línea continua: en un extremo tenemos a los que abrigan planes de vida que excluyen fuertemente la educación, y en el otro extremo a los agentes que construyen sus planes de vida contemplando la opción de continuar la educación a toda costa.

De esta forma, se asume que la mayoría de los agentes podría tener la preferencia de continuar sus estudios, pero inicialmente por alguna razón u otra tienen incertidumbre sobre si perseguir o no este deseo y hasta qué nivel llegar. En otras palabras, se asume que muy pocos agentes seguirían en el sistema educativo independiente de las circunstancias y no tomando en cuenta las alternativas disponibles. El siguiente paso es suponer que la distribución de los planes de vida es filtrada por constricciones (principalmente institucionales y económicas), las cuales pueden limitar las oportunidades para su cumplimiento. El siguiente elemento sería la evaluación por parte del agente de la expectativa probable de éxito de la elección de una determinada opción educativa (sobre la base de su habilidad) en relación a los beneficios culturales y económicos futuros vinculados a un determinado nivel de estudios.

La conclusión de esta propuesta general sería que, en el caso de los sujetos que están más cerca de los extremos de la preferencia básica de la distribución, es decir, aquellos con el mayor nivel de determinación básica para dejar la educación cuanto antes o a permanecer tanto como sea posible, sus decisiones se verían menos afectadas por las constricciones y las probabilidades de éxito. Del mismo modo, los sujetos más cercanos al punto medio de la distribución, donde la incertidumbre por una preferencia de continuar en la educación es máxima, sería más alta la influencia de aquellas circunstancias que determinan las recompensas asociadas a la educación.

En resumen, los agentes tienden a evaluar racionalmente varios elementos para hacer sus decisiones educativas, las cuales incluyen las limitaciones económicas, la habilidad académica personal y las expectativas de beneficios del mercado de trabajo. Este proceso de evaluación se realiza sobre la base de sus preferencias y planes de vida, los cuales son parcialmente el resultado de características personales de los agentes y las influencias sociales. Las preferencias y planes de vida, sin embargo, son al mismo tiempo influenciados por predisposiciones específicas de clase que actúan con un peso relativo a nivel subintencional y tienen incidencia en sus evaluaciones racionales. La formación de estas preferencias específicas de clase pueden deberse a una variedad de procesos, tales como la tendencia a un comportamiento extremo, a causa de una visión del mundo relacionada a problemas en sus experiencias pasadas o efectos normativos de grupos de referencia.

2. Plausibilidad de los principales axiomas teóricos

2.1 Desigualdad de acceso a la educación superior por clase social

La encuesta “Transición de la Escuela al Trabajo” BID-Aequalis (2011), corresponde a una iniciativa de cobertura nacional (marco muestral) que cuenta con un total de 2.417 jóvenes entre 18 y 29 años efectivamente encuestados⁴², cuyos resultados revelan que al momento de la aplicación el 29,3% estudia en la educación superior, el 52,5% no ingresó a la educación superior, el 12,3% ha terminado sus carreras de educación superior y solamente el 5,9% ha abandonado sus estudios antes de la certificación final (título). Estas cuatro categorías representan los perfiles de jóvenes a estudiar, es decir, la principal variable dependiente del análisis de los axiomas del modelo teórico en su conjunto.

La primera interrogante que plantea este trabajo corresponde a la existencia de acceso desigual a la educación superior en función del origen social de los jóvenes; concretamente, la siguiente tabla contiene el cruce de las variables “perfil de jóvenes encuestados” y “clase social”⁴³; las cuales están relacionadas estadísticamente con una fuerza o intensidad moderada⁴⁴.

⁴² Tramo etario de 18-24 = 62,6% (n= 1.512) y tramo etario de 25-29 = 37,4% (n= 905).

⁴³ La clasificación se deriva del esquema de clases sociales de John H. Goldthorpe (Goldthorpe y Erikson, 1992), que descansa en tres criterios: a. propiedad y control de los medios de productivos, b. prestación de servicios con mayor o menor autonomía, y c. manualidad con grados de calificación diferentes. Clase de Servicio (Service Class) se refiere al estrato social superior, Clase Intermedia (Middle Class) en relación al estrato medio y Clase Trabajadora (Working Class) para el estrato bajo; adicionalmente, Víctor Orellana Calderón (Sociólogo Universidad de Chile) investigador responsable de la asesoría técnica al diseño del instrumento de recolección de datos BID-Aequalis (2011) considera una cuarta clase que corresponde a Trabajadora de Subsistencia (Working Sub), la cual aglutina a personas con ocupaciones en condiciones laborales precarias, subempleos o en el sector informal de la economía.

⁴⁴ $\chi^2 = 180,41 / \text{sig.}000 - \Phi^2 = 0,27$.

Tabla 6. Perfil de jóvenes encuestados por clase social (%)

		ClaseSocial (4 Cat-EG)				Total
		Servicio (Alta)	Media	Trab.	Trab_Sub	
Estudia en Educación Superior	Count	148	212	260	47	667
	% within Perfil	22,2%	31,8%	39,0%	7,0%	100,0%
	% withinClaseSocial	40,5%	32,8%	23,6%	28,3%	29,3%
	Adjusted Residual	5,2	2,3	-5,8	-3	
No Entró a la Educación Superior	Count	104	292	697	104	1197
	% within Perfil	8,7%	24,4%	58,2%	8,7%	100,0%
	% withinClaseSocial	28,5%	45,2%	63,2%	62,7%	52,5%
	Adjusted Residual	-10,0	-4,4	9,9	2,7	
Abandonó la Educación Superior	Count	26	40	62	7	135
	% within Perfil	19,3%	29,6%	45,9%	5,2%	100,0%
	% withinClaseSocial	7,1%	6,2%	5,6%	4,2%	5,9%
	Adjusted Residual	1,1	,3	-6	-1,0	
Terminó la Educación Superior	Count	87	102	83	8	280
	% within Perfil	31,1%	36,4%	29,6%	2,9%	100,0%
	% withinClaseSocial	23,8%	15,8%	7,5%	4,8%	12,3%
	Adjusted Residual	7,3	3,2	-6,7	-3,0	
Total	Count	365	646	1102	166	2279
	% within Perfil	16,0%	28,3%	48,4%	7,3%	100,0%
	% withinClaseSocial	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

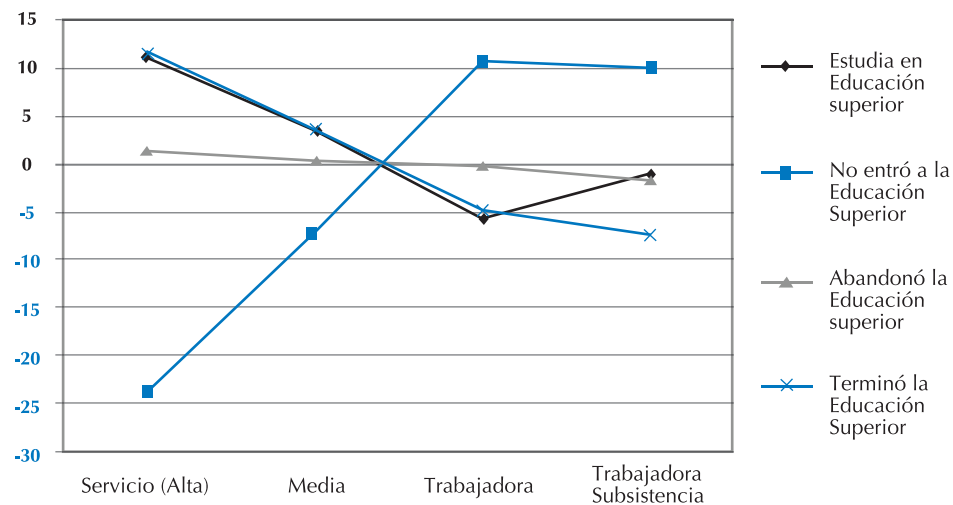
La distribución porcentual de la muestra por clase social arroja un 48,4% para los jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora, 28,3% para la clase media, 16% para la clase de servicio o alta y 7,3% para la clase trabajadora de subsistencia; con todo, de acuerdo a la categorización original de Goldthorpe y Erickson (1992) la clase trabajadora asciende al 55,7%. En cuanto a las diferencias de proporciones entre los valores absolutos y relativos para las categorías de las variables, se destaca que los jóvenes que estudian en la educación superior pertenecientes a la clase de servicio (40,5%) y clase media (32,8%) están marcadamente sobre representados en comparación al peso absoluto del perfil (29,3%) y, por el contrario, aquellos provenientes de hogares clasificados en la clase trabajadora están infra representados (23,6%). Para el perfil de jóvenes que no ingresaron a la educación superior (52,5%) se observa la tendencia inversa, es decir, una sobre representación relativa de aquellos pertenecientes a la clases trabajadora (63,2%) y trabajadora de subsistencia (62,7%); junto con una infra representación de los jóvenes de la clase media (45,2%) y especialmente de la clase de servicio (28,5%)⁴⁵.

⁴⁵ Los residuos tipificados y corregidos revelan la significación estadística de las diferencias de proporciones entre valores absolutos y relativos de fila/columna ($\pm 1,96$)

Los valores porcentuales de la categoría de estudiantes que abandonaron la educación superior no presentan variaciones significativas al ser desagregados por la clase social de pertenencia, es decir, la deserción resultaría independiente del origen social de los jóvenes, afirmación que potencialmente puede resultar contraintuitiva en un contexto de vincular a priori el abandono estudiantil con factores de orden económico o social de un segmento determinado de la sociedad.

Aquellos jóvenes que al momento de la aplicación de la encuesta habían terminado con éxito la educación superior (12,3%), presentan una sobre representación de personas pertenecientes a las clases media (15,8%) y de servicio (23,8%), y una infra representación de aquellos clasificados en las clases trabajadora (7,5%) y trabajadora de subsistencia (4,8%); lo cual resulta consistente con el perfil de estudiantes que están estudiando en la educación superior, todo ello refleja un acceso socialmente desigual a los estudios terciarios dentro de un pasado relativamente próximo.

Gráfico 20. Diferencias de proporciones absolutas/relativas⁴⁶ para perfil de jóvenes encuestados y clase social (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

⁴⁶ El valor de cada cruce de categorías corresponde a la diferencia resultante entre la proporción relativa de columna y la proporción absoluta de la fila; Ejemplo: la distribución porcentual por clase social (columna) del perfil de jóvenes que estudia en la educación superior corresponde a Servicio (Alta) 40,5%, Media 32,8%, Trabajadora 23,6% y Trabajadora Subsistencia 28,3%; así mismo, el peso absoluto (fila) de la categoría en cuestión (Estudia en ES) asciende a 29,3%, en consecuencia la diferencia resultante entre las casillas de la columna (relativas) menos la casilla de fila (columna) muestra los valores de +11,2; +3,5; -5,7; y -1,0 respectivamente.

La figura anterior muestra las diferencias de proporciones relativas y absolutas contenidas en la Tabla 6, donde se corrobora gráficamente el mayor peso relativo de las clases media y de servicio dentro de los perfiles de jóvenes que estudian o han terminado la educación superior; y de forma contraria, aquellos jóvenes de las clases trabajadoras en el perfil que corresponde al no ingreso a la educación superior después de terminada la educación media. Un elemento distintivo se refiere al comportamiento relativamente plano o de invariación de las diferencias de participación de los jóvenes que abandonan la educación superior antes de completar una titulación por clase social. Es decir, en el contexto de los datos de esta investigación es posible afirmar que la deserción del sistema educativo terciario es independiente de la clase social de origen de los estudiantes.

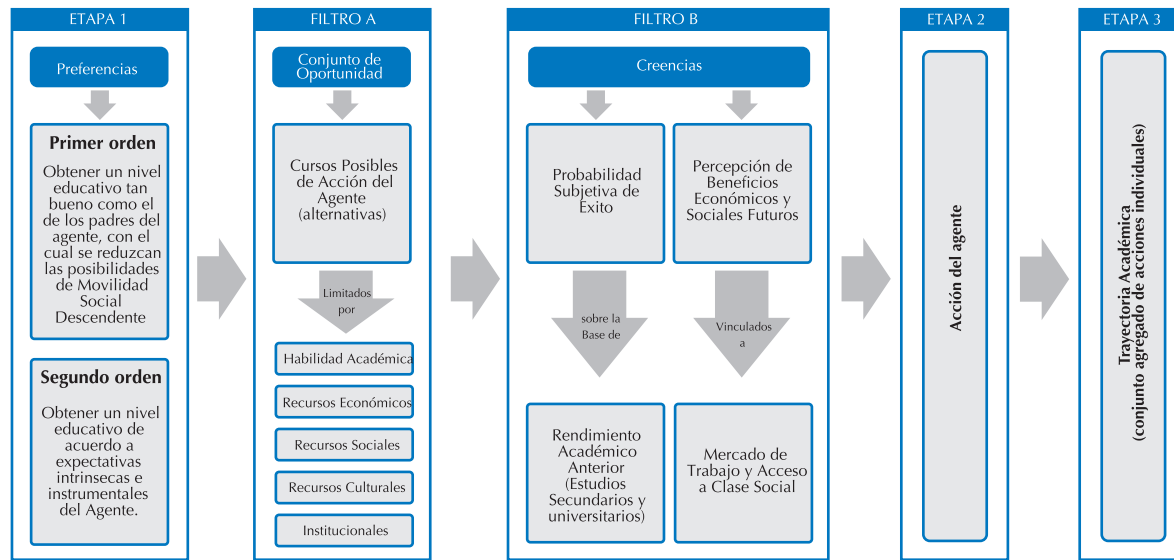
En resumen, la respuesta a la interrogante inicial señala que existen diferencias relevantes en las probabilidades de acceso a la educación superior en función del origen social de los jóvenes, con el elemento adicional que dentro de la muestra estudiada la deserción del sistema terciario es independiente de la clase social de origen.

El siguiente paso corresponde a presentar una propuesta de modelo integrado de "decisión escolar en función de la posición social y metapreferencias de los estudiantes"⁴⁷ (Quintela Dávila, 2008)⁴⁸ y analizar la plausibilidad de algunos de sus supuestos teóricos. Concretamente, se analizarán las preferencias de primer y segundo orden en relación al ingreso a la educación superior y las restricciones en la potencial selección de alternativas de estudios vinculadas a rendimiento en la PSU y disponibilidad de recursos económicos para hacer frente a los costos directos e indirectos de la educación superior.

⁴⁷ Entendidas como preferencias que ordenan preferencias, en una estructura de preferencias de primer y segundo orden, a las segundas de les denomina metapreferencias.

⁴⁸ Este modelo corresponde a un desarrollo integrado a partir de las aportaciones de Boudon (1983), Breen y Goldthorpe (1997), y Gambetta (1987).

Gráfico 20. Diferencias de proporciones absolutas/relativas⁴⁶ para perfil de jóvenes encuestados y clase social (%)



Fuente: (Quintela Dávila, 2008)

Esta propuesta integrada se expresa de la siguiente forma:

- Los jóvenes que ingresan a la educación pos obligatoria o terciaria (particularmente de nivel universitario) son aquellos que probablemente tienen una máxima propensión a continuar estudios, ya que han recorrido con éxito todas las etapas previas (educación obligatoria y selectividad) y se encuentran en la cúspide del sistema educativo; por tanto, sus preferencias estarían vinculadas a la obtención de un alto nivel de educación.
- De acuerdo a lo anterior, se asume que los agentes tendrían la siguiente estructura de preferencias (Etapa 1):
 - Obtener un determinado nivel de estudios a lo menos tan bueno como el de sus padres, que le permita evitar o minimizar el riesgo de movilidad social descendente (Boudon, 1983).
 - Obtener un determinado nivel de estudios en función de expectativas laborales y de retribución económica futura del agente (Gambetta, 1987).

- Dadas estas preferencias y asumiendo que dentro de las trayectorias académicas existirían una serie de puntos o espacios de decisión, los agentes realizarían una primera evaluación de los cursos de acción (Filtro A), es decir, continuar o abandonar la universidad en función de la existencia de limitaciones en relación a: la habilidad académica, recursos económicos, recursos sociales (redes sociales), recursos culturales (capital cultural) e institucionales (estructura del sistema educacional) que restrinjan su posibilidad de elección⁴⁹.
- De acuerdo al resultado del primer filtro, los agentes realizarían una segunda evaluación (Filtro B) que corresponde a las creencias sobre la probabilidad subjetiva de éxito, y las creencias sobre la correspondencia entre los resultados asociados a cada una de las opciones (beneficios económicos y sociales) y las preferencias inicialmente planteadas.
- El resultado de este proceso (análisis costo/beneficio) sería la acción del joven (agente) en relación a continuar o abandonar los estudios universitarios en algún punto determinado de su trayectoria académica (Etapa 2); y el conjunto agregado de las acciones de todos los agentes de la universidad darían origen a una tipología de trayectorias académicas (Etapa 3).

En la ordenación de preferencias se recoge la noción de que los estudiantes – efectivamente- puedan asociar la educación superior a una estrategia conservadora para mantener una posición relativa en la estructura social (primer orden). Sin embargo, adiciona elementos sustantivos como preferencias vinculadas a motivaciones intrínsecas en relación a una carrera o titulación (segundo orden). Es decir, cursar una carrera universitaria por la satisfacción que entrega en sí misma su acción; y a la vez expectativas aventuradas sobre los beneficios sociales y económicos que una credencial educativa pueda entregar en el mercado de trabajo. Esta articulación de primer y segundo orden, o sea, incluir metapreferencias que puedan ordenar el conjunto factible inicialmente listado, supone una hipótesis plausible para explicar las razones que presentan los estudiantes para continuar estudios universitarios cuando los criterios y evaluación de la racionalidad económica desaconsejaran dicha acción.

⁴⁹ Estas limitaciones al conjunto de oportunidad incluso pueden implicar que los agentes experimenten una restricción extrema al espacio de decisión, como por ejemplo el resultado del Rendimiento Académico por debajo del umbral de aprobación de asignaturas, lo cual restringe el avance académico y potencialmente desemboca en una eliminación o abandono de los estudios; o bien, la escasa disponibilidad de Recursos Económicos para hacer frente a las necesidades de la vida académica, que puede precarizar de tal manera la realidad de un estudiante universitario que provoque un abandono espontáneo.

2.2 Preferencias de primer orden de los estudiantes: una estrategia defensiva de la movilidad social descendente

Las preferencias de primer orden en relación a la decisión de continuar estudios de educación superior corresponden a la conceptualización que Boudon (1981, 1983) hace sobre la educación como estrategia defensiva para mantener el bienestar social actual; en otras palabras, las preferencias de acceso a la educación superior estarán condicionadas por el establecimiento de un umbral mínimo de instrucción que disminuya el riesgo de movilidad social descendente. Entonces, para los jóvenes con padres con el nivel educativo máximo (universitario), el riesgo de descender en la jerarquía social es relativamente alto en el escenario de no completar los estudios superiores; y por el contrario, para los jóvenes con padres con un nivel educativo mínimo (básico), el riesgo de movilidad social descendente es bajo, ya que con solo terminar la educación media (instrucción obligatoria) existirían altas probabilidades de acceder a ocupaciones de mayor nivel de ingresos y prestigio social en comparación a su familia de origen. Este supuesto teórico se circunscribe solamente en el contexto de decisión de continuidad de estudios superiores y, por tanto, no es mecánicamente transferible al análisis de las decisiones de los jóvenes en relación a la elección de una carrera en particular o el tipo de educación terciaria (CFT-IP-Ues).

La siguiente tabla muestra el cruce de las variables “Perfil de jóvenes encuestados” y “Nivel educativo del padre”⁵⁰, se expresa además la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ellas con una fuerza o intensidad moderada⁵¹.

Tabla 7. Perfil de jóvenes encuestados por nivel educativo del padre, (%)

		Nivel Educativo Padre (P6_Categorizada)					Total
		Ed_Básica	Ed_Media	Ed_Sup_CFT/IP	Ed_Sup_Univ	Ed_Sup_Post	
Estudia en Educación Superior	Count	92	332	90	154	14	682
	% within Perfil	13,5%	48,7%	13,2%	22,6%	2,1%	100,0%
	% within NivelEduc_Pa	17,7%	27,6%	42,7%	46,0%	56,0%	29,7%
	Adjusted Residual	-6,8	-2,4	4,3	7,1	2,9	
No Entró a la Educación Superior	Count	374	664	56	87	4	1185
	% within Perfil	31,6%	56,0%	4,7%	7,3%	,3%	100,0%
	% within NivelEduc_Pa	71,8%	55,1%	26,5%	26,0%	16,0%	51,6%
	Adjusted Residual	10,5	3,5	-7,6	-10,2	-3,6	
Abandonó la Educación Superior	Count	19	75	18	25	1	138
	% within Perfil	13,8%	54,3%	13,0%	18,1%	,7%	100,0%
	% within NivelEduc_Pa	3,6%	6,2%	8,5%	7,5%	4,0%	6,0%
	Adjusted Residual	-2,6	,5	1,6	1,2	-4	
Terminó la Educación Superior	Count	36	134	47	69	6	292
	% within Perfil	12,3%	45,9%	16,1%	23,6%	2,1%	100,0%
	% within NivelEduc_Pa	6,9%	11,1%	22,3%	20,6%	24,0%	12,7%
	Adjusted Residual	-4,5	-2,4	4,4	4,7	1,7	
Total	Count	521	1205	211	335	25	2297
	% within Perfil	22,7%	52,5%	9,2%	14,6%	1,1%	100,0%
	% within NivelEduc_Pa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

En términos relativos, para el perfil de personas que estudian en la educación superior (29,7% del total de encuestados) se observa una sobre representación de aquellos jóvenes con padres que tienen niveles educativos superiores, concretamente para CFT/IP (42,7%), universitario (46%) y universitario de posgrado (56%); tendencia similar se puede constatar para los jóvenes que terminaron sus estudios superiores (12,7%) y cuyos padres cuentan con nivel educativo superior CFT/IP (22,3%) y universitario (20,6%); en otras palabras, las personas encuestadas que cuentan con padres con estudios terciarios están en mayor proporción o peso relativo en los perfiles que reflejan acceso y titulación para la educación superior. Contrariamente, dentro del segmento de jóvenes que no ingresaron a los estudios terciarios (51,6%) la mayor proporción o sobre representación corresponde al grupo que cuenta con padres de nivel educativo medio (55,2%) y particularmente básico (71,8%).

Dicho lo anterior, los datos apoyan el planteamiento de que la propensión de los jóvenes para ingresar a la educación superior estaría vinculada con el nivel educativo de los padres; y ello puede establecer el umbral para que opere el mecanismo de aversión al riesgo relativo de movilidad social descendente que es propia de cada segmento social. En este sentido, los grupos que presentan los umbrales educativos

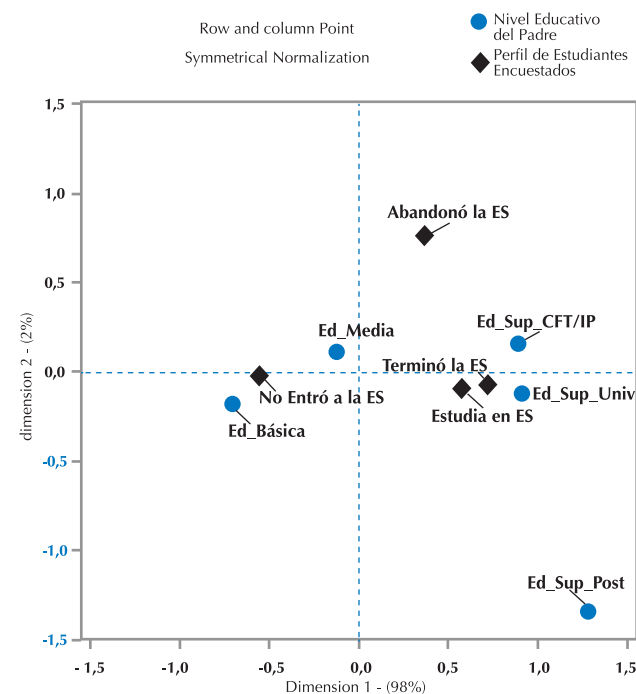
⁵⁰ Se utiliza solamente el nivel educativo del padre declarado, no incluye el nivel educativo de la madre.

⁵¹ $\chi^2 = 252,11 / \text{sig.}000 - \Phi^2 = 0,32$.

más exigentes (educación superior) para mantener la posición social de la familia de origen, efectivamente están en mayor proporción en las tres categorías de educación terciaria consideradas (CFT/IP, universitaria y universitaria de postgrado).

En cuanto al perfil de estudiantes que abandonaron la educación superior (6%), la tabla 7 muestra que -en términos generales- no existe variación del valor absoluto de la categoría por el nivel educativo de los padres de los jóvenes; siendo la única excepción la correspondiente a los estudiantes con padres de nivel educativo básico (3,6%) que están infra representados, es decir, con menor peso relativo en las deserciones del nivel terciario. Adicionalmente, se ha generado un análisis de correspondencias simple (ACS)⁵² entre las variables contenidas en la tabla anterior, con el objetivo de presentar de forma gráfica la relación entre las categorías antes señaladas.

Gráfico 21. Análisis de correspondencias simple (ACS) para categorías de las variables perfil de jóvenes encuestados y nivel educativo del padre

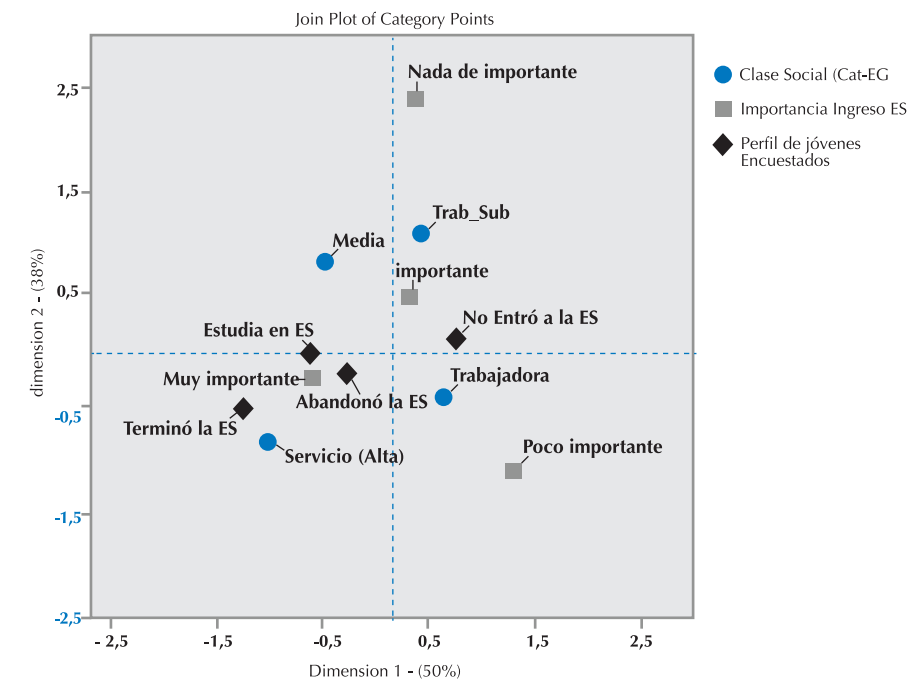


Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

⁵² Se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,11; en cuanto a la proporción de la inercia la primera dimensión explica el 0,98 (0,10) y la segunda dimensión el 0,02 (0,01). En relación al examen de los puntos de fila/columna tenemos que la contribución de los puntos a la inercia de la dimensión 1, las categorías de columna "Ed. Básica" (0,34) y "Ed. Sup. Univ." (0,36); de fila "No Ingreso" (0,48) y "Ingreso+Permanencia" (0,30) presentan los mayores valores; por su parte para la dimensión 2, la categoría de columna "Ed. Sup. Pos" (0,51) y de fila "Ingreso+Abandono" (0,91) aportan las mayores contribuciones.

El diagrama de dispersión biespacial revela que las categorías del perfil de jóvenes ingreso/permanencia e ingreso/término de la educación superior están próximas a las categorías de nivel educativo de los padres superior CFT/IP y superior universitario, todas ellas posicionadas en la intersección de los cuadrantes 1 y 2. En tanto el perfil de jóvenes que no ingresaron a la educación superior está ubicado dentro del cuadrante 3 junto con la categoría de padres con nivel educativo básico. En otras palabras, se corroboran los análisis generados a partir de la tabla de contingencia que señala que el acceso a los estudios superiores de los jóvenes encuestados estaría en función del umbral educativo mínimo, que se expresa en el nivel de instrucción de los padres como parámetro. Finalmente, el perfil de estudiantes que abandonaron la educación superior no está especialmente vinculado a ninguna categoría de nivel educativo de padres.

Gráfico 22. Análisis de correspondencias múltiples (ACM) para categorías de las variables perfil de jóvenes encuestados, clase social e importancia de acceso a educación superior.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

En relación a la importancia atribuida por los jóvenes al acceso a la educación superior al momento de egreso de la educación media⁵³, como elemento complementario al análisis sobre el umbral educativo mínimo a alcanzar en función de la mantención de la posición dentro de la estructura social se puede potencialmente inferir que aquellos jóvenes con padres que presentan niveles educativos máximos otorgarán un mayor grado de importancia al acceso a la educación superior que aquellos jóvenes cuyos umbrales educativos mínimos (estrategia defensiva) sean menos exigentes (ej. ed. básica). Con el objetivo de desarrollar el supuesto anterior, el gráfico precedente da cuenta del análisis de correspondencias múltiples (ACM)⁵⁴ para las variables perfil de jóvenes, clase social e importancia atribuida al acceso a la educación superior.

El diagrama de dispersión muestra en el cuadrante 3 una especial asociación entre los jóvenes que han ingresado, terminado o abandonado la educación superior junto con la categoría de percepción “muy importante” para el acceso a los estudios terciarios y la clase de servicio ; es decir, un perfil de estudiante que ha ingresado a la educación superior proveniente de los sectores sociales de mayores recursos y que al momento de egreso de la educación media consideraban muy importante la continuidad de estudios al nivel superior. Se destaca, además, que el perfil de jóvenes que no ingresaron a la educación superior está próximo a la clase trabajadora, sin estar especialmente cercano a alguna categoría de importancia en el acceso a la educación superior. Finalmente, las categorías que reflejan baja importancia (poca/nada), atribuida por los jóvenes con la continuidad de estudios, no presentan cercanía con otras categorías de las demás variables y algo similar ocurre con los estudiantes categorizados dentro de la clase media en el cuadrante cuatro.

2.3 Preferencias de segundo orden de los estudiantes: motivaciones instrumentales v/s expresivas

Las preferencias de segundo orden se circunscriben en el proceso de elección de titulación, es decir, una vez que el agente ha determinado ingresar a la educación superior, la decisión sobre la carrera a estudiar estaría en función de elementos motivacionales instrumentales o expresivos⁵⁵ que condicionarían dicha elección. En

⁵³ Indicador corresponde a la pregunta n°25 del cuestionario del estudio BID-Aequalis 2010.

⁵⁴ ACM = Varianza Total Acumulada 0,88 (Dimensión 1 = 0,50 / Dimensión 2 = 0,38), Alfa de Cronbach = 0,36 (media), (Dimensión 1 = 0,50 y Dimensión 2 = 0,18).

⁵⁵ Estos responden a dos constructos teóricos sobre las motivaciones de los estudiantes para proseguir estudios superiores de carácter universitario que están implícitos en el desarrollo de Gambetta (1987) y que Masjuan (2005) en un trabajo no vinculado con el autor anterior ha explicitado, concretamente: **Motivación Expresiva**: referida al Interés específico por el ámbito de estudio, las capacidades y aptitudes personales de los jóvenes; y la **Motivación Instrumental**: vinculada a la elección de carrera como una estrategia para mantener o mejorar el estatus social familiar, posibilidad de obtener un trabajo seguro en el futuro, buenas posibilidades de acceder a cargos directivos y responder a una expectativa familiar. Adicionalmente, este autor identifica una categoría intermedia denominada **Motivación Profesional** que incorpora razones de elección como: una opción estrechamente ligada a una profesión deseada, expectativas de buenos ingresos con una profesión y diversidad de posibles oportunidades profesionales futuras.

este punto se integran las explicaciones vinculadas a enfoques teóricos estructuralistas (Ej. teoría de la reproducción), que actuarían en la formación de las preferencias de segundo orden, es decir, los efectos del proceso de socialización dentro de un entorno cultural determinado intervendrían en la definición del área de conocimiento y la disciplina a elegir por los jóvenes.

De acuerdo a lo anterior, hipotéticamente se esperaría que los jóvenes provenientes de los sectores sociales más favorecidos potencialmente puedan elegir carreras de acuerdo a parámetros expresivos, es decir, sobre elementos como afinidad con el área de estudio o vocación por la profesión, en contraposición de aquellos estudiantes pertenecientes a las clases trabajadoras que tendrían una propensión a elegir estudiar en base a parámetros instrumentales como retorno económico de la titulación o prestigio social asociado a una profesión.

La tabla de contingencia presentada a continuación muestra el cruce de las variables motivo para estudiar en la educación superior (Gusto)⁵⁶ y clase social. Los resultados de las pruebas estadísticas entre ellas revelan una relación significativa pero de intensidad baja⁵⁷.

⁵⁶ La pregunta n°19 de la encuesta sobre “Transición de la Escuela al Trabajo” BID-Aequalis contiene tres ítems en formato Likert para dar cuenta de los motivos de los estudiantes para ingresar a la ES: **Alternativa 1**. Una persona debería estudiar una carrera de educación superior que realmente le gustara; **Alternativa 2**. Una persona debería estudiar una carrera de educación superior que le permitiera ganarse la vida cómodamente; y **Alternativa 3**. Una persona debería estudiar una carrera de educación superior que le permitiera tener prestigio y reconocimiento de los demás. Ahora bien, la pregunta efectivamente consulta en su enunciado sobre las razones de ingreso a la ES, pero las alternativas desplegadas hacen mención a la carrera como elementos central de la decisión y dada esta particularidad se utilizará para analizar la plausibilidad del argumento de preferencias de segundo orden en relación a la educación superior y en concreto con la elección de carrera. El modelo teórico presentado asume que los jóvenes conceptualizan dos tipos de decisiones, a. Continuidad de estudios y b. Elección de carrera.

⁵⁷ $\chi^2 = 11,37 / \text{sig.} 0,10 - \Phi^2 = 0,08$.

Tabla 8. Motivo para estudiar en educación superior (Gusto) por Clase social, (n/%)

		ClaseSocial (4 Cat-EG)				Total
		Servicio (Alta)	Media	Trab.	Trab Sub	
Principal Motivo estudiar ES	Count	281	433	729	129	1572
	% within P19.1 GUSTO (Exp)	17,9%	27,5%	46,4%	8,2%	100,0%
	% withinClaseSocial	83,9%	75,8%	78,0%	84,3%	78,8%
	Adjusted Residual	2,5	-2,1	-,9	1,7	
Segundo Motivo estudiar ES	Count	54	138	206	24	422
	% within P19.1 GUSTO (Exp)	12,8%	32,7%	48,8%	5,7%	100,0%
	% withinClaseSocial	16,1%	24,2%	22,0%	15,7%	21,2%
	Adjusted Residual	-2,5	2,1	,9	-1,7	
Total	Count	335	571	935	153	1994
	% within P19.1 GUSTO (Exp)	16,8%	28,6%	46,9%	7,7%	100,0%
	% withinClaseSocial	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

En relación a la categorización de los motivos para estudiar en la educación superior referidos al gusto por una carrera en particular, la tabla muestra que los jóvenes pertenecientes a la clase de servicio (83,9%) están en mayor proporción en comparación con los valores absolutos de la categoría de principal motivo (78,8%). Esta situación también ocurre con los jóvenes provenientes de la clase trabajadora de subsistencia (84,3%), pero sin embargo, las diferencias para esta última no alcanzan a ser significativas estadísticamente (ver residuos). Por otro lado, dentro de la categoría de jóvenes que atribuye como segundo motivo de ingreso a la educación superior al parámetro gusto por la carrera elegida (21,2%) destaca la sobre representación de aquellos estudiantes clasificados dentro de la clase media (24,2%).

En otras palabras, la elección de una carrera en función del gusto, que se puede traducir en afinidad por el ámbito de estudio o vocación por la profesión, está vinculado con elementos motivacionales expresivos; en este sentido, se observa un mayor peso relativo en la alternativa “principal motivo” para los jóvenes de la clase de servicio (alta) y en la alternativa “segundo motivo” para los estudiantes de clase media, lo cual apoya el argumento presentado anteriormente sobre la naturaleza de las preferencias de segundo orden en relación con la elección de carrera en la educación superior; no obstante, dados los valores porcentuales de cada alternativa, las bajas diferencias de proporciones absolutas/ relativas y la baja intensidad de la relación entre ambas variables, este elemento debe ser analizado con prudencia.

Tabla 9. Motivo para estudiar en educación superior (Ganarse la vida) por Clase social, (n/%)

		ClaseSocial (4 Cat-EG)				Total
		Servicio (Alta)	Media	Trab.	Trab_Sub	
Principal Motivo estudiar ES	Count	72	178	283	27	560
	% within P19.2 G.VIDA (Instr)	12,9%	31,8%	50,5%	4,8%	100,0%
	% withinClaseSocial	27,9%	36,4%	35,9%	25,5%	34,1%
	Adjusted Residual	-2,3	1,3	1,4	-1,9	
Segundo Motivo estudiar ES	Count	186	311	506	79	1082
	% within P19.2 G.VIDA (Instr)	17,2%	28,7%	46,8%	7,3%	100,0%
	% withinClaseSocial	72,1%	63,6%	64,1%	74,5%	65,9%
	Adjusted Residual	2,3	-1,3	-1,4	1,9	
Total	Count	258	489	789	106	1642
	% within P19.2 G.VIDA (Instr)	15,7%	29,8%	48,1%	6,5%	100,0%
	% withinClaseSocial	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

La tabla precedente da cuenta del cruce de las variables motivo para estudiar en la educación superior (Ganarse la vida) y clase social, constatándose además la relación estadísticamente significativa entre ambas, pero con una fuerza o intensidad baja⁵⁸. En términos absolutos, el 65,9% de los jóvenes atribuye al enunciado un “segundo motivo” para ingresar a la educación superior y el 34,1% lo califica como “principal motivo”. Las diferencias entre los pesos absolutos y relativos entre las categorías de las variables revelan que solamente los estudiantes de la clase de Servicio (72,1%) presentan una sobre representación significativa para el enunciado propuesto (ganarse la vida) como segundo motivo de acceso a la educación superior. Las restantes tres clases sociales no presentan diferencias significativas entre proporciones absolutas y relativas para la variable dependiente (ver residuos). Dicho de otra forma, en términos generales la razón de estudiar una carrera para “ganarse la vida” corresponde a un elemento secundario para los jóvenes encuestados (6 de cada 10 aprox.), y dentro de este contexto se observa solo una leve sobre representación de aquellos clasificados dentro de la clase de servicio; sin embargo, esto ocurre dentro de márgenes bastante acotados (7 de cada 10 aprox.).

La siguiente tabla muestra el cruce de las variables motivo para estudiar en la educación superior (prestigio y reconocimiento social) y clase social, en el cual se expresa que existe una relación significativa estadísticamente entre ellas caracterizada por una baja intensidad⁵⁹.

⁵⁸ $\chi^2 = 10,16 / sig.017 - \Phi^2 = 0,08$.

⁵⁹ $\chi^2 = 10,96 / sig.012 - \Phi^2 = 0,15$.

Tabla 10. Motivo para estudiar en educación superior (Prestigio) por Clase social, (n/%)

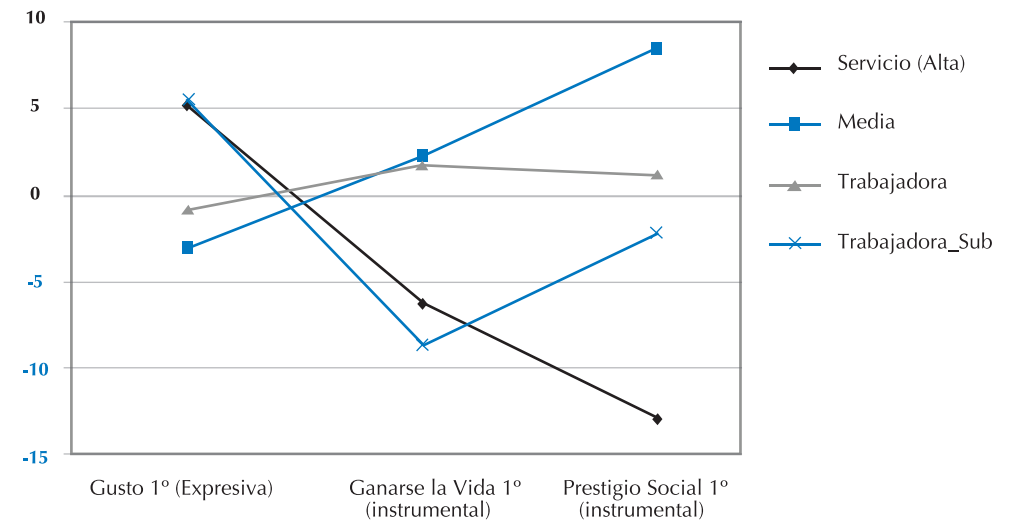
		ClaseSocial (4 Cat-EG)				Total
		Servicio (Alta)	Media	Trab.	Trab_Sub	
Principal Motivo estudiar ES	Count	12	35	82	10	139
	% within P19.3 PRESTIGIO (Instr)	8,6%	25,2%	59,0%	7,2%	100,0%
	% withinClaseSocial	14,3%	35,7%	28,4%	25,0%	27,2%
	Adjusted Residual	-2,9	2,1	,7	-,3	
Segundo Motivo estudiar ES	Count	72	63	207	30	372
	% within P19.3 PRESTIGIO (Instr)	19,4%	16,9%	55,6%	8,1%	100,0%
	% withinClaseSocial	85,7%	64,3%	71,6%	75,0%	72,8%
	Adjusted Residual	2,9	-2,1	-,7	,3	
Total	Count	84	98	289	40	511
	% within P19.3 PRESTIGIO (Instr)	16,4%	19,2%	56,6%	7,8%	100,0%
	% withinClaseSocial	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

El enunciado del ítem (p19.3) expresa que una persona debería estudiar una carrera de educación superior porque podría acceder a prestigio y reconocimiento social, es decir, la elección en función de un parámetro instrumental no directamente vinculado con la naturaleza misma de una profesión o área de conocimiento. En tal sentido, los resultados de la tabla muestran que aproximadamente 7 de cada 10 jóvenes (72,8%) consideran esta razón como de secundaria importancia y dentro de este segmento aquellos pertenecientes a la clase de servicio están en mayor proporción o sobre representados (85,7%). Por el contrario, para el conjunto de estudiantes que lo consideran como su “principal motivo” para ingresar a la educación superior (27,2%), se puede constatar un mayor peso relativo de aquellos jóvenes provenientes de la clase media (35,7%). Dentro del escenario general de baja intensidad en la relación entre las variables estudiadas, los resultados muestran que para los estudiantes de clase media existe una mayor valoración del concepto prestigio y reconocimiento social como principal razón para ingresar a la educación superior, lo cual contrasta con la menor proporción de los jóvenes de la clase de servicio; no obstante, estas fluctuaciones suceden dentro de márgenes porcentuales limitados.

Para finalizar esta sección referida a las preferencias de segundo orden en relación a la elección de carrera a través del análisis de las alternativas de la pregunta n°19 de la encuesta BID-Aequalis (2011), se presentan de forma conjunta las diferencias de proporciones absolutas y relativas de los tres enunciados antes señalados, solamente para las categorías de respuestas de “principal motivo” de decisión.

Gráfico 23. Diferencias de proporciones absolutas/relativas para clase social y motivo para estudiar en educación superior (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

Como ya se había explicitado previamente, las diferencias entre los valores absolutos y relativos para los ítems “gusto por una carrera” y “carrera que permita ganarse la vida” fluctúan aproximadamente entre ± 5 y ± 10 puntos porcentuales, los cuales pueden catalogarse como relativamente bajos. Sin embargo, para el enunciado referido a carrera que otorgue prestigio y reconocimiento social se confirma una mayor distancia por clase social, especialmente para aquellos jóvenes pertenecientes a la clase media (sobre representados) y la clase de servicio (infra representados).

¿Estos resultados apoyan los supuestos teóricos presentados? En función de los valores obtenidos existen algunos indicios que señalan que los jóvenes pertenecientes a la clase de servicio asignan mayor valor a la alternativa gusto por la carrera (elemento expresivo) como motivo de ingreso a la educación superior y que los jóvenes de la clase media presentan lo propio para la alternativa referida al prestigio y reconocimiento social (elemento instrumental); sin embargo, ello ocurre dentro de valores porcentuales menores y, además, no sucede un fenómeno similar dentro de las categorías de clase social trabajadora y trabajadora de subsistencia (55,7% en conjunto). En consecuencia, no es posible afirmar de forma categórica que resulta plausible el argumento de la existencia de elementos motivacionales expresivos e instrumentales diferenciados en función del origen social de los estudiantes al momento de la elección de las carreras o titulaciones (preferencias de segundo orden).

2.4 Limitaciones objetivas 1: puntaje prueba de selección universitaria

La disponibilidad de alternativas de elección de continuidad de estudios de educación superior para una cohorte de egreso de la educación media está constreñida o limitada tanto por factores objetivos, como por factores asociados a las características individuales de los agentes. Los primeros se refieren fundamentalmente a barreras institucionales, filtros de selección por rendimiento y disponibilidad de recursos económicos para hacer frente a los costos que implica la educación superior, mientras que los segundos, corresponden a limitaciones cognitivas de los agentes en cuanto a la posibilidad de cálculo de probabilidades (omnipotencia), la capacidad de conocer todas las alternativas disponibles pasadas, presentes y futuras (omnisciencia) y la posibilidad de elección de la mejor alternativa (optimización).

De acuerdo al modelo original de Boudon (1983) y Breen y Goldthorpe (1997), el rendimiento académico corresponde a un elemento central a considerar por los estudiantes para la decisión de la continuidad de estudios, expresada en la probabilidad subjetiva de éxito en los estudios futuros a partir de un parámetro de rendimiento anterior. Hipotéticamente, los jóvenes que presentan un rendimiento en la de educación secundaria y una selectividad catalogada como “buena, tendrían una mayor propensión a ingresar a la educación superior, en comparación con un joven que presenta bajo rendimiento en los indicadores antes mencionados-. Lo anterior no solamente es el resultado de los filtros de selección de las instituciones (tramos PSU), sino que es fundamentalmente un efecto derivado del potencial cálculo o percepción del grado de éxito académico proyectado por los estudiantes en los estudios superiores; es decir, el nivel de incertidumbre asociada a la obtención de la credencial educativa.

La siguiente tabla de contingencia muestra el cruce de las variables perfil de jóvenes encuestados y puntaje PSU (tramos)⁶⁰. De acuerdo a los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas, se puede afirmar la existencia de una relación significativa entre ellas con una fuerza o intensidad moderada⁶¹. En términos absolutos las principales frecuencias porcentuales corresponden al tramo de puntaje 599 a 550 con 26,6%, tramo 549 a 500 con 19,4% y tramo 649 a 600 con 17,9%, lo cual permite inferir una distribución semejante a la normal y medidas de tendencia central probablemente en torno a los 600 puntos.

⁶⁰ Esta variable corresponde a la pregunta n°46 de la encuesta BID-Aequalis (2011) y se refiere al puntaje promedio PSU o PAA autoinformado por los jóvenes encuestados. Se destaca, además, la importante disminución de observaciones (n°1305) de la variable en comparación con el total de la muestra (n°2407).

⁶¹ $X^2= 131,66 / sig.000- \Phi^2=0,30$.

Tabla 11. Perfil de jóvenes encuestados por puntaje PSU, (n/%)

		PuntajePSU (categorizada)						Total
		(+) 650	649-600	599-550	549-500	499-450	(-) 450	
Estudia en Educación Superior	Count	125	127	145	113	53	37	600
	% within Perfil	20,8%	21,2%	24,2%	18,8%	8,8%	6,2%	100,0%
	% within PuntajePSU	56,6%	54,3%	41,8%	44,7%	38,1%	33,3%	46,0%
	Adjusted Residual	3,5	2,8	-1,8	-,5	-2,0	-2,8	
No Entró a la Educación Superior	Count	15	32	108	75	57	58	345
	% within Perfil	4,3%	9,3%	31,3%	21,7%	16,5%	16,8%	100,0%
	% within PuntajePSU	6,8%	13,7%	31,1%	29,6%	41,0%	52,3%	26,4%
	Adjusted Residual	-7,3	-4,9	2,3	1,3	4,1	6,4	
Abandonó la Educación Superior	Count	17	19	29	23	13	5	106
	% within Perfil	16,0%	17,9%	27,4%	21,7%	12,3%	4,7%	100,0%
	% within PuntajePSU	7,7%	8,1%	8,4%	9,1%	9,4%	4,5%	8,1%
	Adjusted Residual	-,3	,0	,2	,6	,6	-1,5	
Terminó la Educación Superior	Count	64	56	65	42	16	11	254
	% within Perfil	25,2%	22,0%	25,6%	16,5%	6,3%	4,3%	100,0%
	% within PuntajePSU	29,0%	23,9%	18,7%	16,6%	11,5%	9,9%	19,5%
	Adjusted Residual	3,9	1,9	-4	-1,3	-2,5	-2,7	
Total	Count	221	234	347	253	139	111	1305
	% within Perfil	16,9%	17,9%	26,6%	19,4%	10,7%	8,5%	100,0%
	% within PuntajePSU	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

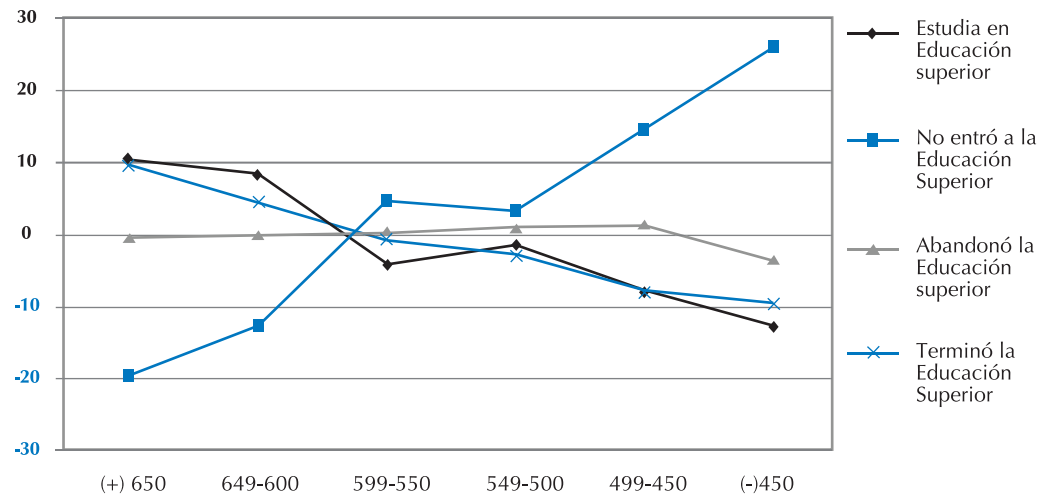
Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

Los resultados revelan que el perfil de jóvenes que estudian en la educación superior (46%) muestra una sobre representación de aquellos que obtuvieron puntajes promedio en la PSU entre 649 a 600 (54,3%) y más de 650 (56,6%) y la situación opuesta a partir del tramo que contiene menos de 600 puntos. Lo anterior se replica en el perfil de estudiantes que terminaron la educación superior (19,5%) con un mayor peso relativo en los tramos de puntajes PSU 649 a 600 (23,9%) y más de 650 (29%). Para el perfil de jóvenes que no ingresaron a la educación superior (26,4%) el mayor peso relativo está a partir del tramo 599 a 550 (31,1%); en otras palabras se podría inferir que 600 puntos PSU se constituye en el umbral donde se expresa el cambio de tendencia relativa para los perfiles de jóvenes que acceden a la educación superior (estudiantes o egresados) y aquellos que no ingresaron posterior a la educación media.

Es preciso relevar que el perfil de jóvenes que deserta de la educación superior (abandono) no muestra diferencias significativas de proporciones al ser desagregado por tramos de puntajes PSU. Expresado lo anterior, parece necesario agregar que, en términos absolutos, existe una distribución relativamente equitativa entre el perfil de estudiantes que terminaron la educación superior (CFT-IP-Ues) que obtuvieron sobre

600 puntos PSU (47,2%) y aquellos que lograron un puntaje por debajo de dicho umbral (52,8%). En consecuencia, el umbral de 600 puntos PSU propuesto solamente establece un punto de referencia para el cambio de participación relativa de los perfiles de jóvenes en cuanto a sobre e infra representación de sus proporciones y, por tanto, no es posible atribuir a dicho valor una propiedad de predicción global de la probabilidad de completar con éxito los estudios superiores.

Gráfico 24. Diferencias de proporciones absolutas/relativas para perfil de jóvenes encuestados y puntaje PSU (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

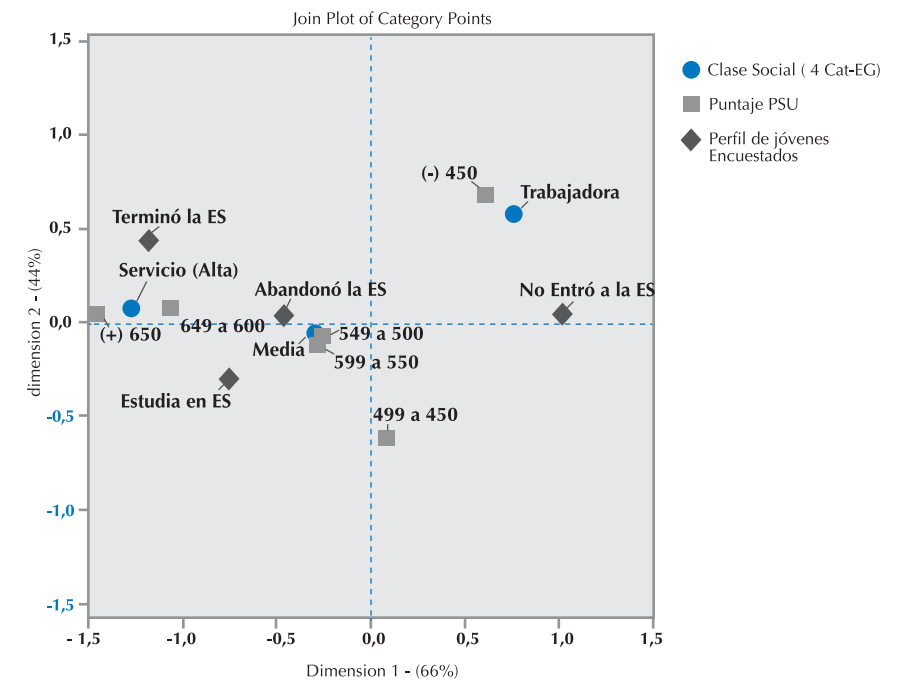
La gráfica precedente corresponde a las diferencias de porcentaje entre las categorías de fila y columna para las variables perfil de jóvenes encuestados y puntaje PSU (tramos). Esta se presenta con la finalidad de mostrar las tendencias de sobre representación e infra representación. En este sentido, se corrobora la tendencia plana o de invariación del perfil de jóvenes que ha desertado de la educación superior al ser desagregados por los tramos de puntaje PSU y la existencia de un umbral situado aproximadamente en los 600 puntos, donde suceden los cambios de tendencias de mayor o menor peso relativo para los perfiles de estudiantes y egresados de la educación superior y de jóvenes de no ingreso a estudios terciarios.

Para complementar el desarrollo anterior, se presenta a continuación un análisis de correspondencias múltiples (ACM)⁶² para las variables perfil de jóvenes, clase social

⁶² ACM = Varianza Total Acumulada 1,01 (Dimensión 1 = 0,66 / Dimensión 2 = 0,44), Alfa de Cronbach = 0,55 (media), (Dimensión 1 = 0,68 y Dimensión 2 = 0,35).

y puntaje PSU (tramos). El diagrama de dispersión biespacial muestra una tendencia de egresados de la ES pertenecientes a la clase de servicio y con tramos de puntajes PSU sobre los 600 puntos (cuadrante 4); así mismo, los jóvenes con puntajes PSU entre 500 y 599 puntos y de clase media aparecen especialmente vinculados con la categoría de abandono de la educación superior y en menor medida con ingreso y permanencia (cuadrante 3), lo cual supone un cambio de tendencia dentro de los análisis de los desertores; en otras palabras, al controlar la relación entre puntaje en prueba de selectividad y perfiles de jóvenes en relación a la educación superior por la clase social de origen, tenemos que aquellos estudiantes de clase media que presentan valores dentro de los 100 puntos bajo el umbral de 600 puntos están especialmente vinculados con la deserción de la educación superior, es decir, en un tramo de rendimiento académico específico y para una grupo social específico. Finalmente, la clase trabajadora está vinculada con los puntajes PSU inferiores a 450 puntos y ubicada dentro del mismo cuadrante (1) que el perfil de jóvenes que no ingresaron a la educación superior, pero en un contexto de menor cercanía relativa.

Gráfico 25. Análisis de correspondencias múltiples (ACM) para categorías de las variables perfil de jóvenes encuestados, clase social⁶³ y puntaje PSU



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

⁶³ La clase social trabajadora de subsistencia está fuera de rango de la escala de la gráfica, concretamente con el valor -4,5 de la dimensión 2.

En resumen, a través del análisis de los tramos de puntajes PSU desagregados por perfiles de jóvenes encuestados y clase social de pertenencia, es posible establecer que el mayor acceso y término exitoso de una carrera de educación superior de los jóvenes de la muestra está en función de mayores puntajes promedio obtenidos en la selectividad, especialmente a partir del umbral de 600 puntos; y ello presenta una distribución desigual en función del origen social de los estudiantes, vinculando a aquellos jóvenes de la clase de servicio con el perfil que refleja titulación junto con los tramos de puntajes superiores; y el perfil de estudiantes que abandonaron la educación superior con puntajes medios y pertenecientes a la clase media.

Ahora bien, no es posible sostener o respaldar la operatoria específica del mecanismo de probabilidad subjetiva de éxito en los estudios para decidir la continuidad de la educación superior; no obstante, se puede establecer una relación entre los puntajes en la prueba de selectividad y la probabilidad de acceso/titulación para los estudios terciarios, lo cual constituye una limitación a las alternativas disponibles.

2.5 Limitaciones objetivas 2: recursos económicos

La disponibilidad de recursos económicos para hacer frente a los costos directos e indirectos de la educación superior están en función del nivel de ingresos de un grupo familiar y, en tal sentido, la mayor o menor disponibilidad se constituye en una restricción objetiva a las alternativas disponibles de los jóvenes. Lo precedente está condicionado por los elevados valores de los aranceles de pregrado de las instituciones públicas y privadas⁶⁴, además de los diferentes niveles de costo de las instrumentos de crédito estatales y privados, la cantidad de becas y la cobertura de los mismos, en comparación con el costo real de los estudios superiores (arancel de referencia v/s arancel real).

El enfoque teórico prescribe que cuando existen altos costos económicos para acceder a la educación superior y, además existe un rendimiento académico relativamente bajo, las posibilidades de ingresar a estudiar una carrera disminuyen en función del grado de exigencia del umbral educativo mínimo familiar (educación de los padres) y el nivel de ingresos conjunto. Es decir, el acceso sería desigual en función del origen social de pertenencia de los estudiantes, teniendo como constante el factor de habilidad (rendimiento académico).

⁶⁴ Como es de conocimiento general, Chile pertenece a los pocos países del mundo donde el gasto privado en ES supera los 1.000 dólares al año para cursar estudios en universidades públicas, y dentro del contexto de la OCDE dentro del segmento sobre 3.000 USD/año junto a USA, Australia, Canadá, Japón y Corea. En términos relativos, Chile es el país con el mayor nivel de costo de la ES pública del mundo en relación a la riqueza (aranceles como porcentaje del ingreso nacional bruto per cápita) y el segundo para el caso de las universidades privadas, sólo por detrás de Estados Unidos (OCDE-Banco Mundial, 2009).

Tabla 12. Perfil de jóvenes encuestados por Ingreso mensual familiar, (n/%)

		Ingreso Mensual Flia						Total
		(-) M\$	M\$ 360 - M\$ 540	M\$ 540 - M\$ 720	M\$ 720 - M\$ 900	M\$ 900 - M\$ 1.500	(+) M\$ 1.500	
Estudia en Educación Superior	Count	197	152	110	87	67	78	691
	% within Perfil	28,5%	22,0%	15,9%	12,6%	9,7%	11,3%	100,0%
	% within Ingreso (mes)	23,6%	30,3%	26,0%	47,3%	30,2%	41,1%	29,3%
	Adjusted Residual	-4,5	,5	-1,7	5,6	,3	3,7	
No Entró a la Educación Superior	Count	566	273	228	38	91	41	1237
	% within Perfil	45,8%	22,1%	18,4%	3,1%	7,4%	3,3%	100,0%
	% within Ingreso (mes)	67,9%	54,4%	53,9%	20,7%	41,0%	21,6%	52,5%
	Adjusted Residual	11,0	,9	,6	-9,0	-3,6	-8,9	
Abandonó la Educación Superior	Count	37	32	25	15	13	14	136
	% within Perfil	27,2%	23,5%	18,4%	11,0%	9,6%	10,3%	100,0%
	% within Ingreso (mes)	4,4%	6,4%	5,9%	8,2%	5,9%	7,4%	5,8%
	Adjusted Residual	-2,1	,6	,1	1,4	,1	1,0	
Terminó la Educación Superior	Count	34	45	60	44	51	57	291
	% within Perfil	11,7%	15,5%	20,6%	15,1%	17,5%	19,6%	100,0%
	% within Ingreso (mes)	4,1%	9,0%	14,2%	23,9%	23,0%	30,0%	12,4%
	Adjusted Residual	-9,0	-2,6	1,3	5,0	5,1	7,7	
Total	Count	834	502	423	184	222	190	2355
	% within Perfil	35,4%	21,3%	18,0%	7,8%	9,4%	8,1%	100,0%
	% within Ingreso (mes)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

La tabla de contingencia muestra el cruce de las variables perfil de jóvenes encuestados e ingreso mensual familiar (tramos), las cuales están significativamente relacionadas pero con una intensidad moderada⁶⁵. En términos absolutos, aproximadamente 1/3 de la muestra (35,4%) presenta un ingreso familiar mensual por debajo de los \$360.000, el 39,3% entre \$360.000 y \$720.000 y el 25,3% sobre los \$720.000. Ahora bien, en términos relativos para el perfil de jóvenes de la muestra que estudian en la educación superior (29,3%) o que han terminado con éxito sus estudios (12,4%) se observa un importante menor peso relativo de aquellos estudiantes con ingresos familiares menores a \$360.000 (23,6% y 4,1% respectivamente); lo opuesto sucede para los jóvenes con ingresos mensuales del grupo familiar sobre los \$720.000 dentro de los mismos perfiles.

En cuanto al perfil de jóvenes que no ingresó a la educación superior (52,5%), la tendencia anterior se invierte, es decir, sobre representación de aquellos con ingresos mensuales familiares bajo los \$360.000 (67,9%) e infra representación a partir del

⁶⁵ $\chi^2 = 299,51 / \text{sig.}000 - \Phi^2 = 0,34$.

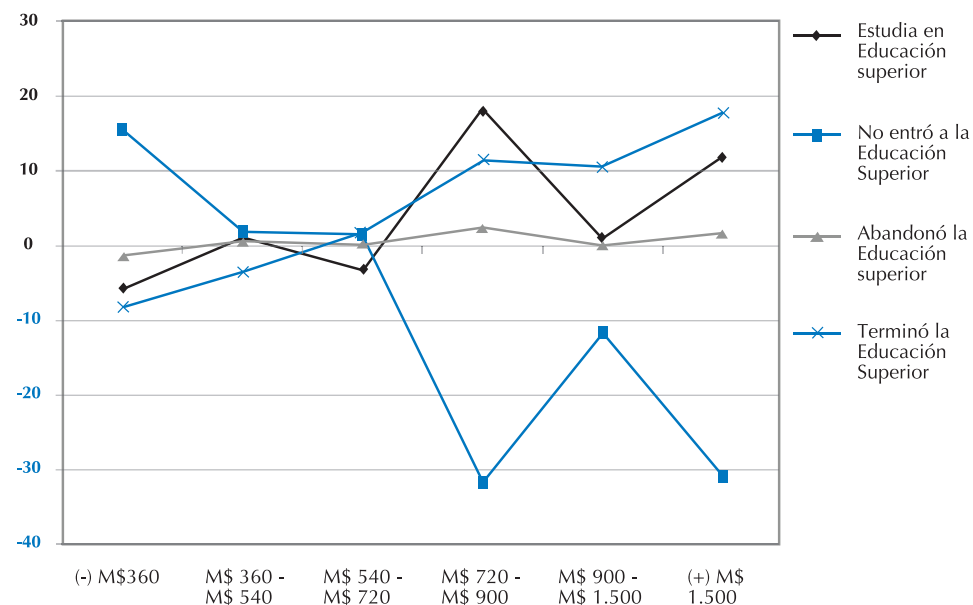
tramo de ingreso \$720.000 a \$900.000 (20,7%). Dentro del segmento de estudiantes que abandonaron la educación superior (5,8%), solamente para aquellos con ingresos mensuales familiares bajo los \$360.000 se observan diferencias significativas entre las proporciones absolutas/relativas y -de forma no esperada- su peso relativo es menor. Es decir, al desagregar el valor absoluto de desertores de la muestra estudiada por el ingreso familiar mensual, en términos generales no se observan grandes variaciones por tramos, con la excepción del extremo inferior de menos de M\$ 360 que están en menor proporción. En otras palabras, los estudiantes de los ingresos más bajos en términos relativos deserten menos de la educación superior (entendida como salida definitiva del nivel educativo).

La tercera tendencia que revela la tabla dice relación con que los jóvenes que presentan ingresos familiares entre \$360.000 y \$720.000 no presentan variaciones significativas dentro de los cuatro perfiles considerados, lo cual puede ser constatado en el gráfico presentado a continuación, en el cual las diferencias absolutas y relativas registradas para los valores porcentuales de estas categorías están cercanas al eje horizontal. Así mismo, se corroboran las diferencias de pesos relativos para los estudiantes con ingresos familiares bajo los \$360.000 que están sobre representados para el perfil de no ingreso a la educación superior y la sobre representación de los perfiles de jóvenes que estudian o han terminado sus carreras para los tramos de ingreso sobre los \$720.000.

Finalmente, a continuación se presenta un análisis de correspondencias múltiples (ACM)⁶⁶ para las variables perfil de jóvenes, ingreso mensual familiar y clase social, con el objetivo de conocer la interacción de esta última en el contexto de la relación de las dos primeras. El gráfico 27 revela que existe un perfil común para jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora que no ingresaron a la educación superior, con una cercanía relativa con ingresos familiares mensuales bajo los \$360.000; por otra parte, los jóvenes clasificados dentro de la clase media están próximos a categorías de ingresos familiares entre \$360.000 y \$720.000, pero sin una asociación manifiesta con algún perfil de encuestado. Una situación similar ocurre con los jóvenes de clase de servicio y el tramo de ingreso familiar de más de \$1.500.000.

En cuanto a las categorías de ingresos mensuales entre \$720.000 y \$1.500.000, se encuentran efectivamente próximos al perfil de jóvenes que han concluido con éxito la educación superior, pero sin vinculación específica con alguna clase social. Por último, los perfiles de jóvenes de la muestra que corresponden a jóvenes que están estudiando una carrera de educación superior o que han abandonado sus estudios no están relacionados con algún tramo de ingresos mensuales o clase social, pero sí bastante próximos al centro de gravedad del diagrama de dispersión, es decir, sus perfiles están cercanos a las medias absolutas de la muestra.

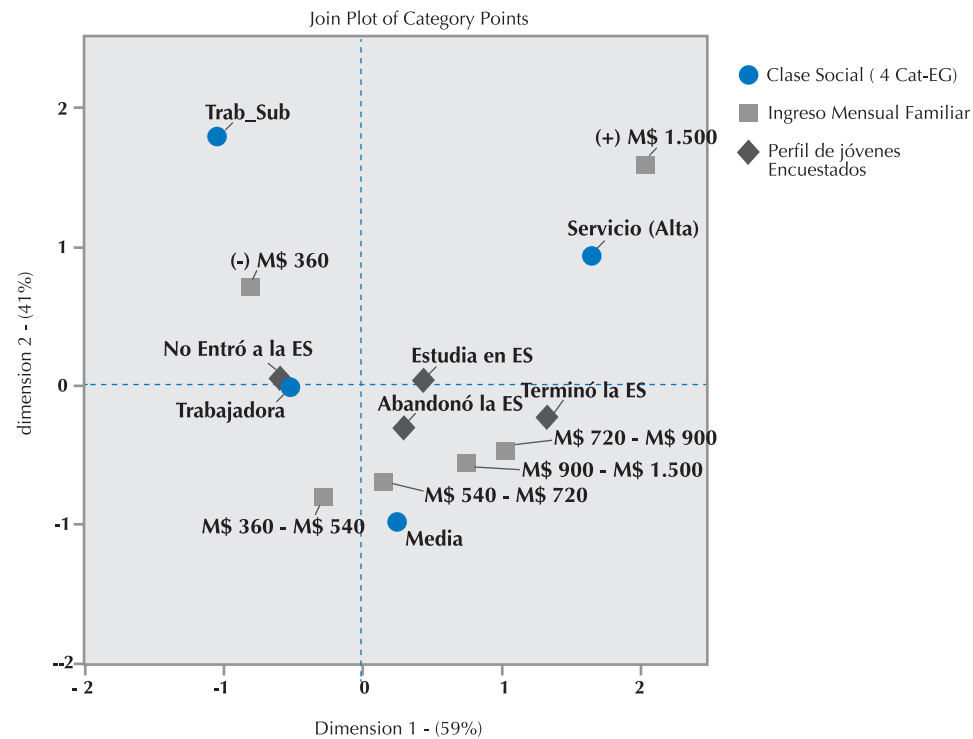
Gráfico 26. Diferencias de proporciones absolutas/relativas para Perfil de jóvenes encuestados e Ingreso mensual familiar (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

⁶⁶ ACM = Varianza Total Acumulada 1,016 (Dimensión 1 = 0,59 / Dimensión 2 = 0,41), Alfa de Cronbach = 0,52 (media), (Dimensión 1 = 0,66 y Dimensión 2 = 0,32).

Gráfico 27. Análisis de correspondencias múltiples (ACM) para categorías de las variables perfil de jóvenes encuestados, clase social e Ingreso mensual familiar



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

De acuerdo a los supuestos o axiomas del modelo teórico en relación a las limitaciones al conjunto de oportunidad de los jóvenes para continuar sus estudios de educación superior, el factor de disponibilidad de recursos económicos está especialmente contextualizado como una barrera de entrada a los estudios. Es decir, un elemento discriminante en la probabilidad de continuar una carrera universitaria, profesional o técnica, con especial énfasis cuando los ingresos familiares de los jóvenes de la clase trabajadora están por debajo de los \$360.000 mensuales. Sobre este umbral y hasta los \$720.000 no se observan variaciones significativas en los pesos relativos y absolutos en la probabilidad de acceso, término o deserción de la educación superior; sin embargo, a partir de este último valor y hasta el límite superior (M\$ 1.500 y más) existen mayores probabilidades de terminar con éxito los estudios terciarios, pero sin una vinculación clara con alguna clase social en particular.

Conclusiones

El ejercicio de revisión empírica de los axiomas de la propuesta de modelo integrado sobre la “decisión escolar en función de la posición social y metapreferencias de los estudiantes” se fundamenta en la existencia del fenómeno de desigual probabilidad de acceso y éxito en la educación superior en función del origen social de los individuos. Concretamente, de los 5 de cada 10 jóvenes que no ingresaron a la educación terciaria al finalizar la instrucción obligatoria (52,5%), se observan unos mayores pesos relativos de aquellos provenientes de las clases trabajadoras y una menor proporción de los jóvenes pertenecientes a las clases medias y de servicio o alta. Por el contrario, la tendencia se invierte para los perfiles de jóvenes que estudian (29,3%) o han terminado la educación superior (12,3%), existiendo una marcada sobre representación de las clases medias (32,8% y 15,8% respectivamente) y de servicio (40,5% y 23,8% respectivamente).

Un hallazgo no esperado se refiere al comportamiento constante de los valores asociados al perfil de estudiantes desertores de la educación superior al ser desagregados por clase social, nivel educativo del padre e ingresos familiares, lo cual –potencialmente- supondría un conjunto de razones diferenciadas para no completar la educación superior que pueden atribuirse a factores relacionados con el origen social de los jóvenes, el nivel de rendimiento académico, problemas vocacionales y/o de satisfacción personal con la carrera e institución de educación superior elegida; sin embargo, en su conjunto producen un efecto neto relativamente proporcional en las dimensiones de las aludidas variables. Este hecho genera la inquietud de poder desarrollar investigaciones, probablemente de naturaleza cualitativa, para este segmento de jóvenes e indagar sobre las razones específicas de su salida del nivel educativo, las percepciones sobre sus experiencias en los estudios superiores y la proyección de vida futura en la sociedad.

¿Cómo es posible explicar el desigual acceso y éxito en la educación superior en función del origen social de los estudiantes? La conceptualización de preferencias de primer orden sobre la decisión de continuidad a educación superior resulta plausible de acuerdo a los análisis desarrollados. Y, como se ha expuesto, por preferencias de primer orden estamos implicando una mirada instrumental sobre las razones de los estudiantes para ingresar al nivel terciario, definida como una estrategia defensiva para evitar la probabilidad de movilidad social descendente, que atribuye un umbral educativo mínimo en términos de obtener un nivel de instrucción al menos igual al de sus padres. Lo anterior, debido a que efectivamente los estudiantes que cuentan con padres de niveles educativos superiores (CFT-IP-Ues) presentan un mayor peso relativo dentro del perfil correspondiente a aquellos que están estudiando o han terminado la educación superior y la tendencia opuesta dentro del segmento de jóvenes que no

ingresó a la educación superior, es decir, mayor proporción relativa de aquellos cuyos padres solamente alcanzaron los niveles educativos básico y medio.

Por tanto, se puede sostener provisionalmente la hipótesis de preferencias idénticas por clase social (no descender en la estructura social) y umbrales educativos mínimos a alcanzar, diferenciados en función del origen social. En esto operaría potencialmente el mecanismo de aversión al riesgo que impulsaría a los estudiantes de las clases sociales altas a tener mayor propensión a ingresar a la educación superior, dadas sus altas probabilidades de descenso social en el escenario de no equiparar el nivel educativo familiar, en comparación con los jóvenes de las clases medias y trabajadoras. Para estos últimos, el umbral educativo es menos exigente (ej. educación básica) y, por tanto, la decisión de ingresar o no a la educación superior presenta riesgos relativamente bajos en relación a la movilidad social descendente. Es más, es probable que en algunos casos con solo terminar la enseñanza media los requerimientos de dicho umbral sean satisfechos.

Adicionalmente, la percepción de importancia de acceso a la educación superior una vez finalizada la enseñanza media de los jóvenes encuestados, revela que aquellos pertenecientes a las clase de servicio que estudian o que han abandonado o terminado sus estudios terciarios, atribuyen una alta valoración sobre la continuidad de estudios superiores (categoría “muy importante”), en comparación con aquellos jóvenes de las clases medias y trabajadoras que están relacionados solo en menor medida con la categoría intermedia de “importante”; es decir, existe una diferenciación de la calificación subjetiva en el grado de relevancia de la continuidad de estudios en función del origen social, lo cual hipotéticamente se puede vincular con las preferencias de primer orden y los umbrales educativos mínimos de los jóvenes.

Con todo, las categorías de respuesta referidas a poca o ninguna importancia de ingreso a la educación superior no están relacionadas particularmente con alguna clase social de pertenencia de los jóvenes, lo cual permite inferir que la propensión general a continuar estudios superiores es una constante para todos los jóvenes encuestados y las constricciones o ajustes operarían a través de los mecanismos antes expuestos, es decir, las preferencias de primer orden y sus prescripción de concebir la educación superior como estrategia defensiva para mantener la posición social.

Las preferencias de segundo orden (o metapreferencias) en las decisiones de los estudiantes en relación a la educación superior se circunscriben dentro del ámbito de la elección de carrera o titulación en función de elementos motivacionales expresivos (ej. interés por un área de conocimiento) e instrumentales (ej. prestigio social), los cuales resultarían diferenciados por origen social, atribuyendo los primeros a las clases sociales posicionadas en los segmentos altos de la estructura social y los segundos a las

clases medias y bajas. Dentro de este contexto, los indicadores utilizados de la encuesta “Transición de la escuela al trabajo” BID-Aequalis revelan que las preferencias de los estudiantes para elegir una carrera de educación superior están circunscritas en primer término por el “gusto” entendido como vocación o interés por el ámbito profesional, en segundo lugar por el “prestigio y reconocimiento social” que puede otorgar una determinada profesión y solo en tercer lugar como estrategia que “permita ganarse la vida”.

En términos relativos, efectivamente se puede constatar que para la razón “gusto por la carrera” existe una mayor proporción de estudiantes pertenecientes a la clase de servicio que la rotulan como principal motivo de ingreso a la educación superior y un mayor peso relativo de aquellos provenientes de la clase media en la percepción de segundo motivo. El “prestigio y reconocimiento social” está especialmente en mayor peso relativo en el segmento de estudiantes de clase media y la razón “ganarse la vida” muestra una sobre representación de la clase de servicio en la alternativa de segundo motivo. En otras palabras, la alternativa de tipo expresivo es señalada en mayor medida por los estudiantes de las clases altas, y las alternativas de tipo instrumental por las clases medias, particularmente en lo referido el prestigio y reconocimiento social; sin embargo, no es posible atribuir categóricamente plausibilidad al argumento teórico, ya que dichas diferencias porcentuales ocurren dentro de márgenes acotados y con bajos niveles de asociación estadística. Además, las clases trabajadoras en términos generales no presentan mayores variaciones porcentuales de sus valores absolutos en los tres motivos o razones de acceso a la educación superior que implican un análisis de las preferencias de las carreras.

En cuanto a las limitaciones al conjunto de oportunidad en las decisiones educativas en el nivel superior, entendidas como barreras o constricciones que impiden a los jóvenes poder elegir sobre todas las alternativas disponibles de continuidad de educación superior, concretamente en lo referido al puntaje de la PSU, los perfiles de jóvenes que estudian y han terminado sus estudios terciarios presentan un mayor peso relativo a partir de los 600 puntos PSU y especialmente vinculados con la clase social de servicio. Para el caso de los jóvenes que no ingresaron a la ES, se observa una sobre representación de sus valores porcentuales a partir del tramo bajo los 600 puntos PSU y en particular bajo los 450 puntos con los jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora.

Un elemento particular corresponde al perfil de estudiantes que abandonaron la educación superior, ya que al controlar la relación entre perfil de jóvenes encuestados y los tramos de puntaje PSU por la clase social de pertenencia, es posible constatar que los desertores del sistema con puntajes dentro del tramo 500-599 están especialmente vinculados con las clases medias, segmento social que tiende a enviar a sus hijos

en mayor proporción a establecimientos educativos particular subvencionados y municipales, elemento que plantea la necesidad de estudiar en mayor profundidad los puntajes medios de la PSU, el rendimiento académico en la educación superior y su desagregación por origen social de los estudiantes.

Las alternativas disponibles de continuidad de estudios en la educación superior y el tiempo potencial a destinar a los estudios superiores están directamente relacionadas con el ingreso mensual del grupo familiar de los estudiantes (capacidad de pago), dado el particular diseño institucional en relación a las condiciones de financiamiento de la educación superior chilena para los usuarios del sistema (aranceles, créditos y becas). Los análisis desarrollados confirman esta hipótesis, puesto que aquellos jóvenes que estudian o han terminado sus carreras de educación superior están en mayor proporción a partir de un ingreso familiar mensual de \$720.000 y, por el contrario, existe un menor peso relativo de los jóvenes con ingresos familiares bajo los \$360.000. Lo opuesto sucede con el segmento de jóvenes que no ingresaron a la educación superior donde la tendencia se invierte para los mismos tramos de ingresos.

Al incorporar a la relación anterior una tercera variable (clase social), tenemos una clara asociación entre no ingresar a la educación superior, ingresos familiares mensuales bajo los \$360.000 y la clase trabajadora; sin embargo, la clase media está relacionada con ingresos entre \$360.000 a \$720.000 y la clase de servicio al tramo superior de más de \$1.500.000, pero sin una vinculación específica con algún perfil de acceso, término o abandono de la educación superior. En otras palabras, los resultados ponen de manifiesto un hecho ya conocido, en el sentido que parte del acceso a la educación superior está fuertemente condicionado por la disponibilidad de recursos económicos de las familias para hacer frente a los costos de los aranceles y matrícula de las instituciones de educación superior que -como ha constatado la OCDE y el Banco Mundial-corresponden en términos relativos a los de mayor valor en el mundo, tanto para la oferta pública como privada.

En resumen, el modelo teórico integrado de la “decisión escolar en función de la posición social y metapreferencias de los estudiantes”(Quintela Dávila, 2008) que incorpora la noción de preferencias de primer orden asociadas a la continuidad de estudios superiores y de segundo orden sobre el trasfondo motivacional de la elección de carrera; a partir de los desarrollos conceptuales y metodológicos de Boudon (1983), Breen y Goldthorpe (1997) y Gambetta (1987) para explicar las decisiones educativas de los individuos y las potenciales diferencias de trayectorias académicas en función del origen social, a la luz de los resultados del análisis de algunos indicadores de la encuesta de “Transición de la Escuela al Trabajo” BID-Aequalis (2011), resulta plausible en cuanto a los postulados referidos a las preferencias de primer orden sobre la continuidad de estudios en la educación superior y las limitaciones

objetivas de rendimiento en la selectividad y disponibilidad de recursos económicos. Adicionalmente, aun cuando no es posible asumir de forma categórica los enunciados relacionados con las preferencias de segundo orden o metapreferencias en la elección de carreras de los estudiantes (expresivos v/s instrumentales), los indicadores analizados revelan tendencias interesantes que alientan la revisión en profundidad de la construcción teórica y la posibilidad de futuras aplicaciones empíricas.

Capítulo III.

Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados?

**Alejandra Mizala Salces
Bernardo Lara Escalona**

III. Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados?

Introducción

La teoría económica postula que la educación superior debiese incrementar los ingresos y la empleabilidad de los titulados, ya sea porque incrementa su capital humano y su productividad, o porque constituye una señal de mayor habilidad, productividad o perseverancia.

La evolución en el tiempo del premio salarial que reciben quienes tienen educación superior depende a su vez de dos efectos simultáneos; por una parte, el aumento de la oferta de profesionales debido a la expansión de la cobertura de educación superior tendería a disminuir el premio salarial. Por otra parte, el aumento de la demanda por mano de obra profesional, debido al uso de tecnologías avanzadas, a las innovaciones en los procesos de producción, y la composición de la canasta comercial de bienes, genera un aumento en el premio salarial (Santiago, Tremblay, Basri y Arnal, 2008). El resultado final, en términos de salario y empleo de graduados de la educación superior, dependerá de cuál efecto predomine. Por supuesto, puede haber diferencias relevantes entre distintas profesiones.

La evidencia internacional muestra, en general, una positiva evolución de los ingresos relativos de los trabajadores con educación superior en la mayoría de los países de la OCDE entre los años 1995 y 2010. Incluso en países en que el premio por educación superior ha disminuido no hay evidencia de sobreoferta de graduados, puesto que los retornos a la educación superior siguen siendo positivos (Psacharopolous, 2009; Machin y McNelly, 2007).

En Chile, de acuerdo a la información de las Encuestas CASEN, el ingreso de la ocupación principal de quienes tienen educación superior, en comparación con aquellos que solo tienen educación media completa, aumentó entre los años 1990 y 2000 llegando a ser tres veces superior el ingreso de los graduados de educación superior, luego en los años 2006, 2009 y 2011 el ingreso de los individuos con educación superior completa fue alrededor de 2,8 veces el de quienes tienen educación media completa, evidenciando que en promedio no habría una sobreoferta de profesionales. Esto mismo se observa al analizar la evolución de las remuneraciones en el país, ya que los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) muestran que las remuneraciones de los profesionales han aumentado más que el índice general de remuneraciones, aumentando la brecha salarial entre éstos y el resto de los trabajadores.

Recientemente, dos estudios analizaron la rentabilidad de las carreras universitarias en Chile. En un primer estudio, Lara, Meller y Valdés (2010) estiman las tasas de retorno y el valor presente neto de diferentes carreras universitarias utilizando la información de futurolaboral.cl (actualmente mifuturo.cl), la cual sigue a una cohorte de individuos durante los 10 años posteriores a la titulación. Con este fin modelan los ingresos en función de la carrera, la experiencia laboral, sexo y edad y otras variables que buscan controlar por nivel socioeconómico, habilidad y acceso a red de contactos. En función de estas mismas variables modelan la probabilidad de tener empleo. Con estos resultados estiman ingresos esperados en el ciclo de vida laboral (40 años) de los titulados de diferentes carreras y calculan la tasa interna de retorno (TIR) y el valor presente neto (VPN) de estudiar cada una de ellas con respecto a los ingresos de un egresado de enseñanza media, obtenido de la encuesta CASEN. Los resultados indican que todas las carreras tienen una TIR mayor que 15% y VPN elevados. Los autores argumentan que, dado que la inversión en educación superior tiene un horizonte de largo plazo, los estudiantes se basan más en el VPN que en la TIR para decidir qué estudiar. En particular, las carreras con mayor VPN son Ingeniería Comercial, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Medicina y Derecho. Si bien la rentabilidad obtenida podría estar sobreestimada -pues no se consideró la deserción, el pago de impuestos y la alta tasa de interés que muchos egresados debían pagar por los créditos estudiantiles-, los elevados números dan cuenta de lo rentable que es estudiar educación superior.

Urzúa (2012) estima el retorno de titularse de cuatro carreras, diferenciándolas de acuerdo a la universidad que las dicta. Utilizando datos de mifuturo.cl estima los ingresos esperados, descontados los costos de estudiar la carrera, para la cohorte de titulados de la educación superior el año 2008. La comparación la realiza con el grupo de estudiantes de educación media que rindió la prueba de selección universitaria el año 2007, pero que no continuó sus estudios superiores. En su estudio divide las universidades en tres categorías, aquellas con retornos 0.5 desviaciones estándar superior al promedio del sistema, aquellas con retornos 0.5 desviaciones estándar inferior al promedio del sistema y aquellas con retornos cercanos al promedio. Encuentra gran heterogeneidad de aranceles y retornos. Por ejemplo, Derecho en todas las universidades e Ingeniería Comercial en la mayoría de las universidades tienen retornos positivos. Mientras, en Periodismo y en Psicología en promedio el retorno es positivo, pero un porcentaje importante de la matrícula está en universidades con retorno negativo (56,4% en periodismo y 42,8% en Psicología). Una limitación de este estudio es que el periodo de análisis posterior a la titulación puede ser muy corto.

En este capítulo analizaremos el efecto de titularse de la educación superior sobre empleabilidad e ingresos. Con este fin utilizaremos la Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo aplicada a una muestra de jóvenes de 18 a 29 años a nivel

nacional⁶⁷. En particular, nos concentramos en el subgrupo de jóvenes que dejaron de estudiar (aproximadamente 1400 casos), ya sea porque optaron por no continuar en la educación superior, porque terminaron sus estudios de educación superior o porque desertaron.

Estadísticas descriptivas del subgrupo analizado

En esta sección presentamos estadísticas descriptivas que caracterizan al subgrupo analizado en este capítulo. En los cuadros siguientes se presentan características personales como género, estado civil, si tienen hijos, lugar de residencia; características socioeconómicas de sus familias como educación de los padres; características de los establecimientos donde realizaron sus estudios de enseñanza media, así como el desempeño académico de los jóvenes en sus estudios escolares. El último cuadro presenta los resultados en el mercado laboral (si tiene trabajo y los ingresos que obtiene) e indicadores de habilidad intelectual y autoeficacia. De esta forma es posible formarse una idea de las características que tienen los jóvenes que asisten a las distintas instituciones de educación superior, así como de los que no siguieron estudiando.

El Cuadro 1A presenta las características personales de los jóvenes que ya terminaron de estudiar. De aquellos que no continúan en la educación superior, el 52% son mujeres. En general, hay un equilibrio de género en los distintos tipos de universidades (excepto en las universidades del CRUCH con baja selectividad). No obstante, hay una concentración de mujeres en los CFT, un 71% de los estudiantes son mujeres, mientras que la mayoría de los estudiantes de IP son hombres.

En tanto, un porcentaje no mayor al 10% son casados, independientemente de si están o no en la educación superior y de la Institución de Educación Superior (IES) donde estudien. Quienes se quedaron con enseñanza media y los estudiantes de CFT tienden a tener más hijos vis à vis el resto.

Asimismo, hay un elevado predominio de individuos de Santiago en las universidades selectivas, ya sea del CRUCH o privadas no tradicionales. Esto obviamente se explica en el hecho que la mayoría de las instituciones selectivas se encuentran en la capital.

⁶⁷ La Encuesta fue aplicada por MIDE UC para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en noviembre del 2011 en todo Chile y tuvo como objetivo recolectar información sobre los factores que influyen en las decisiones de acceso, permanencia y titulación de la educación superior, la percepción que tienen de la educación superior y en particular de la educación universitaria, y sobre las trayectorias laborales de quienes egresan de la educación media. Se aplicó a una muestra estadísticamente representativa de jóvenes de 18 a 26 años que permitiera estudiar a quienes egresan de la educación media y siguen alguno de los siguientes caminos: (i) No ingresan a la educación superior; (ii) Ingresan a la educación superior, pero no terminan sus estudios; (iii) Ingresan a la educación superior y terminan sus estudios y iv) actualmente están estudiando en la educación superior. Mayores detalles en el primer capítulo de este libro.

Cuadro 1A. Estadísticas descriptivas de la sub muestra. Características personales (Promedios y desviaciones estándar entre paréntesis)

Variables	Educación Media	CFT	IP	Privadas no tradicionales baja selectividad	CRUCH baja selectividad	Privadas no tradicionales selectivas	CRUCH selectivas	Total
Mujer	0,52 (0,50)	0,71 (0,46)	0,44 (0,50)	0,50 (0,50)	0,43 (0,50)	0,55 (0,50)	0,48 (0,50)	0,50 (0,50)
Edad (años)	23,00 (3,63)	25,31 (2,48)	25,28 (2,78)	25,71 (2,69)	25,78 (2,69)	25,59 (5,72)	25,80 (2,66)	25,00 (3,10)
Casado	0,12 (0,33)	0,12 (0,32)	0,10 (0,30)	0,10 (0,31)	0,10 (0,30)	0,09 (0,29)	0,10 (0,30)	0,11 (0,31)
Nº hijos	0,63 (0,83)	0,73 (0,79)	0,46 (0,72)	0,44 (0,71)	0,38 (0,63)	0,26 (0,54)	0,46 (0,74)	0,49 (0,74)
Nº hermanos	1,80 (1,16)	1,69 (1,11)	1,71 (1,07)	1,59 (1,13)	1,59 (1,00)	1,77 (1,05)	1,68 (1,12)	1,70 (1,10)
Santiago	0,47 (0,50)	0,43 (0,50)	0,41 (0,49)	0,48 (0,50)	0,44 (0,50)	0,78 (0,42)	0,61 (0,49)	0,48 (0,50)
Nº observaciones	305	85	455	277	99	98	145	1464

El Cuadro 1B presenta las variables que describen el capital cultural y la educación de la familia. Como es esperable, quienes asisten a la educación superior tienen padres más educados que quienes se quedan solo con educación media. Asimismo, aquellos que asisten a universidades selectivas tienen padres más educados, 46% de los padres de los estudiantes de universidades privadas selectivas y un 35% de los de universidades selectivas del CRUCH tienen educación superior versus solo un 9% de los padres de quienes se quedaron con educación media⁶⁸. Finalmente, es interesante notar la enorme importancia que tiene la educación superior para todas las familias, aun en aquellas cuyos hijos no asisten a la educación superior, un 83% de estas familias declaran que la educación superior es muy importante.

⁶⁸ Algo similar se observa con el número de libros en el hogar, que es una proxy del capital cultural de las familias.

Cuadro 1B. Estadísticas descriptivas de la sub muestra. Educación familiar y capital cultural (Promedios y desviaciones estándar entre paréntesis)

Variables	Educación Media	CFT	IP	Privadas no tradicionales baja selectividad	CRUCH baja selectividad	Privadas no tradicionales selectivas	CRUCH selectivas	Total
Madre educ. Básica	0,30 (0,46)	0,27 (0,45)	0,22 (0,42)	0,23 (0,42)	0,22 (0,42)	0,16 (0,37)	0,15 (0,36)	0,23 (0,42)
Madre educ. Superior	0,09 (0,29)	0,16 (0,37)	0,20 (0,40)	0,22 (0,42)	0,22 (0,42)	0,36 (0,48)	0,39 (0,49)	0,21 (0,40)
Padre educ. Básica	0,28 (0,45)	0,23 (0,42)	0,18 (0,39)	0,18 (0,39)	0,19 (0,40)	0,04 (0,20)	0,19 (0,40)	0,20 (0,40)
Padre educ. Superior	0,09 (0,29)	0,18 (0,39)	0,23 (0,42)	0,30 (0,46)	0,33 (0,47)	0,46 (0,50)	0,35 (0,48)	0,24 (0,43)
N° de libros casa	47,89 (40,48)	47,99 (38,78)	57,02 (39,90)	56,33 (39,81)	51,41 (40,85)	69,43 (40,18)	67,02 (42,36)	55,95 (40,72)
Importancia ES familia	0,83 (0,38)	0,91 (0,29)	0,94 (0,24)	0,94 (0,24)	0,97 (0,17)	0,97 (0,17)	0,96 (0,20)	0,92 (0,27)

El Cuadro 1C presenta la dependencia del establecimiento educacional donde estudiaron los jóvenes y si egresaron de un liceo técnico profesional (TP). De los que no continuaron en la educación superior, un 51% asistió a la educación municipal y un 40% a educación particular subvencionada; cifras similares se observan para quienes estudian en CFT. En el caso de quienes asistieron a educación superior universitaria, hay una mayor proporción que estudió en colegios municipales en las universidades del CRUCH selectivas (43%) y no selectivas (45%), mientras que en las privadas no tradicionales selectivas hay solo un 29% de estudiantes que provienen de colegios municipales. Por su parte, un 48% de los que no continuaron sus estudios, un 34% de los que asistieron a CFT y un 35% de los que asistieron a IP egresó de un liceo TP, mientras que en el caso de las universidades selectivas esos porcentajes son cercanos al 20%.

Cuadro 1C. Estadísticas descriptivas de la sub muestra. Establecimiento educacional donde estudió (Promedios y desviaciones estándar entre paréntesis)

Variables	Educación Media	CFT	IP	Privadas no tradicionales baja selectividad	CRUCH baja selectividad	Privadas no tradicionales selectivas	CRUCH selectivas	Total
Colegio Municipal	0,51 (0,50)	0,52 (0,50)	0,41 (0,49)	0,38 (0,49)	0,45 (0,50)	0,22 (0,42)	0,43 (0,50)	0,42 (0,49)
Colegio Particular Subvencionado	0,40 (0,49)	0,43 (0,50)	0,46 (0,50)	0,49 (0,50)	0,40 (0,49)	0,49 (0,50)	0,39 (0,49)	0,44 (0,50)
Colegio Particular Pagado	0,08 (0,26)	0,05 (0,21)	0,13 (0,33)	0,11 (0,32)	0,15 (0,36)	0,29 (0,45)	0,18 (0,38)	0,13 (0,33)
Colegio Técnico Profesional	0,48 (0,50)	0,34 (0,48)	0,35 (0,48)	0,27 (0,45)	0,36 (0,48)	0,21 (0,41)	0,18 (0,38)	0,34 (0,47)

El Cuadro 1D resume los resultados académicos previos de estos jóvenes. Se observa una relación muy clara entre desempeño académico, medido por distintos indicadores y la asistencia a universidades selectivas. Por ejemplo, de quienes asistieron a universidades del CRUCH selectivas solo un 10% reprobó curso en su educación escolar, mientras que un 72% estaba entre los 10 mejores alumnos de su curso en 4º medio. Un comportamiento similar se observa en los puntajes de la prueba SIMCE y PSU, puesto que los más altos puntajes están en las universidades selectivas. Así también, un mayor porcentaje de los estudiantes de universidades selectivas asistió a preuniversitario.

Cuadro 1D. Estadísticas descriptivas de la sub muestra. Resultados académicos previos (Promedios y desviaciones estándar entre paréntesis)

Variables	Educación Media	CFT	IP	Privadas no tradicionales baja selectividad	CRUCH baja selectividad	Privadas no tradicionales selectivas	CRUCH selectivas	Total
Repitió curso	0,37 (0,48)	0,22 (0,42)	0,24 (0,43)	0,19 (0,39)	0,18 (0,39)	0,13 (0,34)	0,10 (0,29)	0,23 (0,42)
10 mejores alumnos	0,23 (0,42)	0,30 (0,46)	0,33 (0,47)	0,41 (0,49)	0,58 (0,50)	0,47 (0,50)	0,72 (0,45)	0,39 (0,49)
10 peores alumnos	0,09 (0,28)	0,02 (0,15)	0,06 (0,23)	0,05 (0,22)	0,04 (0,20)	0,02 (0,14)	0,03 (0,18)	0,05 (0,23)
SIMCE matemáticas	239,22 (34,64)	247,57 (32,50)	255,18 (36,29)	260,30 (38,18)	258,21 (40,82)	282,53 (39,32)	281,17 (46,12)	257,57 (40,08)
SIMCE lenguaje	245,42 (25,64)	253,23 (24,01)	258,03 (26,57)	262,33 (28,11)	262,35 (29,37)	278,00 (27,15)	277,08 (32,07)	259,86 (29,16)
PSU promedio	132,23 (233,03)	310,76 (276,44)	416,56 (247,47)	483,59 (229,65)	509,25 (248,32)	541,07 (204,22)	597,11 (200,48)	390,21 (281,60)
Asistió Preuniversitario	0,09 (0,28)	0,20 (0,40)	0,27 (0,44)	0,40 (0,49)	0,40 (0,49)	0,46 (0,50)	0,53 (0,50)	0,29 (0,46)

Finalmente, el Cuadro 1E presenta las estadísticas descriptivas de las variables de resultados, esto es, si el joven trabaja, su ingreso y los resultados de la medición de habilidades abstractas y verbales. No se observan grandes diferencias en la empleabilidad entre los distintos tipos de universidades y de estas con los que asistieron a CFT, pues más del 80% estaba trabajando al momento de la encuesta. Se observa una menor empleabilidad de quienes no continuaron con estudios superiores, solo el 66% de ellos estaba trabajando, mientras que en el caso de los IP un 78% estaba trabajando.

En relación a los ingresos, estos son claramente menores para quienes solo tienen educación media, asistir a un CFT incrementa los ingresos y el efecto es aún mayor si asistió a un IP. En el caso de las universidades se observa una clara diferencia entre las no selectivas y las selectivas. Los titulados de las no selectivas tienen ingresos menores que quienes asistieron a un IP. Por su parte, quienes asistieron a una universidad selectiva del CRUCH tienen mayores ingresos que quienes asistieron a una universidad privada no tradicional selectiva.

Las habilidades intelectuales son medidas en una escala de 0 a 12 y se construye a partir de ítems de analogías gráficas y verbales⁶⁹. El cuadro 1E muestra que son menores las habilidades de quienes no continuaron estudiando y de quienes asistieron a CFT, IP y a universidades privadas selectivas. Asimismo, tienden a mostrar mayores habilidades los jóvenes que asistieron a universidades CRUCH selectivas. Por su parte, la autoeficacia se construye a partir de una serie de afirmaciones incluidas en la encuesta respecto de las cuales los jóvenes deben declarar el grado en que la afirmación representa su situación, como por ejemplo, “me siento capaz de realizar las tareas y desafíos que enfrento”; y está medida en una escala de 0 a 12⁷⁰. No se observan diferencias muy importantes entre jóvenes que asistieron a los distintos tipos de instituciones de educación superior.

⁶⁹ El puntaje utilizado se construye a partir del total de respuestas correctas en la sección de analogías de la encuesta, preguntas 132 y 133 de la sección habilidades generales de la encuesta. Por ello, las diferencias a través de grupos en esta variable reflejan diferencias en el número de respuestas correctas.

⁷⁰ En forma similar al caso de las analogías, se utilizó un puntaje que refleja el total de preguntas que los jóvenes respondieron en forma positiva a la pregunta 131 en la sección de habilidades generales de la encuesta. Por ejemplo, si responde que se siente muy identificado con la frase “Me considero un buen estudiante o trabajador” tiene un punto, lo mismo ocurre si responde que no se siente identificado con la frase “Cuando enfrento una situación difícil, me confundo y no sé qué hacer”.

Cuadro 1E. Estadísticas descriptivas de la sub muestra. Variables de resultados (Promedios y desviaciones estándar entre paréntesis)

Variables	Educación Media	CFT	IP	Privadas no tradicionales baja selectividad	CRUCH baja selectividad	Privadas no tradicionales selectivas	CRUCH selectivas	Total
Trabaja	0,66 (0,48)	0,80 (0,40)	0,78 (0,41)	0,82 (0,39)	0,87 (0,34)	0,85 (0,36)	0,85 (0,36)	0,78 (0,41)
Ingresos	267,66 (141,60)	377,29 (248,20)	458,31 (389,00)	430,26 (328,22)	418,42 (323,68)	523,75 (439,78)	600,08 (536,67)	429,27 (366,58)
Habilidad intelectual	4,25 (1,89)	5,08 (2,53)	5,64 (2,27)	6,09 (2,44)	6,96 (2,46)	5,74 (2,49)	7,07 (2,67)	5,76 (2,50)
Autoeficacia	10,64 (1,61)	10,79 (1,36)	10,47 (2,13)	10,77 (1,98)	11,11 (1,20)	10,79 (2,04)	10,74 (1,62)	10,68 (1,85)

El análisis anterior es solo descriptivo, cualquier conclusión requiere un análisis multivariable, que modele las decisiones de los jóvenes en relación a sus estudios y su participación en el mercado laboral, para -a partir de allí- estimar el efecto de la educación superior y el tipo de instituciones sobre resultados como ingresos y participación en el mercado laboral. Eso es lo que hacemos en la próxima sección.

Metodología y especificación de los modelos

Para estimar mejor la relación entre educación superior y las diferentes variables de interés, es necesario modelar la selección de instituciones de educación superior por parte de los estudiantes y luego la decisión de participar en el mercado laboral. Ambas decisiones están vinculadas y por tanto no pueden tratarse como procesos independientes, pues las características no observables que hacen que un individuo asista a un determinado tipo de IES pueden afectar también su participación en el mercado laboral. Además, es necesario modelar la determinación de ingresos, que depende a su vez de las dos decisiones anteriores.

El sistema de educación superior chileno está altamente diferenciado, en particular, los estudiantes intentan ingresar a las instituciones más prestigiosas donde sean aceptados, dados sus puntajes en las pruebas de admisión y sus notas de enseñanza media. Como una forma de abordar esta situación se clasificó a las IES en seis grupos:

- a. Universidades CRUCH con liderazgo académico, que corresponde a las universidades de investigación y las universidades con investigación selectivas de acuerdo a la clasificación de Torres y Zenteno (2011).

- b. Universidades CRUCH con baja selectividad.
- c. Universidades privadas no tradicionales selectivas, que corresponde a las universidades que adhirieron al sistema centralizado de ingreso a la educación superior.
- d. Universidades privadas no tradicionales con baja selectividad.
- e. Institutos profesionales (IP).
- f. Centros de Formación Técnica (CFT).

Debido al tamaño de la muestra, no fue posible hacer una clasificación más fina de universidades. Todas estas opciones se comparan con la situación de solo terminar la enseñanza media.

Dada la naturaleza de la decisión en relación a la institución de educación superior donde estudiar, se utiliza un probit ordenado donde se modela la variable latente que determina la decisión.

$$s_i^* = \gamma' \omega_i + v_i$$

Donde:

ω es un conjunto de variables observables (ver cuadro 2)

v es un error no observable

A partir de esto podemos decir que el proceso de selección sigue la siguiente regla:

$$s_i = \begin{cases} \text{Colegio,} & \mu_0 > s_i^* > -\infty \\ \text{CFT,} & \mu_1 > s_i^* > \mu_0 \\ \dots & \\ \text{CRUCH - selectivo,} & \infty > s_i^* > \mu_5 \end{cases}$$

A continuación, es necesario modelar la decisión de participar en el mercado laboral. Para ello, se asume que la utilidad de entrar al mercado laboral tiene la siguiente forma:

$$u_i^* = \alpha' z_i + \sum_j \delta_{ij} d_{ij} + \eta_i$$

Donde:

z es un conjunto de variables observables (ver cuadro 2)

d son variables dummies para las diferentes IES

η es un error no observable, probablemente no independiente de v , y por ello hay que corregir la ecuación de participación en el mercado laboral.

Habiendo modelado la utilidad latente de entrar al mercado laboral, podemos decir que la decisión es tomada según la siguiente regla, donde 0 significa que no ingresa al mercado laboral y 1 que ingresa.

$$u_i = \begin{cases} 0, & u_i^* < \bar{u} \\ 1, & u_i^* > \bar{u} \end{cases}$$

Como ya mencionamos, las decisiones de estudiar y de participar en el mercado laboral están probablemente correlacionadas, en particular los errores v y η pueden no ser independientes entre sí. Por lo tanto, para obtener estimadores consistentes de la participación en el mercado laboral estimamos el siguiente modelo probit, que al incluir una estimación del valor esperado de v nos permite predecir mejor el efecto de asistir a las diferentes IES sobre la participación en el mercado laboral.

$$u_i^* = \alpha' z_i + \sum_j \delta_{ij} d_{ij} + \sigma_{v\eta} \sigma_\eta \hat{E}[v_i | s_i, \omega_i] + \tilde{\eta}_i$$

Una vez estimadas la elección de la IES y la participación en el mercado laboral, podemos estimar el efecto de asistir a determinado tipo de IES sobre el ingreso.

$$y_i = \beta' x_i + \sum_j \alpha_{ij} d_{ij} + \epsilon_i$$

Donde:

y : ingreso

x : variables observables (ver cuadro 2)

d : variables dummies IES

Sin embargo, sabemos que es muy probable que el error de la ecuación de ingresos esté correlacionado con la elección de IES y la decisión de participación en el mercado laboral. Por ello usamos los errores predichos, de las dos etapas anteriores, para corregir el modelo de determinación de ingresos, de forma de obtener estimaciones consistentes.

Por lo tanto, la ecuación de ingresos corregida es:

$$y_i = \beta'x_i + \sum_j \alpha_{ij}d_{ij} + \rho_{\eta\epsilon}\hat{\eta}_i + \rho_{\nu\epsilon}\hat{\nu}_i + \tilde{\epsilon}_i$$

De esta forma podremos interpretar los coeficientes α como el incremento en el ingreso que resultan de asistir a los diferentes tipos de IES. Las variables de control utilizadas en cada ecuación se pueden observar en el cuadro siguiente.

Finalmente, es importante señalar que el principal supuesto del modelo dice relación con asumir que los errores de cada ecuación se distribuyen normalmente. Ello debe ser tomado en consideración a la hora de interpretar los resultados, pues de no cumplirse el supuesto nuestros estimadores estarán sesgados.

Cuadro 2. Variables observables incluidas en cada uno de los modelos estimados

	Selección IES	Participación mercado laboral	Ingresos y habilidades
Mujer	X	x	x
Edad y su cuadrado	X	x	x
Nº hermanos	X		
Más de 5 hermanos	X		
Educación madre	X	x	x
Educación padre	X	x	x
Ocupación padres	X	x	x
Nº libros en el hogar	X		x
Importancia ES familia	X		
Importancia ES individuo	X		
Dependencia de colegio	X	x	x
Entre los 10 mejores alumnos	X	x	x
Entre los 10 peores alumnos	X	x	x
Repitió curso	X		
SIMCE matemáticas	X		x
SIMCE lenguaje	X		x
PSU lenguaje	X	x	x
PSU matemática	X	x	x
Preuniversitario	X		
Desertó		x	x
Casado		x	x
Santiago	X	x	x
Nº hijos		x	
Habilidad Intelectual	X		
Autoeficacia		x	x

Análisis de Resultados

El cuadro 3 presenta las principales variables que afectan la elección de IES obtenidas de estimar el modelo probit ordenado.

Cuadro 3. Variables que afectan la elección de IES

Variabes	Modelo 1	Modelo 2
Edad	0,970*** (0,195)	0,981*** (0,195)
edad al cuadrado	-0,017*** (0,004)	-0,017*** (0,004)
nº de hermanos	-0,064* (0,194)	-0,063* (0,035)
más de 5 hermanos	-0,654*** (0,194)	-0,615*** (0,194)
repitió curso	-0,224** (0,096)	-0,211** (0,096)
entre mejores 10 alumnos	0,345*** (0,076)	0,330*** (0,076)
PSU lenguaje	0,003*** (0,001)	0,003*** (0,001)
Habilidad intelectuales	---	0,056*** (0,015)

Errores estándar entre paréntesis. *** significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Nota: el resto de las variables incluidas en el modelo (ver Cuadro 2) no resultaron estadísticamente significativas para explicar la elección de IES.

Los resultados del cuadro 3 muestran que a mayor edad (con un límite) mayor es la probabilidad de estar en una universidad selectiva. Lo contrario ocurre con el número de hermanos, lo que se refuerza cuando hay más de cinco hermanos, esto es, el número de hermanos en una familia afecta negativamente la probabilidad de estudiar educación superior y de estudiar en IES selectivas. Algo similar ocurre con los resultados académicos previos, porque si repitió curso en su época escolar es menos probable que asista a la educación superior y que lo haga en una IES selectiva; lo contrario ocurre si estaba entre los 10 mejores alumnos de su curso. Asimismo, el resultado de la prueba PSU de lenguaje afecta positivamente la probabilidad de asistir a una IES. Al incluir como control, en una especificación alternativa (Modelos 2), una variable que busca medir habilidades intelectuales generales los resultados no cambian. La medida de habilidad intelectual tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el acceso a educación superior.

Es importante en los resultados siguientes explicitar cómo deben leerse los coeficientes que obtenemos al estimar los modelos anteriormente descritos. Dado el enfoque

metodológico seguido, los coeficientes estimados representan la ganancia esperada en la empleabilidad, los ingresos u otra variable de resultados de aquellos estudiantes que efectivamente asisten a una IES versus el ingreso esperado si ese mismo estudiante o alguien con idénticas características se hubiese quedado solo con enseñanza media.

El cuadro 4 muestra que asistir a estudios superiores y terminarlos tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la empleabilidad de los jóvenes, comparado con la situación de quedarse solo con enseñanza media; sin embargo, quienes desertan ven afectada negativamente su empleabilidad. En particular, un joven que se tituló de una universidad del CRUCH con liderazgo académico tiene un 18,6% más de probabilidad de participar en el mercado laboral que si el mismo joven se hubiese quedado solo con enseñanza media. A su vez, un titulado de una universidad privada no tradicional selectiva incrementa su probabilidad de estar empleado en 24,1% en relación a si ese mismo joven se quedara con enseñanza media. En el caso de los IP, la probabilidad de estar empleado aumenta en 15,8% y de los CFT en 12,4% vis à vis ese mismo individuo solo con enseñanza media. Al incluir como control, en una especificación alternativa (Modelo 2), una variable que busca medir autoeficacia, los resultados se mantienen. La medida de autoeficacia tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre la participación en el mercado laboral.

Cuadro 4. Efecto sobre participación en el mercado laboral

Tipo de IES	Modelo 1	Modelo 2
CRUCH liderazgo académico	0,186*** (0,070)	0,183*** (0,068)
Privadas no tradicional selectivas	0,241*** (0,078)	0,242*** (0,078)
CRUCH baja selectividad	0,206*** (0,075)	0,192*** (0,074)
Privadas no tradicional baja selectividad	0,181*** (0,055)	0,174*** (0,055)
Instituto Profesional	0,158*** (0,048)	0,152*** (0,048)
Centro Formación Técnica	0,124** (0,063)	0,120* (0,063)
Desertó	-0,172*** (0,032)	-0,159*** (0,032)
Autoeficacia	----	0,019*** (0,065)

Errores estándar entre paréntesis. *** significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Nota: las variables mujer y nº de hijos son también estadísticamente significativas y afectan negativamente la participación laboral

El cuadro 5 muestra que un joven que asistió y se tituló en una universidad CRUCH con liderazgo académico gana 46% más que si este mismo joven se hubiese quedado solo con educación media; este coeficiente es estadísticamente significativo al 5%. En el caso de quien asistió a una universidad privada no tradicional selectiva, el aumento de ingreso sería de 42% respecto de esta misma persona solo con educación media, aunque este coeficiente está estimado con menor precisión, ya que es significativo al 10%. Lo mismo ocurre con el efecto de titularse de una universidad privada no selectiva, el aumento de ingresos sería de 30%, y es significativo al 10%. En el caso de las universidades CRUCH con baja selectividad, el coeficiente estimado es positivo, pero no es estadísticamente significativo. Titularse de un IP y a un CFT incrementa en forma significativa los ingresos de esos jóvenes vis a vis su situación con solo enseñanza media, en el caso del IP los ingresos aumentan en 45,7% y en el del CFT un 33,9%; estos resultados están en línea con los obtenidos por Meller y Rappoport (2010). Desertar, por su parte, tiene un efecto negativo sobre los ingresos. Al incluir como control, en una especificación alternativa (Modelo 2), una variable que busca medir autoeficacia, los resultados se mantienen. La medida de autoeficacia tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre los ingresos.

Cuadro 5. Efecto sobre ingresos (variable dependiente logaritmo del ingreso)

Tipo de IES	Modelo 1	Modelo 2
CRUCH liderazgo académico	0,461** (0,189)	0,475** (0,186)
Privadas no tradicional selectivas	0,423* (0,235)	0,424* (0,233)
CRUCH baja selectividad	0,282 (0,212)	0,267 (0,201)
Privadas no tradicional baja selectividad	0,306* (0,175)	0,303* (0,168)
Instituto Profesional	0,457*** (0,158)	0,461*** (0,153)
Centro Formación Técnica	0,339** (0,161)	0,333** (0,158)
Desertó	-0,415*** (0,151)	-0,398*** (0,140)
Autoeficacia	-----	0,042** (0,020)

Errores estándar entre paréntesis. *** significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Nota: las variables mujer y habilidades académicas son también estadísticamente significativas.

Las mujeres tienen menores ingresos que los hombres con similares características; estar entre los 10 mejores alumnos y el puntaje en la PSU de matemáticas tienen efectos positivos sobre los ingresos.

Conclusiones

En este capítulo hemos analizado a partir de la Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo aplicada a una muestra de jóvenes de 18 a 29 años a nivel nacional, el efecto sobre empleabilidad e ingresos de titularse de una IES.

Los modelos estimados permiten concluir que, en general, hay un efecto positivo y estadísticamente significativo de asistir a la educación superior y titularse sobre la empleabilidad, comparado con la situación de haberse quedado solo con la enseñanza media. En el caso de los ingresos se observan algunas diferencias entre las distintas IES, asistir a un Centro de Formación Técnica o a un Instituto Profesional tiene resultados positivos, lo mismo en el caso de las universidades con liderazgo académico del CRUCH; el efecto es más débil para las universidades privadas no tradicionales selectivas y de baja selectividad y no se observa efecto en el caso de las universidades del CRUCH con baja selectividad.

Ser mujer y tener hijos tiene efectos negativos sobre la participación laboral. Así también las mujeres tienen menores ingresos que hombres con similares características observables. Las habilidades académicas tienen un efecto positivo sobre el acceso a la educación superior y los ingresos. La variable autoeficacia se correlaciona positivamente con los resultados laborales, empleabilidad e ingresos, y la variable de habilidad intelectual se correlaciona positivamente con acceso a las instituciones de educación superior.

Finalmente, desertar siempre afecta negativamente los resultados.

Capítulo IV.

Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena

Kiyoshi Fukushi Mandiola

IV. Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena

Introducción

Existe un reconocimiento transversal y generalizado al incremento que se ha alcanzado en la última década, en la cobertura de estudiantes entre 18 y 24 años que acceden a la educación superior en Chile⁷¹. Esta es una temática sobre la cual se puede encontrar una amplia literatura. Estas publicaciones se han dedicado, por una parte, a describir el hecho y a dar a conocer algunos descubrimientos reveladores tales como la cantidad de estudiantes cuya característica destacada es ser el primer miembro de su familia que logra acceder a la educación superior. En cambio, otros escritos se basan en investigaciones que entregan luces respecto de las dificultades estructurales a las que se han enfrentado estos grupos de nuevos estudiantes, tales como el alto costo de financiamiento, falta de preparación para enfrentar la vida universitaria, altos niveles de deserción, información incompleta que no permite tomar decisiones fundadas, etc.

En general, la mayoría de las investigaciones mencionadas se han construido a partir de datos cuantitativos en las que el valor está puesto en diagnósticos agregados que siempre resultan atractivos y son un buen insumo para demostrar el éxito o no de los resultados conseguidos. En los capítulos anteriores se utilizó información de carácter cuantitativo para poder analizar la realidad de los jóvenes chilenos que ingresan o no a la educación superior. Por ello, parece prudente incorporar a los análisis información de carácter cualitativo, ya que se debe reconocer que son de otro tono los análisis que surgen cuando la mirada se fija en la persona, en el sujeto, quien, en cuanto dato –número- permite construir aquella muestra estadística, pero que al ponerle rostro, a partir de su historia, le va asignando sentido y profundidad a los mismos y le otorga valor de vida.

La investigación que sustenta el presente capítulo se realizó en el segundo semestre del año 2011 y el primer semestre del 2012. Se enfocó en relevar antecedentes respecto del sujeto cuya característica es ser estudiante de la primera generación que ha ingresado a la educación superior. Se trató de recopilar información que permitiera comprender cómo, en base a qué y también el para qué, este sujeto, toma la decisión de incorporarse a la educación superior. Con ese objetivo, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a estudiantes, a sus padres y también a los ya egresados que cumplieran con dicha condición. Para cada uno de los grupos se diseñó una pauta guía.

⁷¹ Según datos entregados por el SIES del Ministerio de Educación de Chile en enero del 2013, de 249.482 estudiantes en 1990 en el sistema de educación superior chileno, se pasó a 1.127.200 en 2012, esto es, un incremento en la cobertura de estudiantes entre 18-24 años que pasa del 14,4% en 1990 al 54,9% en 2012.

La aplicación de los instrumentos se realizó en dos etapas. En la primera etapa, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a treinta estudiantes, tres padres y cinco profesionales, a través de la solicitud directa a los sujetos de estudio para realizar la entrevista. La totalidad de las entrevistas se efectuaron en la ciudad de Santiago.

En la segunda etapa, y luego de analizar parte de las entrevistas ya realizadas, se decidió escoger diez estudiantes que fueran significativos y relevantes a la hora de bosquejar la trayectoria de vida de estos sujetos, considerando el nivel de participación del entrevistado, respecto a su apertura, matices, situaciones críticas que ha debido enfrentar, éxitos y fracasos señalados. El propósito fue realizar una segunda entrevista en profundidad para dilucidar y profundizar aquellos aspectos relevantes de los relatos. Además, se requirió la colaboración de uno de sus padres, con el objetivo de conocer su percepción sobre la vida de su hijo. Se procedió a contactarlos vía telefónica y correo electrónico, obteniendo la colaboración de cuatro alumnos de pregrado, de universidades tradicionales y privadas, con sus respectivos padres⁷².

En total se realizaron 46 entrevistas, con un tiempo registrado de 16 horas, 38 minutos. A continuación, se desglosan estos datos en número de entrevistas y tiempo de duración por subgrupos:

Etapa	Estudiantes de pregrado	Padres	Profesionales
Primera	30 entrevistas, con 522 minutos de grabación	3 entrevistas, con 44 minutos de grabación	5 entrevistas, con 163 minutos de grabación
Segunda	4 entrevistas, con 145 minutos de grabación	4 entrevistas, con 134 minutos de grabación	

Un estudiante de primera generación, es aquel individuo que ha sido el primer miembro de su familia más directa que ha proseguido estudios en alguna institución de educación terciaria. Existe la idea generalizada que su incorporación es consecuencia del aumento en la cobertura de este tipo de nivel educacional producto de cambios estructurales que han favorecido la igualdad de oportunidades. No obstante, en este hecho ha mediado una decisión personal donde el sujeto ha ponderado sus posibilidades y dado el paso de asumir una realidad que no es obligatoria, no está garantizada por el Estado, y está expuesta a una serie de constricciones.

⁷² En ambas etapas se tuvo especial precaución de dejar en claro que los relatos entregados tendrían el carácter de confidencial y anónimo. Además, antes de comenzar las entrevistas, a cada uno de los sujetos de estudio se les requirió firmar una carta de consentimiento informado, en donde se les comunicó sobre el objetivo de la investigación, el compromiso de confidencialidad y el uso restringido del material producido. Asimismo, se les solicitó autorización para registrar la sesión por medio de una grabadora, para así contar con un registro de audio como respaldo del proceso. Todos los nombres utilizados en este capítulo son ficticios.

En Chile, el porcentaje de estudiantes de primera generación que cada año acceden a la educación superior ha ido en aumento en la última década. Este crecimiento ha seguido los mismos patrones que en otros países: primero se benefician los sectores con mayor poder económico hasta alcanzar un nivel de saturación de la demanda y, a continuación, comienzan a acceder los sectores sociales adyacentes a ellos. En términos gráficos esta distribución se asimilaría al comportamiento de una mancha de aceite (Orellana, 2011).

Desde los inicios de la década de los ochenta, la educación superior en Chile ha venido experimentando importantes transformaciones. A partir de la reforma introducida en el año 1981, se autorizó la apertura de universidades privadas y de instituciones no universitarias orientadas a la formación vocacional, tales como institutos profesionales y centros de formación técnica. Los objetivos que se buscaban fueron los de expandir la matrícula, que había caído un 30% desde 1975; de diversificar el sistema de educación superior; y de estimular la competencia entre las instituciones (Bernasconi y Rojas, 2003). Una de las más relevantes innovaciones fue la apertura hacia la educación vocacional a través de los institutos profesionales, que fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica que quedaron a cargo de las carreras técnicas de una duración de cinco semestres. Mientras tanto, las universidades fueron las únicas autorizadas para otorgar grados académicos.

Dicha normativa inicial ha sido afectada por numerosos cambios que buscaban su mejoramiento, entre los que destaca el foco que se puso en lograr una ampliación de la cobertura del sistema, esto es, que cada vez más estudiantes, pertenecientes a otros grupos socioeconómicos, tuvieran la oportunidad de continuar su formación en la educación superior. Es así como los mayores esfuerzos fueron puestos en instalar y promover un conjunto de becas y créditos que facilitaran el acceso de nuevos estudiantes que no contaban con las condiciones económicas que les permitiera poder continuar sus estudios en el nivel terciario.

Los efectos de todo este proceso convergen en el notable incremento de la cobertura del sistema: en 1957 eran 20.000 los estudiantes en el sistema de educación superior, 55.000 en 1967, 116.962 en 1980, 249.482 en 1990, 900.936 en el año 2010, hasta alcanzar 989.034 en el año 2011 (de este total 352.112 corresponde a matrícula de primer año, esto es un 33%). En el año 2012 la cobertura alcanzó al 54,9% del segmento etario de 18 y 24 años⁷³.

⁷³ De acuerdo al Censo del año 1960, la población el año 1957 era de 7.137.000, de los cuales el 32,6% se ubicaba en el grupo etario de 20-44 años. De allí, la cobertura de educación superior era de un 0,86% de personas entre los 20 y 44 años.

1. “Que sean alguien en la vida”

La estructura del sistema educacional chileno está configurada por un nivel básico y medio de carácter obligatorio en el que la matrícula es prácticamente universal y está garantizada por el Estado. La educación pos secundaria es, en cambio, optativa. El acceso a ella está mediado por una serie de constricciones de distinto índole. Se deben cumplir requisitos de ingreso propios de cada carrera e institución, y también resolver cómo disponer de los recursos económicos necesarios.

Alcanzar la educación superior, y a partir de esa posición cambiar la historia familiar, aunque sea en la realidad de tan solo uno de sus miembros, aquel que ha demostrado las mayores condiciones para enfrentar el desafío, ha sido el anhelo que está detrás de los esfuerzos de miles de familias.

En Chile, históricamente ha sido parte de la cultura nacional la idea que si se estudia más, se tendría asegurado un mejor futuro: mayores ingresos, más prestigio, más satisfacción, distinción. Pues bien, se puede constatar que nunca antes en la historia tantos chilenos han logrado alcanzar los niveles educativos que en la actualidad han conseguido. Sin duda constituye una novedad la significativa cantidad de estudiantes de primera generación que han accedido a la educación terciaria. No es fiable asumir, en estos estudiantes, una suerte de “saltos individuales al vacío” en palabras de Archer (2009: 387), sino que para llegar a tomar esa decisión existió antes un ajuste situacional respecto de las condiciones estructurales que dieron pie a ese hecho social. Estos jóvenes e incluso sus familias aspiran satisfacer un conjunto de expectativas ligadas a la adquisición de credenciales educativas universitarias.

No cabe duda que la decisión de acceder a la educación superior es difícil y lo es porque conlleva una serie de riesgos, los que en caso de los estudiantes de primera generación, se ven incrementados por el desconocimiento respecto de lo que enfrentarán. Uno de los problemas más difíciles y acuciantes con que se encuentran estos estudiantes es el del financiamiento (Meller, 2011). A lo anterior, se suma otro riesgo evidente: el de la factibilidad de una trayectoria universitaria exitosa. Efectivamente, una especial preocupación es la de enfrentarse al proceso educativo mismo –a la “vida universitaria” – muchas veces con carencias formativas que poco tienen que ver con sus reales capacidades sino que refieren a la enseñanza deficitaria que el estudiante recibió en sus estudios básicos y secundarios. Las altas tasas de deserción del sistema constituyen una enorme constatación de esa fragilidad⁷⁴. Citando lo señalado por el informe de

⁷⁴ De acuerdo a los datos entregados por SIES (Sistema de Información de la Educación Superior) del Mineduc, las tasas de deserción entre el 2007 y el 2008 fueron las siguientes: CFT 36%; IP 38%; universidades estatales 24,7%; universidades tradicionales privadas con aporte 18,6%; universidades privadas sin aporte 28,5%. Respecto de sexo, mujeres 23,2% y hombre 28,1%.

la OCDE del 2009, Canales y de los Ríos (2009) concluyen que los problemas de deserción pueden explicarse en parte por la inequidad del sistema secundario, que proporciona una formación deficiente a los estudiantes de menores ingresos y por la escasa capacidad de suplir dichas falencias en el nivel terciario.

Ante dicho escenario de incertidumbre, el viejo refrán popular, tan arraigado en la cultura nacional, “en la confianza está el peligro” – que ha estado muy presente en la formación de la familia chilena, y que reafirma la desconfianza como un rasgo distintivo de los chilenos⁷⁵- se ve interpelado al comprobar las notables tasas de matrícula que cada año exhibe el sistema universitario chileno y en el que cada vez son más estudiantes de primera generación quienes se atreven a dar ese paso. ¿En qué basan esa decisión?, ¿qué los hace confiar cuando los antecedentes son tan lapidarios?, ¿cuáles son las expectativas que los llevan a asumir estos altos riesgos?, ¿son los riesgos de no dar el paso mayores que el de darlo?

El gran impulsor de esta realidad parece ser la movilidad social. La idea de la mayoría de los padres de estudiantes de primera generación es que sus hijos “sean alguien en la vida” para que “no tengan que vivir lo que yo viví”. Estas afirmaciones, que adquieren el valor de una meta de vida, constituyen fundamentos radicales a la hora de enfrentar la decisión.

Las familias chilenas, históricamente, han visto a la educación superior como el camino para la movilidad social ascendente y por tanto se esfuerzan para que alguno de sus miembros pueda acceder a ella. Este interés no es distinto al que se verifica en otros países de la región, dada la importancia que presenta el acceso a la educación en la estructuración de la calidad social, los ingresos y las posibilidades de movilidad social (Sémblér, 2006). Muchos de los padres aspiran a que sus hijos lleguen a la educación superior y de ese modo se conviertan en mujeres y hombres que dispongan de las herramientas necesarias que les permitan alcanzar una mejor calidad de vida. La movilidad social ha sido entendida tradicionalmente como la creencia que el tránsito entre las categorías sociales son permeables, por lo que sería factible movilizarse hacia un grupo de estatus superior o inferior (Tajfel, 1981). Tal desplazamiento estaría, en la actualidad, asociado a la noción de igualdad de oportunidades; de hecho, la movilidad social se transforma en un indicador objetivo de la igualdad de oportunidades.

⁷⁵ Interesantes son los resultados de múltiples encuestas aplicadas en las que se ratifica esta característica. Según el estudio de Valenzuela y Cousiño (2000), la desconfianza puede ser percibida como un rasgo cultural característico de nuestra sociedad, donde se percibe una desigualdad entre lo que se dice y se hace, situación que se contrasta con el predominio de la confianza en países desarrollados. Se recomienda ver los resultados del Proyecto FONDECYT N° 1100649 “Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social, en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia”.

2. Igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones

La igualdad de oportunidades se fundamenta en la noción que los talentos están distribuidos proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social. Así, las desigualdades de los ingresos y de las condiciones de vida que separan a cada uno de estos grupos dejarían de ser injustas porque todos y cada uno de sus miembros tendrían la oportunidad de escapar de ellas (Dubet, 2011). La igualdad de oportunidades trasladada, en un sentido principal, la “responsabilidad” a los individuos, son ellos quienes a partir del reconocimiento y el desarrollo de sus talentos pueden cambiar su trayectoria de vida. En ese predicamento, la educación adquiriría un rol central como el vehículo para ello. En términos de la teoría económica, cuando los individuos hablan de movilidad social no lo hacen a partir de pertenecer a un estrato social determinado sino que lo hacen en base a la factibilidad de disponer y gozar de bienes y servicios antes esquivos para sus padres. En verdad, buscan en la educación superior incrementar su valor agregado de manera que su aporte productivo sea más eficiente y especializado de tal forma de alcanzar una mayor retribución por ello. Con dicha retribución estarían en condiciones de disponer de una mayor alternativa de bienes, lo que en definitiva haría su vida mejor.

Ante la pregunta sobre qué ha llevado a una sociedad tradicionalmente desconfiada a confiar, asumiendo un riesgo que va más allá de una decisión racional, al ponderar el ingreso a la educación terciaria como una meta fundamental en la que se compromete no solo el estudiante sino que la familia en pleno, la respuesta está en asumir que en Chile existiría igualdad de oportunidades y que la educación superior sería parte de dicha oferta. Esas expectativas solo encuentran asidero cuando los cambios estructurales que desde el Estado se han impulsado se hacen visibles para la sociedad. Los esfuerzos por igualar la cancha se han centrado especialmente en abrir la posibilidad para que todos los que así lo decidan puedan continuar en la educación pos secundaria no obligatoria. Sin embargo, el hecho de acceder a este nivel educacional no garantiza una trayectoria educativa exitosa.

La igualdad de oportunidades es tan relevante como lo es también el principio de la igualdad de las posiciones. Este principio favorece de mejor manera a la igualdad de oportunidades, toda vez que para quienes ascienden existirán menos obstáculos que franquear y para quienes descienden la caída no será la pérdida total; el “principio de la diferencia” (Rawls, 2006) sostiene que la igualdad de oportunidades no debe degradar la condición de los menos favorecidos.

Es así que esta igualdad requiere que el individuo asuma el control de su movilización. Sin embargo, la igualdad de oportunidades no es garantía de menores desigualdades. Si se observa lo que ocurre al comienzo de la vida universitaria, una mayor igualdad

de posiciones inicial de los individuos, favorecerá la igualdad de oportunidades. Las posiciones determinan las oportunidades; de hecho, cuanto más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto la movilidad social se vuelve más fácil. Existe mayor movilidad social en los países escandinavos y en Francia que en Estados Unidos, aun cuando las creencias colectivas no reflejen este hecho. En definitiva, en la carrera meritocrática, el nacimiento da ventaja a algunos individuos y perjudica a otros (Dubet, 2011).

La crítica a la igualdad de oportunidades en la realidad de quienes acceden como primer miembro de su familia en llegar a la educación superior, se sitúa en dos ámbitos: este modelo da la ilusión que su existencia tiene sentido solo en el esfuerzo individual, en el que uno no le debe nada a nadie y que está libre de toda deuda social, y entonces da paso a una suerte de contratos sociales individuales. Con esto se olvida que son las inversiones colectivas las que favorecen al individuo y que el éxito de uno no se alcanzaría sin el capital colectivo que ha permitido el desarrollo de los talentos (1); la crueldad de la igualdad de oportunidad, en un escenario de vencedores y vencidos, de expectativas insatisfechas, puede generar resentimientos y frustraciones (2).

Existe una sensación que se ha avanzado en la producción de igualdad de oportunidades educativas por el hecho de tener la posibilidad de acceder a la educación superior, a través de la existencia de diversos dispositivos como becas, créditos y también mayores vacantes. Lo cierto es que la expansión de la educación superior reproduce la desigualdad existente en el país. Un estudiante de primera generación, que no ha tenido la experiencia de sus padres en estas materias, se verá enfrentado a una realidad desconocida y en la que contará con pocos recursos que le permitan dar viabilidad a su esfuerzo. No se trata de si se cuenta o no con los talentos necesarios, sino que se trata de que la vida universitaria en la mayoría de estas instituciones en Chile supone el conocimiento de una serie de códigos de conducta y técnicas (por ejemplo, cómo estudiar, cómo tomar apuntes, cómo buscar en una biblioteca, etc.) que deben ser aprendidas.

Dicho muy claramente, es necesario que la calidad de la enseñanza básica y media en Chile sea equivalente entre los distintos establecimientos educacionales. La mejor forma de dar viabilidad real a la trayectoria universitaria de todos los estudiantes es igualando las condiciones de entrada. De otro modo se hace necesario que las instituciones de educación superior se hagan cargo de nivelar las diferencias que traen los estudiantes.

Así, un equilibrio entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de las posiciones asoma como una mezcla deseable. Una no limita a la otra, no se perjudica al mérito por la existencia de la igualdad de posiciones sino que esta “competencia” se

torna más humana. Sin embargo, ni la igualdad de las posiciones, ni la igualdad de oportunidades son suficientes para el individuo aislado, porque la familia y su entorno resultan críticos en su desarrollo. Efectivamente, el esfuerzo individual se hace vano si no encuentra espacio propicio que el Estado y la sociedad deben favorecer.

3. Principales Hallazgos

3.1 Toma de conciencia: las carencias socioculturales y el querer ser

Los entrevistados, tanto estudiantes como profesionales, coinciden en situar el momento en el que se incorpora entre sus expectativas la posibilidad de acceder a la educación universitaria, durante la enseñanza media, cuando empezaron a tomar conciencia (o darse cuenta) de la realidad familiar. En ese espacio temporal, los estudiantes de primera generación observan y analizan su entorno más cercano, y sienten el deseo de llegar más lejos de lo alcanzado por sus padres, sin tener claridad del camino que seguirán para tal objetivo.

Cristián, estudiante de Ingeniería:

“Mi situación económica, si no entraba a la universidad, significaba tener que trabajar en cualquier cosa y yo no quería eso. He visto a mi mamá y mi papá que tienen horarios muy largos y están muy cansados. Además, han sido víctimas de discriminación y estafas por no tener una profesión. Y yo no quería pasar por lo mismo. Todos te dicen que entrar a la universidad es lo mejor, que después vas a tener un buen sueldo, y vas a poder trabajar bien”.

Tratando de describir esta realidad familiar, los jóvenes dan cuenta, por ejemplo, de las diferencias económicas que tenía su núcleo familiar, con respecto a parientes que sí accedieron a la educación superior, materializando ese contraste, principalmente, en el acceso a bienes materiales que eran impensados para su familia, como es una casa propia, autos o la opción de viajar.

Pablo, ingeniero civil informático:

“Un tío, por parte de mi mamá, era el único que yo conocía que había ido a la universidad. Y yo por lo menos lo que veía desde niño es que él tenía acceso a cosas que la mayoría de la otra familia no tenía (...) yo veía que él tenía auto y que cambiaba el auto cada cierto tiempo, entonces a mí como niño me daba la impresión de que tenía acceso a más cosas, se iba de vacaciones. Entonces yo siempre pensaba que quizás la universidad te acercaba a tener un mejor trabajo”.

Por otra parte, comienzan a sopesar sus limitantes culturales y sociales. Algunos de los estudiantes durante este proceso han sido testigos de la discriminación sufrida por sus padres por no tener estudios profesionales. Comentan sobre la alta inestabilidad laboral de estos, teniendo que trabajar en más de dos empleos diarios para lograr un sueldo que les permita cubrir las necesidades básicas familiares. Al respecto, y desde la vivencia de los padres entrevistados, se deduce que el nivel educacional que ellos tienen, marcó negativamente su trayectoria de vida, factor que influye en gran manera en la estabilidad laboral y emocional, principalmente, por la limitante a adquirir bienes materiales, generando en ellos la conciencia de la importancia del nivel educacional que deben lograr sus hijos para que no “pasen por lo que ellos pasaron”.

Alicia, madre – Primera Etapa: *“Va a ser más que yo. No va a tener que andar trabajando en tres o cuatro lados para hacer las lucas. Y puede ser el mismo su jefe, no como yo”.*

En definitiva, los estudiantes prestan atención a sus carencias. Sin embargo, esa situación de privación se transforma en desafío. El reto es inconmensurable, significa luchar por cambiar la trayectoria de la vida familiar, batallar por algo, y en un espacio desconocido para su realidad, pero que -a su vez- garantizaría una mejor situación de vida.

Pues bien, las preguntas son qué tipo de persona quieren llegar a ser, y qué logros buscan alcanzar en sus vidas. Las respuestas a las interrogantes están estrechamente ligadas a obtener una mayor seguridad económica, y, por ende, una estabilidad personal y familiar. Los jóvenes están conscientes de la importancia del dinero para solventar sus gastos, por lo cual, el tener mayores oportunidades laborales que sus padres les permitiría proyectar una vida sin incertidumbres económicas, traducéndose en tranquilidad y seguridad emocional.

Pablo, ingeniero civil informático: *“Creo que es un buen medio para entender mejor el mundo y tener una mayor probabilidad de insertarte en el mundo laboral y del trabajo. Y cuando logres insertarte en el mundo laboral, puedes tener recursos para invertirlos en lo que a ti te interesa, tu familia y los objetivos que quieres cumplir”.*

3.2 Los padres: “quiero que sea alguien en la vida”

Unido a lo anterior, se evidenció que en esta toma de conciencia de la realidad familiar, por parte de los estudiantes, juega un rol fundamental el esfuerzo que realizan los padres para que sus hijos no se conformen con la situación de vida de su familia.

José, padre: *“La idea para mi hijo, desde chico, fue que tenía que llegar a la universidad. Desde ahí uno le empieza a crear una meta más allá de lo que ellos pueden ver. Yo le dije que ya empezara a fijarse qué era lo que más le gustaba, si le gustaban más las ciencias u otras áreas”.*

Algunas de las estrategias que usan los padres de los estudiantes de primera generación están enfocadas a generar unión y confianza en el entorno familiar. Los padres entrevistados señalan que para ellos fue fundamental establecer normas de conducta, una buena comunicación, y aconsejar a su hijo para que este comenzara a desear una nueva realidad para su futuro, y que él, por su parte, obedeciera y fuese responsable en sus decisiones de vida. A partir de allí, se comienza a construir la alianza entre los padres y sus hijos, en busca de que este último logre concretar su deseo de cambio.

Patricia, madre: *“La familia tiene mucho que ver con esto, dan apoyo. Si no se le da apoyo al hijo, no funciona nada. Hay que incentivarlos para que sigan adelante”.*

Los padres refuerzan también la alta iniciativa que muestran sus hijos durante la enseñanza media. Según los relatos de los padres, la mayoría de los hijos cuentan con cualidades positivas que ayudarían a la construcción de estrategias de desarrollo. En general, se destaca que desde la enseñanza media han sido altamente responsables académicamente, con una correcta interacción social, perseverantes, autoexigentes y con un alto grado de seguridad en sí mismo.

Lucía, madre - Segunda Etapa: *“Siempre fue una niña súper responsable. Yo jamás tuve problemas con ella, de que me llamaran por algún problema. Nicole siempre fue alumna destacada, pero yo ahí, siempre detrás de ella. Siempre fue una alumna exigente consigo misma, porque siempre se exigió más de lo que puede entregar, yo creo que hasta ahora. Le cuesta, pero ahí está. (...) En la enseñanza media Nicole fue una excelente alumna, estuvo con premiaciones, felicitaciones. Ella es perseverante. Es de una meta fija, como le digo, se exige harto”.*

Ahora bien, es importante profundizar en las expectativas que tienen los padres, sin estudios profesionales, sobre sus hijos. Estas expectativas se construyen desde la perspectiva de desarrollo de los hijos, y no considerando o esperando ser beneficiados, de manera económica, por estos. Por lo tanto, descubrir la valoración que le dan al aspecto educacional, emocional, económico y social de su hijo permite interpretar ese deseo, tan reiterativo de los padres consultados, de que sus hijos “sean alguien en la vida”.

Patricia, madre: *“La recompensa más grande es que él sea feliz. Que pueda salir adelante como profesional, porque uno ya cumplió digamos, ya sea en lo que pude haberlo ayudado en la parte económica o buscando posibilidades para que él siguiera estudiando”.*

Se corroboró que para los padres, la base que sustentaría el cambio de trayectoria es el logro de un título profesional. Según sus relatos, este hecho marcaría una nueva proyección en la vida, que permitiría una mayor estabilidad laboral y, por ende, la seguridad en las otras áreas de desarrollo personal como por ejemplo, la posibilidad de constituir una familia.

José, padre: *“Es la única forma de progresar, va a obtener mayor sueldo y un mayor conocimiento. Va a optar a mejores trabajos. (...). Aparte, está en un medio donde sus amigos, mis sobrinos, todos miran más allá. Saben que la universidad es un logro económico y garantiza una mejor calidad de vida”.*

En este punto, es importante mencionar que los padres, en su conjunto, buscan que sus hijos estudien una carrera profesional, no estableciendo la obligatoriedad de la educación universitaria. Para ellos es también válido y gratificante que sus hijos se titulen de un instituto profesional o centro de formación técnica. Aunque no desconocen las ventajas laborales y de desarrollo personal que le brindaría la educación universitaria. Además de esto, algunas familias en esta búsqueda de materializar el cambio de trayectoria de sus hijos, prefirieron que este ingresara a un liceo técnico-profesional para así garantizar, de alguna manera, una diferencia en la educación proporcionada por los padres.

Otro elemento que mencionan frecuentemente los padres es el hecho que su hijo logre ser una persona con valores. Esto, en el sentido que sea humilde frente a los posibles logros profesionales, que siempre esté dispuesto a ayudar al prójimo y que no discrimine por la condición social de las personas.

Patricia, madre: *“Me gustaría que fuera una persona sencilla, que no se fijara en eso de que ahora tengo un título, estoy ganando todo este dinero. Comprar una tremenda casa para que le dé estatus, para aparentar. No me gustaría que lo hiciera. Prefiero que sea sencilla, de bajo perfil, que no trate de ser lo que no es”.*

En definitiva, los padres se ven inspirados por la idea de que sus hijos “sean más que ellos” y “que logren lo que ellos no pudieron lograr”. Entendiendo por ello, que sean hombres o mujeres con estudios profesionales, con poder adquisitivo, con valores morales, y con conciencia social.

3.3 Estrategia para el cambio: ingreso a la educación universitaria

Ahora bien, luego de conocer la situación de vida del estudiante de primera generación y su intención de transformar su contexto económico y social, tratamos de avanzar en entender cómo determinan el trayecto que quieren seguir, qué motivos los hace elegir ingresar a la universidad. Como ya se ha comentado, la meta más importante para los estudiantes de primera generación entrevistados es alcanzar una estabilidad económica que entre otras cosas, garantice la estabilidad familiar. Posteriormente, los estudiantes deben evaluar los posibles caminos a seguir para concretar esta meta.

¿Por qué esta universidad? En este aspecto, los estudiantes tienen la convicción que existen diferencias significativas en las expectativas profesionales que puede tener un titulado de un instituto versus una universidad. Primordialmente, en el área laboral señalan obtener una mejor remuneración, el ascenso a cargos de importancia dentro de sus distintas áreas, e incluso a la posibilidad de trabajar en forma independiente.

Pedro, ingeniero civil industrial: *“Me permitió darme cuenta que, en general en Chile, el hecho de salir de una carrera universitaria te abría puertas que no te las abría el salir de un instituto o salir del liceo con una carrera técnica. Hay, y en ese momento me parece que también las conocí, estadísticas de los ingresos de un profesional universitario respecto a un profesional técnico”.*

Asimismo, consideran que la educación universitaria les brindaría un mayor conocimiento intelectual y cultural, permitiéndoles ampliar sus formas de pensar, entendiendo la vida y la sociedad. Hecho que se traduciría en una mayor perspectiva de acercamiento e interacción con clases sociales más altas. Por consiguiente, los

estudiantes de primera generación entrevistados, valoran la posibilidad de hacer nuevas redes de contacto, ya sea con profesores o profesionales de distintas áreas. Debido a que esta unidad les ayudaría, una vez titulados, en el proceso de inserción laboral.

Roberto, psicólogo: *“Me enseñaron a pensar, te enseñan a cuestionarte, te enseñan a tener otra mirada, otra visión, te enseñan a estar actualizado. (...) Las redes también de apoyo que tú haces dentro de la universidad, no perder esos contactos. Los profesores que han sido como tu guía, tus orientadores, con lo que tú has tenido mayor afinidad y con los mismos compañeros, no dejar de hacer redes”.*

En las entrevistas realizadas, los estudiantes han transmitido que la formación de nuevas redes sociales ha implicado un cambio en su vida, puesto que debieron dejar a sus amistades de enseñanza media, y cambiarlas por nuevos referentes, con ciertas semejanzas en intereses y proyecciones de vida. Situación que no está exenta de costo emocional para ellos.

3.4 Oportunidad: financiamiento de la educación universitaria

En gran medida, la proyección hacia la educación universitaria de las clases medias y bajas, se debe a que, actualmente, existen condiciones financieras que permiten que la realidad económica familiar no sea un impedimento para que los estudiantes de primera generación entrevistados tengan acceso a la educación terciaria. En las entrevistas, tanto padres como hijos, expresan que el hecho de poder postular a un crédito universitario o a una beca académica fue lo que alimentó la esperanza de llegar a una carrera universitaria, entendiendo que ese sería el único medio económico que utilizarían para solventar el gasto universitario.

Carolina, estudiante de una carrera del área de la Salud: *“Si no me daban crédito no iba a poder entrar a estudiar, porque mis papás no me pueden pagar el arancel entero. Entonces tenía que acceder al crédito y eso era lo negativo de poder entrar a la universidad”.*

No obstante, estas condiciones han significado un alto endeudamiento familiar, puesto que tienen una baja probabilidad de acceder a becas, tanto por el rendimiento académico como por el ingreso económico familiar que muchas veces no cumple con los requisitos para postular a dichos beneficios, dejándolos sin opción y desamparados.

Muchas de las familias entrevistadas optaron por los créditos para poder cubrir los estudios de sus hijos, lo cual les significa una carga no solamente durante el proceso de estudio de su hijo, sino que permanecerá varios años después que este se titule.

Pedro, ingeniero civil industrial: *“Mis notas no me permitían acceder a becas, por ejemplo. En ese sentido, mi única opción era estudiar con crédito, creo que era el fondo solidario en ese entonces. (...) Estaba consciente de que estaba asumiendo una deuda a largo plazo bastante grande, pero siempre estaba en mi mente que para mí el estudiar era parte de lo que yo tenía que pagar, por lo mismo que mi familia no estaba en condiciones de pagarlo”*

Es en este contexto, y considerando la iniciativa de los estudiantes, es reconocido cuando estos deciden realizar trabajos esporádicos o de medio tiempo para financiar sus gastos personales, o bien, colaborar en el pago de la mensualidad de su carrera universitaria. El conjunto de entrevistados de pregrado, expresan sus sentimientos de responsabilidad frente al impacto económico que genera en la familia cancelar, no solo mensualmente una cuota, sino que también, el gasto en locomoción, alimento, fotocopias, entre otros aspectos.

Claudia, estudiante de una carrera del área de la Salud: *“A mí, en lo personal, me gusta trabajar y tener mi dinero para comprarme mis cosas, porque siento que por último en eso los puedo ayudar, en comprar mis cuadernos, mis lápices, mis gomas, cosas que no incurran en esos gastos. A lo mejor se enojan, pero igual sé que es un peso menos, entonces yo lo hago más por eso.”*

Un grupo importante de jóvenes entrevistados establecieron que el apoyo y el ejemplo de sus hermanos mayores, que sí han accedido a la educación superior, los ha impulsado a confiar en la posibilidad real de ingreso. Además, son numerosos los casos en que los hermanos profesionales están solventando, en parte, la mensualidad universitaria de sus hermanos menores.

Joaquín, estudiante de ingeniería: *“Mi hermana mayor también me ayudó. Ella sufrió un accidente y la indemnizaron, y con ese dinero he podido estudiar este año. Me lo regaló en realidad, (pero) yo lo veo más como un préstamo, porque yo algún día se lo voy a entregar”.*

3.5 Debilidad: preparación para la prueba de selección universitaria (PSU)

Hay una situación que, para la generalidad de los estudiantes entrevistados, se transforma en una desventaja a la hora de enfrentar el proceso de ingreso a la educación superior. Nos referimos a la baja preparación para rendir la PSU entregada por parte de los establecimientos de enseñanza media.

Silvia, estudiante de educación: *“En tercero y cuarto encontré que era todo muy liviano, no había ninguna exigencia. Entonces en verdad siento que la formación que ellos me entregaron no me ha servido ahora para la universidad. Tengo muchos vacíos”.*

Dichos alumnos consideran que la formación recibida, principalmente en liceos municipales, no cumplió con las necesidades de formación académica que ellos requerían. Argumentan, por ejemplo, la poca motivación de sus profesores, además de la alta rotación de los mismos, el incumplimiento del programa académico, problemas de infraestructura, y particularmente, la falta de preparación para la PSU. La mayoría de los estudiantes decidieron matricularse en un preuniversitario para poder nivelar sus conocimientos a los exigidos para rendir satisfactoriamente el examen de ingreso. Este problema de la PSU también perjudica a los alumnos al momento de postular a las distintas universidades. Es bastante recurrente encontrar en los relatos el deseo de ingresar a una universidad tradicional, pero, finalmente, han debido escoger una privada nueva, ya que el puntaje de PSU no les permitió matricularse en una tradicional o por el mayor acceso a créditos que ofrecen las privadas nuevas.

Marcelo, estudiante de educación: *“Yo me sentía motivado, pero no preparado. A eso le tenía miedo, al rendimiento que yo podía tener en la PSU como requisito exclusivo para entrar a la universidad”.*

3.6 Materialización de la expectativa: ingreso a la educación superior

El ingreso a la educación superior será el primer cambio concreto que experimentará el estudiante de primera generación en relación a la situación de vida de sus padres. En este sentido, concluye una primera etapa en la proyección realizada, es decir, se ha fijado la base sobre la cual se trabajará para lograr la superación económica y social del entorno familiar.

Las vivencias de los estudiantes son totalmente nuevas, carentes de experiencias familiares para diseñar el camino. Los entrevistados, tanto estudiantes como profesionales, se refieren a que en un principio no fue fácil adaptarse a la exigencia académica de sus carreras universitarias. En su mayoría señalan que el cambio de la enseñanza media a terciaria significó adaptarse, lo más rápido posible, a las altas demandas estudiantiles.

Bárbara, estudiante de ingeniería: *“Es otro ambiente. Es un cambio de chip totalmente. Es distinto ya que tú sabes que no te pasan toda la materia, tienes que indagar más tú. Es otro mundo”.*

En este aspecto, comentan que fueron frustrantes sus primeras evaluaciones en la universidad, debido a que obtener una calificación cuatro era inimaginable en la enseñanza media. Esta situación la han debido enfrentar dedicando mucho más tiempo, generando una rutina de estudio, lo cual significó un cambio importante en su estilo de vida. Observan que el hecho de estudiar una carrera universitaria representa un cambio en sus prioridades, provocando un costo social considerable, al no contar con el tiempo para dedicarlo a relaciones sociales o a sus pasatiempos.

Camila, ingeniera comercial: *“Al principio, en el primer año, supe lo que era sacarse un rojo, supe lo que era un 4, lo que para mí antes era terrible. Supe que tenías que sacarte la mugre para un 4,5. Te costaba y eran horas enteras. El aprender a estudiar de día y de noche”.*

Una vez adaptados al ritmo de la vida universitaria, confirman su expectativa en el sentido que gracias a la universidad han podido ampliar sus pensamientos sobre la vida, la sociedad, y a partir de ese momento vuelven a reconstruir sus expectativas, ya que la experiencia vivida se torna a su vez en el fundamento para intencionar el presente en torno a un nuevo horizonte de posibilidades.

Muchos de ellos, ahora ven posibles sus anhelos de formación académica y saben cómo poder alcanzarlos. Por ejemplo, el hecho de ir a universidades extranjeras a cursar estudios complementarios a su carrera eran sueños que hoy son posibles de alcanzar. También, la diversidad de pensamientos, la convergencia de muchas tendencias y el apoyo constante de sus profesores ayudaría a expandir su mente, y facilitar la evaluación de distintos factores para tomar decisiones.

Leticia, estudiante de educación: *“Siento que me he generado expectativas que antes no tenía. No tenía expectativas para nada. Ahora recién estoy empezando a generar expectativas y generarme metas que las he estado cumpliendo”.*

Punto importante, tanto para los estudiantes como para los profesionales, es contar con profesores de “calidad”. El conjunto en general, estima positivamente a los profesores que no solo se preocupan de entregar el contenido académico, sino que además los alientan a seguir buscando nuevas instancias de desarrollo personal. Por lo cual, se corrobora que la satisfacción de la educación universitaria está estrechamente ligada a aquella que obtengan del cuerpo docente que trabaja en su universidad. Además, en el caso particular de los estudiantes de universidades privadas nuevas, existe una alta complacencia por tener profesores que también trabajan en universidades tradicionales. Según sus palabras, esto garantizaría la misma formación de competencias profesionales que los alumnos de otras universidades.

Carlos, profesor: *“La fortaleza principal fueron los profesores, siempre estaba el apoyo de ellos para terminar la carrera, de tener ese refuerzo positivo, cotidiano que, ¡mira tú eres bueno para esto, puedes seguir perfeccionándote! Ese tipo de cosas que en el proceso no lo dejan decaer. Estás constantemente motivado”.*

3.7 Elección de carrera

En el proceso de elección de la carrera universitaria es cuando encontramos diferencias de valorización entre los estudiantes y los profesionales de primera generación. En este sentido, fue revelador descubrir los parámetros sobre los cuales los estudiantes evaluaron las distintas opciones de carreras universitarias.

Los actuales alumnos comentan, en su totalidad, que para ellos el factor trascendental al momento de tomar la decisión fue la vocación, por sobre la retribución económica que les pueda otorgar la carrera. Además, es importante señalar que esta valorización de la vocación va unida a la preocupación por la contingencia social en el actual grupo de estudiantes de primera generación. Relatan, en sus entrevistas, que quisieran poder contribuir a mejorar las injusticias sociales, y poder ampliar los horizontes a niños en situación de vulnerabilidad.

Para este grupo de estudio, escoger una carrera por vocación va asociado a querer desarrollar un trabajo en que se sientan a gusto y cómodos de realizar, en desmedro

a la retribución económica que puedan alcanzar. En palabras de los entrevistados, escoger una carrera universitaria en base a las expectativas económicas que puede ofrecer, tiene una percepción negativa, calificándolo como un factor materialista.

Pilar, estudiante de educación: *“Por las falencias que hay hoy en día en la educación. Una vez viendo en terreno como está la educación, y como están los niños, me di cuenta que yo igual puedo hacer un aporte significativo dentro del aula de clases”.*

Alejandra, estudiante de ciencias sociales: *“Ver que la justicia en Chile no funciona nada en los hechos. Tratar de cambiar las cosas desde adentro”.*

Situación totalmente distinta es el caso de los actuales profesionales de primera generación, que desde unos cinco o siete años atrás pertenecen a la fuerza trabajadora de Chile. Varios de los entrevistados señalaron que al momento de elegir la carrera universitaria establecieron el área más afín a sus talentos y luego, dentro de las alternativas seleccionadas, prefirieron aquella que les garantizaba una mayor oportunidad laboral y retribución económica. En otras palabras, buscaron aquella que les permitiría tener una mejor proyección profesional en el futuro.

Pablo, ingeniero civil informático: *“Respecto a qué carrera elegir. Como yo ya estaba en el área de electrónica, tenía dos posibles o cosas que me interesaban, una era la informática y otra la electrónica. Y preferí el área de informática, porque consideré que tenía mayor campo a futuro, que la de electrónica. Y elegí ingeniería civil, porque siempre escuché, nada más que eso, que era un grado mayor que la ejecución”.*

3.8 Realidad laboral

Si bien las realidades laborales han sido distintas entre los entrevistados profesionales, algunos con mayores logros profesionales que otros; se puede reconocer que, en un principio, el proceso de acceder a su primer trabajo profesional fue difícil. Varios de los profesionales comenzaron su búsqueda a través de los distintos medios de difusión de empleo, por ejemplo, diarios y portales de internet. Incluso algunos debieron asumir trabajos ajenos a sus carreras y aceptar condiciones laborales distintas a las proyectadas al iniciar sus carreras universitarias. No obstante la dificultad, una vez alcanzado un trabajo de acuerdo a su formación profesional, se dieron cuenta que los conocimientos profesionales estaban acordes a sus funciones laborales.

Camila, ingeniera comercial:

“Me costó un año encontrar trabajo. Trabajé en hartas cosas antes de encontrar trabajo de comercial, estuve un año y llegué a los 772 “currículums”, y entré a una maestría, donde hacía el trabajo de 4 personas por \$250.000 en el año 2006 en Concepción”.

3.9 Diferencias profesionales de universidades tradicionales y privadas nuevas

Es interesante observar las opiniones de los profesionales de universidades tradicionales, respecto a las competencias de sus colegas de universidades privadas nuevas. Los profesionales de universidades tradicionales observan que sus compañeros de trabajo provenientes de universidades privadas tienen otro tipo de fortalezas, las cuales definen como competencias blandas. Ellos observan que este grupo de profesionales son más capaces de resolver problemas bajo presión, pueden expresar sus ideas fácilmente y tiene mayor manejo frente a las tecnologías. Sin embargo, llama la atención que, para los de universidades tradicionales, estas competencias no están determinadas necesariamente por el tipo de universidad, sino que tiene mayor relación con su realidad familiar y su entorno en la educación media.

Pablo, ingeniero civil informático:

“Las personas que vienen de universidades privadas (nuevas) suelen tener competencias blandas bastante más desarrolladas que de las que vienen de universidades tradicionales duras. (...) Esa diferencia se da más bien por una herencia familiar, más que por una educación distinta en la universidad privada (nueva), simplemente por el ambiente social del que vienen yo creo. Tuvieron muchas más posibilidades de participar de actividades extra programáticas, de socializar en ámbitos que una persona con escasos recursos no tiene opciones de entrar, y por lo tanto, tienden a comunicarse un poco mejor”.

Afirman que las grandes ventajas profesionales no se construyen exclusivamente en la educación universitaria, sino que por medio de la familia, los valores recibidos, los principios de vida acumulados a lo largo de su vida, que constituyen también elementos valiosos que moldean el carácter y complementan al profesional. Plantean también que actualmente no existen demasiadas diferencias en la formación académica, considerando que las universidades privadas nuevas, al contar con mayores recursos económicos, pueden ofrecer ventajas en infraestructura, laboratorios y tecnología, situación difícilmente de igualar en las universidades tradicionales.

En cuanto a la percepción que tienen los profesionales de universidades privadas nuevas de sus colegas de universidades tradicionales, se puede concluir que, principalmente,

se observa la ventaja de tener mayor prestigio social al titularse de este tipo de casa de estudio, lo cual significaría, en el ámbito laboral, tener mayores oportunidades de acceder a mejores trabajos.

Pedro, ingeniero civil industrial:

“En el proceso de entrevista (...) cuando alguien decía que era de una universidad privada (nueva) versus alguien que venía de una universidad más tradicional se notaba un poco en el seleccionador la diferencias. Yo creo que en ese sentido sí todavía existe discriminación, mucha gente piensa que salir de una universidad más tradicional te hace un mejor profesional que salir de una universidad privada (nueva)”.

En relación a la formación académica, los profesionales reconocen una mayor exigencia y rigurosidad por parte del alumnado de universidades tradicionales; sin embargo, no establecieron grandes diferencias en la calidad de los docentes, debido al hecho que, actualmente, los profesores de las universidades tradicionales están impartiendo clases en universidades privadas nuevas. También consideran que estos colegas no han podido tener acceso a buenos laboratorios y a tecnologías adecuadas para su formación profesional. Comentan que sus amistades de universidades tradicionales siempre reconocen la ventaja en este aspecto que tienen los estudiantes de casas de estudio privadas nuevas.

Pedro, ingeniero civil industrial:

“Siento que las universidades privadas (nuevas) por el hecho de tener, quizá, más ingresos que una universidad pública, o más fondos como para poder hacer mejores cosas, han hecho que los mismos profesores del consejo de rectores, por decirlo de alguna manera, migren hacia esas universidades. Hoy día tu puedes ver universidades que tienen un nivel de profesionales que ya se lo quisiera una universidad pública. Entonces, hoy en día siento que la calidad de la educación, dentro de una privada (nueva) versus una tradicional, muchas veces no es tan diferente”.

3.10 Expectativas laborales

Luego de haber logrado el tan anhelado trabajo profesional, comienza la segunda etapa en la búsqueda por cambiar la trayectoria del estudiante de primera generación, es decir, se inicia el camino para lograr el nivel económico que permita cierto grado de estabilidad material. Interpretan esta expectativa como la capacidad de poder adquirir bienes que les permita suplir sus necesidades personales y familiares.

Camila, ingeniera comercial:

“(Es) el pilar fundamental para poder seguir, hacer mi vida en realidad, porque no quería vivir toda mi vida en la casa de mi abuela. Toda la vida preocupada de que si había dinero para comer o no. Siempre estás preocupado. (Quería) un nivel de vida más relajado”.

Una vez alcanzada cierta seguridad económica, comienza a surgir el interés por lograr una estabilidad laboral, definida, entre otros aspectos, como un trabajo con un ambiente laboral ameno, con un contrato indefinido, y que permita el desarrollo profesional.

Por último, una vez conseguida la superación de las limitantes económicas y sociales presentadas en la realidad familiar del estudiante de primera generación, viene el tema de superación de lo ya alcanzado. Cuando el profesional logra cambiar su trayectoria de vida familiar, cuando observa que las cosas que antes eran impensadas para sus padres, hoy se vuelven realidad para ellos, es el momento de buscar ser valorados aún más por el mercado laboral, lo cual se traduce en conseguir otros cargos, y por consiguiente, mejores remuneraciones. El camino a seguir para el logro de dicho objetivo es volver a estudiar, pero ahora en un grado mayor, por ejemplo, diplomados, magister e incluso una nueva carrera de pregrado, que permita tener mayores competencias que otros profesionales del área. Los profesionales se dan cuenta que, debido al mayor acceso a la educación universitaria, el mercado busca a los profesionales que tengan mayores competencias en distintas áreas.

Camila, ingeniera comercial:

“El mercado no está valorando el tema de dónde sales, o qué carrera tienes, (sino que) es cómo te puedo pagar menos en realidad, eso está viendo el mercado, a quién tengo que sea multifacético y le puedo pagar menos, (...) la competencia es alta, porque contratan a cualquier persona a veces, y por lo mismo necesitas especializarte y diferenciarte en la competencia. Si al final tus compañeros son tu competencia”.

En resumen, es gracias a la satisfacción de estas necesidades, económicas y sociales que se habla del cambio de vivencias y experiencias del hijo primera generación y, por consiguiente, se produce la tan anhelada movilidad social.

3.11 Reconocimiento al esfuerzo de los padres

Lo anterior no significa que se hayan olvidado de la realidad familiar de donde surgieron, sino que han alcanzado lo que sus padres nunca lograron alcanzar. Esta nueva condición provoca que exista un cambio en los roles entre padre e hijo. Aunque, esto no significa un cambio de autoridad entre ellos, sino que existe un reconocimiento evidente a la nueva formación adquirida por el hijo y, por consiguiente, el tener mejores posibilidades de desarrollo de vida.

Pedro, ingeniero civil industrial:

“Creo que cuando te independizas económicamente de tus padres empiezas a sentir un cierto nivel de deuda para con ellos, no deuda económica, sino en el sentido de que ellos me proveyeron todo lo que podían darme o de todo lo que estuvo a su alcance para que yo estuviera bien, para que fuera una mejor persona, para que fuera un profesional, y que en ese sentido, ellos merecen que yo se lo retribuya de alguna forma, cambia la relación en eso”.

Los profesionales observan cómo la relación con sus padres ha ido evolucionando. En un principio, los padres eran sinónimos de establecer normas de conducta, proveedores, exigentes. Ahora, los profesionales se han convertido, para sus padres, en “una puerta de acceso” a nuevas experiencias. Ahora les entregan a los padres nuevas visiones, nuevas realidades por descubrir, interesante ha sido constatar que también se han transformado en consejeros de sus propios padres a la hora de tomar decisiones.

Camila, ingeniera comercial:

“Pasó como por etapas. Primero era la mamá la que se preocupaba de criar. Después cuando yo empecé a trabajar, después de terminar la universidad, fue como” ya ahora voy a ser la niña chica”, porque era ella la consentida. A mi mamá se le ocurría que le comprara nieve en verano y yo se la compraba. Y después pasó a ser apoyo, porque mi hija está formando su familia. Ahora entendió que es suegra y todo el cuento”.

Respecto de la retribución hacia los padres, los profesionales tienen una alta conciencia del sacrificio, material y emocional, realizado por sus padres en este proceso de cambio de trayectoria. En general, comentan acerca de la restricción económica familiar para tener los recursos para costear la universidad, la preocupación por la alimentación de los hijos, la constante motivación al estudio, entre otros ejemplos. Por lo tanto, ellos necesitan retribuirles este esfuerzo. Así, la mayoría de los entrevistados han asumido la responsabilidad de cancelar cuentas de servicios básicos y proporcionarles diferentes tipos de experiencias, en forma de agradecimiento por la ayuda otorgada durante su formación educacional.

Pablo, ingeniero civil informático: *“Durante la época que nosotros fuimos estudiantes ejercieron distintos tipos de trabajos y oficios, a veces muy esforzados, y que en ese tiempo ya uno los miraba con asombro y admiración. La verdad que ahora lo miro con aún más asombro y admiración, sabiendo lo que cuesta pagar las cuentas, lo que cuesta tener dinero para uno. Y pensar que en realidad ellos no se gastaban nada, sino que todo lo que ganaban iba para pagar gastos de sus tres hijos.”*

3.12 Sentimientos de éxito y felicidad

En este apartado son evidentes las diferencias de los tres grupos de estudio, en relación a cómo perciben el éxito, descubriendo las distintas formas de valorar lo material y emocional, de acuerdo a la experiencia de vida.

En cambio, en relación a la felicidad, hay acuerdo en cómo se materializa este sentimiento en la vida de las personas. Sin embargo, varía en la etapa de búsqueda de este sentimiento en cada grupo de estudio.

a. Estudiantes

En relación a los estudiantes de pregrado, estos consideran que el éxito no está vinculado a lo económico, sino que a la realización vocacional de la persona. Señalan que, si bien en la sociedad el éxito está asociado a los bienes materiales adquiridos, ellos se sentirían exitosos si logran tener una vida tranquila, sin problemas económicos y con una familia estable.

Además, indican que el éxito es un camino con etapas, y entre ellas estaría la realización profesional, aportar al desarrollo social y lograr la seguridad en sí mismos, entre otras.

Adela, estudiante de educación: *“Estar feliz, estar tranquila, estar segura de lo que sé y de lo que voy a aprender. Y de lo que voy hacer, siendo autónoma, dependiendo de mi misma y obtener las cosas que yo quiero.”*

En cuanto a la felicidad, los argumentos son semejantes a los profesionales, debido a que para ellos es sumamente importante el amor y la unión familiar para sentir que su vida está completa. Además, argumentan que la felicidad ayudaría a que la persona se sintiera exitosa.

Carlos, estudiante de ingeniería: *“Yo creo que tal vez podría tener mucho éxito, pero no conseguir una familia bonita. Creo que depende más del lado emocional, cosas personales.”*

b. Profesionales

Es innegable que para los profesionales de primera generación, el éxito viene antes de la felicidad. Ellos mencionan que, principalmente, el éxito tiene relación con el ámbito económico, el ser capaz de alcanzar ciertos bienes, alcanzar estabilidad y seguridad económica, lo cual tendría fundamento en la escasez económica experimentada en el núcleo familiar del profesional.

Roberto, psicólogo: *“Porque he conseguido lo que nunca pensé imaginarme conseguir cuando era chico. El hecho de viajar, de tener mi departamento, tener mi auto, de ser independiente, no lo pensé nunca.”*

En cambio, la felicidad vendría una vez alcanzadas las expectativas económicas. En los relatos de los profesionales se establece que una vez que estos logran tener un cierto nivel económico, comienzan a sentir que su estabilidad emocional también es importante para considerarse realizado y completo. Todos señalan lo importante de establecer un núcleo familiar, no necesariamente un matrimonio, pero sí una pareja con la cual puedan disfrutar de los logros alcanzados.

Carlos, profesor: *“Una de mis mayores felicidades son mis hijos, mi relación con mi pareja, tener mi trabajo. No es mi felicidad total, pero complementa a este círculo, a este globo de felicidad. Sí, me siento feliz, el estar con mi familia, el complementar mi vida me hace feliz.”*

c. Padres

En cuanto a la percepción de éxito por parte de los padres, estos plantearon que es un sentimiento que se logra a través de la realización integral de la persona. Ellos se sentirían exitosos si logran tener una vida tranquila, sin problemas económicos y con una familia estable.

En relación a la felicidad consideran que esta se logra a través de la comunicación

y unidad de la familia. Este sería un pilar fundamental para el desarrollo de la persona.

Se debe señalar que los padres reconocen que el dinero es un medio importante para satisfacer necesidades materiales básicas. Es por ello que plantean que los recursos económicos son necesarios para lograr el éxito y la felicidad.

José, padre – Primera Etapa: *“Lo material igual es importante para estar tranquilo, tener tu casa, a lo mejor un auto y poder vivir y ser feliz”.*

Epílogo

Esta investigación se propuso conocer y relevar la realidad cotidiana de sujetos que enfrentan un horizonte de posibilidades nuevo para su biografía. No fue parte de los objetivos de este trabajo alcanzar generalizaciones que sirvieran para crear categorías sobre el comportamiento social de estos sujetos; aquello no es factible y se encuentra en el vértice opuesto a los intereses de este trabajo.

Se ha dicho que el objetivo estuvo puesto en relevar las experiencias, hechos, motivaciones, significados, sobre los que se construye y luego dinamiza la expectativa de acceder a la educación universitaria para un grupo de sujetos que –históricamente– no había sido parte de ese nivel educacional. Quisimos comprender cómo se construyen las expectativas de movilidad social a partir del paso por la educación superior, cómo cambian y cómo se concretan dichas expectativas en la medida en que el sujeto avanza en esa decisión. Quisimos conocer en qué consiste el esfuerzo que realizan los sujetos y sus familias por lograr la meta, cómo se construye la vida cotidiana de estos estudiantes, para quienes sus padres han dicho que “quieren que sean algo en la vida”. Ser “algo en la vida” para estos sujetos está irreductiblemente relacionado con la posesión de una credencial. En ese predicamento, la identidad social se “perfeccionaría” a partir de esa posesión.

El análisis de la totalidad de las entrevistas realizadas, del corpus de estudio que incluye a los padres, a los titulados y a los mismos estudiantes, ha permitido confirmar de manera categórica que, para estos casos de estudio, las expectativas se construyen y mutan en función de la experiencia vital y cotidiana de cada uno de los agentes. Tal como lo propone Koselleck (1993), el “horizonte de expectativas” se condiciona a lo que ha sido el “espacio de experiencia” del agente. El interés por participar del juego depende de la valoración que el agente tenga de dicho campo. Dicha valoración,

que a su vez es un juicio moral, es realizado utilizando las propias categorías que el individuo ha forjado en el transcurso de su vida. La interpretación que hizo de los hechos que le tocó vivir, los mensajes explícitos e implícitos que le entregaron las personas más cercanas a él, en fin, toda la experiencia de éxitos y fracasos, grandes y pequeños, constituyen la base sobre la que se fundan las decisiones que los agentes van tomando. El análisis ha demostrado que los agentes asumen sus decisiones a partir de razonamientos que no siguen ninguna lógica predeterminada y que tales decisiones, aunque sean las mismas, obedecen a razones difíciles de presumir. Para comprenderlas, el observador debe necesariamente internarse en el “espacio de experiencia” de los agentes.

Sapelli (2011) plantea que el factor preponderante en los aumentos en la movilidad social ha sido el acceso a la educación superior. Lo interesante es observar con igual énfasis que los estudiantes no se encuentran en igualdad de posiciones al momento de comenzar la travesía de la educación universitaria. En el punto de partida de esa carrera, no todos son iguales y más bien lo que se delata es la reproducción de las desigualdades existentes en Chile. No solo se trata del acervo cognitivo, sino que la fragilidad de capital cultural y social juegan un rol fundamental en el equipaje requerido para tener éxito en la travesía. Quienes logran ponerse a tono, lo hacen a un costo personal enorme, implica un esfuerzo y resiliencia mayor, siendo importante encontrar apoyos en la misma institución que lo contengan y catalicen adecuadamente sus capacidades.

Finalmente, se destacan algunas ideas que pueden constituir orientaciones útiles para quienes tienen la responsabilidad de generar políticas públicas y para otros que deben guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes:

- a. Evitar estigmatizar a los estudiantes de primera generación: en general, cuando se habla de los estudiantes de primera generación se hace a partir de las distintas carencias que estos traerían. Plantear dicha posición desde la precariedad genera una visión estigmatizada de este tipo de estudiantes y no atiende a las potencialidades que tienen. De allí es recomendable plantear sus cualidades como características distintivas que admiten una aproximación pedagógica que potencie sus talentos y cualidades.
- b. Importancia de la familia: la construcción de las expectativas de estos estudiantes a propósito de la factibilidad de continuar sus estudios en el nivel universitario está fundada en una figura parental. Esa figura es crítica para el estudiante. Podría no tratarse de la imagen tradicional que se tiene de la familia, pero es indudable que todo empieza en ella. En consecuencia, es fundamental validar su presencia.

- a. El enorme esfuerzo al que se enfrentan: el esfuerzo familiar que implica que el estudiante acceda a la educación universitaria es muy grande y somete a los estudiantes a un estrés permanente. Los padres, sin quererlo, les recuerdan, cada cierto tiempo, el esfuerzo que están haciendo para que ellos “sean alguien en la vida”. Si a eso se le agrega el desconocimiento de estos estudiantes respecto de cómo estudiar, cómo administrar adecuadamente el tiempo, qué hacer para enfrentar el miedo al fracaso, estamos en presencia de sujetos que están sometidos a una presión difícil de sobrellevar.
La responsabilidad por el éxito en la educación superior no depende solamente del estudiante, de su familia y de la institución de ES a la cual ingresó, sino que es una responsabilidad compartida por los actores institucionales e individuales involucrados (stakeholders) en la ES, vale decir, el Estado, la sociedad y sus instituciones involucradas, las familias y los individuos.
- d. ¿Están las instituciones de educación superior preparadas para atender adecuadamente a estos estudiantes? Es fundamental que las instituciones revisen sus métodos pedagógicos para que la trayectoria universitaria de los estudiantes de primera generación sea factible y no se transforme en frustración. No en pocas ocasiones los talentos se ven coartados por no saber cómo estudiar ni contar con el apoyo para una buena inserción en la vida universitaria.
- e. Reconstruir las redes sociales, el capital social: ingresar a la educación universitaria implica abandonar muchas cosas. Entre ellas, deben aprender a reconstruir sus relaciones: sus gustos cambian, sus expectativas se reafirman; no pocas veces este cambio implica dejar a los amigos del barrio y abrirse a nuevas amistades que comparten problemáticas comunes y horizontes nuevos.
- f. Existe un replanteamiento en la relación con los padres una vez egresados: en general, están agradecidos del esfuerzo que han realizado sus padres, pero no se sienten comprometidos a devolver, como si fuera un empréstito; más bien buscan “regalinear” a sus padres con cosas a las que estos no tenían acceso: viajes, cenas, bienes. Lo anterior no quiere decir que, en cambio, los padres no esperen alguna recompensa, al contrario, más bien se sorprenden cuando luego de egresar sus hijos se van de la casa a construir la suya.
- g. La sutil diferencia entre felicidad y éxito: para estos estudiantes el éxito está asociado a los bienes materiales, buen trabajo, altos ingresos, poder adquisitivo. Sin embargo, la felicidad está vinculada con la familia, con los hijos, un hogar, tiempo para “uno”. Esta distinción resulta interesante, ya que separa ambos conceptos, y a partir de allí se plantean horizontes de posibilidades distintas, en el entendido que uno puede ser exitoso pero no feliz, y feliz sin bienes materiales.

La investigación realizada ha permitido generar una serie de interrogantes y reflexiones que dan pie para proponer nuevos trabajos que tengan como objeto de estudio a los estudiantes de primera generación. Desde ya sería muy interesante realizar un contrapunto entre la construcción de las expectativas de estos estudiantes y aquellos que provienen de una realidad familiar distinta. Con todo, los resultados alcanzados con esta investigación esperan contribuir al mejoramiento de la calidad del sistema de educación universitaria chileno.

Capítulo V.

Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior

**María Constanza Ayala Reyes
Claudio Castro Salas
Verónica Fernández Lübbert
Gonzalo Gallardo Chaparro
Chantal Jouannet Valderrama
Karla Moreno Matus**

V. Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior

Introducción

La equidad fue tema central en el informe “Educación Superior en Chile” del año 2009 (OCDE), el cual daba cuenta de tensiones constantes al interior del sistema de educación superior chileno, descritas como parte de los complejos nudos por resolver tanto en la gestión pública como privada del mismo. Por un lado, se describía la sostenida desigualdad de oportunidades de acceso que constituye a la educación superior en Chile como un ámbito de participación limitado -pese a su importante masificación- y por otro, a la baja capacidad para retener a sus estudiantes que el propio sistema manifiesta, quedando en deuda la continuidad y titulación oportuna de sus estudiantes.

En los capítulos anteriores de este libro se ha dado a conocer el perfil y características principales de la población estudiantil que actualmente participa de las distintas instituciones de educación superior en Chile, dando cuenta de su diversidad y cambios de los últimos años. Pero, ¿cuánto se han modificado las instituciones de educación superior para recibir a sus nuevos estudiantes? ¿Cuánto conocen a su nueva población? ¿Qué estrategias desarrollan para facilitar su retención y desarrollo?

Este capítulo ofrecerá una mirada desde el presente hacia el futuro próximo en relación con las prácticas institucionales de acceso, apoyo y retención estudiantil desarrolladas en instituciones de educación superior chilenas. Hoy en día, cuando la palabra inclusión acompaña prácticamente todo discurso público, demanda estudiantil, esfuerzo académico y política institucional ligada a educación, resulta necesario tomar perspectiva y revisar el porqué de la necesidad de promover -desde las instituciones- acciones de bienvenida y acompañamiento hacia los estudiantes, procurando su integración y proyección académica.

Se presentarán, en primer término, conceptualizaciones y experiencias internacionales relevantes ligadas a la acogida que distintas instituciones ofrecen a sus estudiantes. Posteriormente, se describirá la situación nacional al respecto, para luego ahondar en fundamentos teóricos que sustentan la relevancia de articular medidas de atención institucional hacia los nuevos estudiantes. Para finalizar, se ofrecerán los principales resultados de una indagación exploratoria desarrollada en instituciones de educación superior nacionales acerca de sus políticas y prácticas de acogida institucional, en función de ilustrar el momento actual y los desafíos futuros que esta temática supone para el sistema de educación superior chileno, en sus diversas instituciones (universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales).

1. Reseña general. Contexto internacional

Entre el año 2000 y el 2010, a nivel mundial el número de estudiantes en educación superior aumentó en 53%, alcanzando más de 150 millones de estudiantes (Altbach, 2010). Si se considera a los países OCDE, la proporción de estudiantes que ingresaron a la educación terciaria subió en promedio 25 puntos porcentuales entre 1995 y 2010 (OCDE, 2012). Claramente la educación superior ha dejado de ser un nivel de formación para pocos, creciendo y ampliándose con la incorporación progresiva de jóvenes de niveles socioeconómicos bajos, primera generación en sus familias y personas pertenecientes a grupos minoritarios antes excluidos.

Si bien esta masificación constituye un avance en relación con la democratización del acceso a la educación superior, existe a la vez otra realidad menos auspiciosa: los porcentajes de estudiantes que permanecen en el sistema y finalmente terminan sus estudios son bajos. Por diversos factores, ya sea económicos, vocacionales, falta de preparación académica, dificultades para integrarse efectivamente, entre otros, muchos estudiantes que ingresan al sistema, no se gradúan. Aun cuando las cifras de retención y graduación entre países son difíciles de comparar (por la diversidad de los sistemas y fórmulas de cálculo de los indicadores), vale la pena considerar como referencia la tasa de graduación promedio en los países OCDE. En los últimos años, el promedio de estos países ha sido aproximadamente del 39%, considerando cifras que bordean el 25% en el caso de México, Arabia Saudita y Turquía, y a 50% o un poco más en Australia, Dinamarca, Islandia, Polonia y Reino Unido (OCDE, 2012).

Esta situación de bajas tasas de graduación ha sido reconocida por muchos países y organismos internacionales, generando cierta preocupación, ya que el paso por la formación terciaria sin la obtención de un título puede conllevar pocos beneficios para los estudiantes y un gasto (y deuda) familiar y/o estatal importante. Para los que ingresan y sí terminan, la situación en general es diferente, reportado en mayores oportunidades, reconocimiento en lo laboral y mejores sueldos.

Es así como el foco de las acciones institucionales a nivel internacional no está puesto solamente en el acceso, sino también en la permanencia y la graduación. Esta situación, en algunos países, se ha estado estudiando y abordando desde hace más tiempo que en otros. En EE.UU., por ejemplo, existe conciencia en la necesidad de estudiar la problemática detrás de las tasas de deserción e implementar diversas estrategias como un esfuerzo por cambiar estas cifras (Tinto y Goodsell, 1993).

A nivel de políticas públicas, cabe destacar el creciente nivel de priorización que se le ha dado a esta materia en diversos países. Una de las políticas más frecuentes es el apoyo económico a los estudiantes, ya sea a través de becas o créditos con el

fin de facilitar el acceso e influir positivamente en la permanencia y graduación de los estudiantes. Otra importante medida ha sido el desarrollo de políticas específicas como parte de la labor de los ministerios responsables o la incorporación de líneas de trabajo en los Planes de Desarrollo Estratégicos en Educación Superior. A modo de ejemplo, en Inglaterra existe la Oficina para Equidad en el Acceso, organismo público independiente abocado a promover y resguardar la equidad en el acceso a educación superior para grupos de bajo nivel económico y sub representados, luego de la introducción de aranceles más altos en los años 2006 y 2007⁷⁶. Actualmente esta oficina, junto al Consejo de Financiamiento de Educación Superior del mismo país, trabaja con instituciones de educación superior en el desarrollo de una nueva estrategia nacional que abarque no solo el acceso, sino también el éxito estudiantil.

Además de lo expuesto, resulta relevante el apoyo financiero dirigido a las instituciones de educación superior (IES) para el desarrollo de acciones de acogida a sus nuevos estudiantes. En Australia, el Programa de Apoyo a la Equidad en Educación Superior entrega fondos a programas que las IES han desarrollado para abordar la equidad (Van Stolk, 2007). En Irlanda, desde el año 2000, la máxima autoridad en educación superior cuenta con una iniciativa denominada Retención Estudiantil, a través de la cual entrega recursos a programas pilotos en las instituciones de educación superior para entender de mejor manera las causas de la deserción estudiantil y cómo aumentar la retención (Van Stolk, 2007). En el caso de EE.UU., el Ministerio de Educación mantiene el Programa de Servicios de Apoyo Estudiantil cuyo propósito es aumentar la retención y tasa de graduación de estudiantes universitarios. A través de un fondo competitivo, las IES se adjudican recursos para desarrollo académico, iniciativas de apoyo y motivación a estudiantes para que terminen exitosamente sus estudios⁷⁷. En el mismo país, la National Science Foundation, en conjunto con la NASA, han financiado la iniciativa Model Institutions of Excellence (MIE Program), cuyo propósito fue apoyar estrategias durante más de diez años en varias instituciones de educación superior norteamericanas que permitieran aumentar el acceso y la graduación de estudiantes de grupos minoritarios en las áreas de ciencia e ingeniería. Este programa logró resultados muy interesantes, incluyendo el aumento de número de graduados⁷⁸.

Por otra parte, se han formado organismos independientes que tienen como misión trabajar en torno al éxito de los estudiantes en educación superior y que ayudan a difundir información al respecto y participan en el financiamiento de estudios e

⁷⁶ Para más información, revisar la página institucional de la Oficina para Equidad en el Acceso: <http://www.offa.org.uk>

⁷⁷ Para más información, revisar la página institucional del Ministerio de Educación estadounidense: <http://www2.ed.gov/programs/triostudsupp/index.html>

⁷⁸ Para más información, revisar la página institucional de la National Science Foundation: http://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=110124

iniciativas en las instituciones. Por ejemplo, Lumina Foundation, fundación privada en EE.UU., focalizada exclusivamente en aumentar el éxito de norteamericanos en educación superior, tiene por misión aumentar la proporción de norteamericanos con diplomas, certificados y credenciales de calidad a un 60% al año 2025⁷⁹.

Siendo prioridad internacional la retención y éxito de los estudiantes, el aporte de diversas organizaciones y políticas macro en los niveles Ministeriales u otros, parece ser importante considerar el apoyo a las instituciones de educación superior para el desarrollo de iniciativas de acogida y apoyo estudiantil. Si se considera, por ejemplo, el modelo Geométrico de Persistencia y Éxito Estudiantil de Swail, el quehacer de las IES en esta materia es uno de tres factores relevantes, junto a los factores cognitivos y sociales (Swail, Redd y Perna, 2003). Este modelo coloca al estudiante en el centro, supone que es importante por tanto conocerlo y considerar la dinámica entre lo cognitivo, social e institucional, ayudando a dilucidar el rol de la institución en la experiencia del estudiante y qué es lo que finalmente puede hacer una institución por ayudarles a terminar sus estudios.

En el mismo sentido, Cathy Engstrom y Vicent Tinto (2008), en su artículo titulado "Acceso sin apoyo no es oportunidad", colocan el foco de lo que constituye efectivamente una oportunidad y lo fundamental del factor institucional en la retención y éxito de sus estudiantes.

Estas iniciativas de apoyo no surgen solo desde mecanismos institucionales particulares, sino también desde acciones del Estado y la existencia de políticas que impulsan estas preocupaciones desde el más alto nivel. En Chile, la generación de políticas institucionales en relación con la retención universitaria han surgido desde las IES, otras han sido promovidas por acciones directas y orientaciones desde el Estado. A continuación se profundizará en esta línea.

2. Reseña general. Contexto nacional

Según la reforma de la educación superior del año 1981, las instituciones de educación superior en Chile se clasifican en tres grupos⁸⁰: a. Universidades -59 instituciones a lo largo del país-, las cuales ofrecen carreras profesionales y técnicas con la capacidad de otorgar grados académicos; b. Institutos profesionales (IP) (45 instituciones), quienes imparten carreras profesionales y técnicas, pero no pueden entregar grados académicos; y c. Centros de formación técnica (CFT) (64 instituciones), que ofrecen

⁷⁹ Para más información, revisar la página institucional de Lumina Foundation: <http://www.luminafoundation.org>

⁸⁰ Importante considerar que existen diversos tipos de clasificación de instituciones de educación superior, dentro del cual se destaca el propuesto por Torres y Zenteno (2011).

carreras técnicas. Dentro de las universidades se identifican tres agrupaciones: estatales (16), particulares con aporte del Estado (9) y privadas (35)⁸¹.

Al igual que en la situación mundial, la matrícula de educación superior en Chile ha sufrido una expansión considerable durante las últimas décadas, pasando de cerca de 117.000 estudiantes en 1980 a 989.000 estudiantes en 2011 (SIES, 2011). Dicho crecimiento ha estado asociado a la privatización y desregulación del sistema, focalizándose en jóvenes provenientes de sectores de ingresos medios y bajos que acceden principalmente a instituciones no selectivas, muchas de ellas con baja o nula acreditación (Torres y Zenteno, 2011). Esta situación se encuentra segmentada entre los distintos grupos socioeconómicos según tipo de institución a la que acceden.

La masificación de la educación superior en Chile se ha visto impulsada, principalmente, por la inversión privada desarrollada por cada familia en educación superior para sus hijos y el aumento explosivo de las IES privadas. La presencia del Estado ha sido subsidiaria en relación con el alto aporte que cada familia ha desarrollado para financiar las carreras técnicas o profesionales de sus hijos. Justamente, han sido los altos grados de endeudamiento de los jóvenes y sus familias uno de los detonantes de las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011.

Otra arista importante de las demandas del movimiento estudiantil, tiene que ver con los mecanismos de acceso a la educación superior, donde las instituciones universitarias poseen mecanismos de selección centrados principalmente en pruebas estandarizadas, mientras las instituciones técnicas definen otros parámetros, menos exigentes.

2.1 Mecanismos de acceso a la educación superior

Desde la creación del Aporte Fiscal Indirecto (AFI) en el año 1981 -a través del cual se define la asignación de fondos públicos para las universidades que reciban a los 27.500 estudiantes que obtienen mayor puntaje entre las pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas (PAA/PSU)-, el paradigma predominante para evaluar excelencia académica al momento de seleccionar quiénes llegan a la educación superior ha sido, justamente, el resultado de los postulantes en dichas pruebas de selección. El puntaje que obtienen los estudiantes no solo define a los que serán seleccionados por las instituciones más selectivas, sino que también a quienes pueden acceder a las becas de financiamiento otorgadas por el Estado.

⁸¹ La matrícula total al año 2012, en el caso de las universidades corresponde a 631.608, en los IP a 293.519, y los CFT a 140.031. Sobre la retención de estudiantes, al año 2010, en las universidades alcanzó un 77,5%, en los IP a 64,3%, y en los CFT a 64,7%. Para el mismo año, sobre la dependencia administrativa de los colegios desde los que egresaron los estudiantes, en el caso de los municipales, la retención alcanzó el 70,1%, en particulares subvencionados fue de 73,3% y en particulares pagados 80,4% (SIES, 2013).

De esta manera, la calidad del sistema de educación superior se ha concebido, hasta ahora, como un elemento disociado de la equidad. Sin embargo, desde comienzos de siglo se han desarrollado distintas iniciativas con el objetivo de llevar a cabo acciones en diversos niveles para asegurar igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes con los méritos académicos para proseguir estudios superiores, provenientes de todos los establecimientos educacionales del país, sin importar su situación socioeconómica.

Es así como en forma pionera, desde el año 1992 al 2004 la Universidad de Santiago bonificó con un 5% adicional el puntaje ponderado de ingreso obtenido por los estudiantes con NEM (notas de enseñanza media) en el 15% superior del ranking de notas de sus colegios de origen, sin importar si estos tenían dependencia municipal, subvencionada o particular pagada⁸². Esta medida benefició a más de 15.000 estudiantes durante ese periodo⁸³.

En el año 2006 se crea la Beca de Excelencia Académica (BEA), alzándose como la primera beca que no consideraba los resultados en las pruebas de admisión, sino que exclusivamente la excelencia en el rendimiento escolar de los beneficiarios. La BEA está dirigida a estudiantes del primer al cuarto quintil de ingresos, con rendimiento dentro del mejor 7,5% de su generación. Ese mismo año se lanzan los cupos supernumerarios, vacantes especiales exclusivas a estudiantes con beca BEA que no alcanzan el puntaje de corte para ingresar a la carrera de su preferencia.

En 2007 se crea el Propedéutico “Nueva esperanza, mejor futuro” en la Universidad de Santiago, programa desarrollado en el marco del Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile, y en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford⁸⁴. Al año 2012, ya hay 16 universidades chilenas que dictan el Propedéutico UNESCO. Durante los últimos años, otras universidades han creado mecanismos especiales de selección con el objetivo de diversificar sus matrículas y promover la inclusión⁸⁵.

⁸² Información obtenida del programa PAIEP-USACH, <http://www.paiep.usach.cl>

⁸³ Lamentablemente, el año 2004 el Consejo de Rectores definió no permitir bonificación de ningún tipo.

⁸⁴ El Propedéutico es una vía de ingreso a la universidad dirigido a alumnos de 4º medio que han obtenido un promedio de notas entre 1º medio y el primer semestre de 4º medio dentro del 10% de mejor rendimiento de cada curso. Si los estudiantes asisten a todas las sesiones tienen la posibilidad de ser eximidos de la PSU ingresando directamente al Bachillerato.

⁸⁵ Es el caso de la Universidad de Chile, con su “Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa”, que al año 2013 ha permitido el ingreso de más de 300 estudiantes en 27 carreras; también presente en la Pontificia Universidad Católica, cuya Escuela de Ingeniería impulsó el año 2011 el programa “Talento + Inclusión”, que durante el proceso de admisión 2013 contempló la incorporación de nueve carreras; o la Universidad Diego Portales y su “Programa de Equidad”, creado durante el año 2012.

El hito más relevante para las políticas de acceso en universidades ocurrió en el proceso de admisión 2013, año en que el Consejo de Rectores decide incluir dentro de las variables consideradas para el acceso a la educación superior el ranking de notas, además de las NEM y los resultados en las pruebas PSU (matemáticas, lenguaje, historia y ciencias). Esta medida tuvo como consecuencia que 4.000 estudiantes de excelente trayectoria escolar, que no hubiesen sido aceptados en sus carreras de preferencia, hayan ingresado.

2.2 Retención en educación superior en Chile

El crecimiento de la matrícula en educación superior, además de la implementación de nuevos mecanismos de acceso, ponen en relieve una preocupación adicional: los altos niveles de deserción estudiantil en Chile, que de acuerdo a datos del Consejo Nacional de Educación para instituciones técnicas y universitarias entre los años 2004-2009 (CNED, 2010), alcanza cifras cercanas al 30% en primer año y casi un 50% si se considera la duración completa de las carreras. Cabe destacar que los resultados son mejores en universidades que en instituciones técnicas (SIES, 2010).

La retención estudiantil ha sido definida como el conjunto de acciones que desarrolla el aparato educativo de una institución para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida. Los programas de retención procuran así las garantías para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, brindando el conocimiento necesario y el desarrollo de habilidades y actitudes imprescindibles para desenvolverse en la vida (OEAAICD, 2006). Es importante mencionar que la retención está directamente vinculada con procesos originados al interior de las IES, tales como apoyo financiero, programas de bienestar estudiantil, servicios académicos, programas de promoción y admisión, y aquellos que buscan generar mejoras en los procesos curriculares y pedagógicos (Pineda, Pedraza y López, 2011).

En un intento por promover las iniciativas de apoyo al éxito estudiantil, en el año 2006 el MINEDUC incorporó entre las líneas de apoyo del Concurso del Fondo de Innovación Académica, una destinada al “Diseño de Planes Experimentales de Nivelación de Competencias Básicas para Estudiantes Desfavorecidos”, línea que sin duda fue un detonante para que muchas instituciones comenzaran a elaborar estrategias en torno a este desafío. Las propuestas debían incluir estrategias de nivelación para estudiantes, capacitación docente, innovación curricular y metodológica, evaluación inicial y final de competencias y articulación docente, destinadas a favorecer la eficiencia docente y mejorar los resultados de aprendizaje, sin afectar negativamente los tiempos de titulación de los estudiantes.

Los esfuerzos realizados en esta materia por el MINEDUC, que también incorporaron Convenios de Desempeño, y la proliferación de iniciativas de ingreso especial para estudiantes talentosos de contextos desfavorecidos implementadas por distintas instituciones, motivaron el lanzamiento, en el año 2011, de las Becas de Nivelación Académica (BNA), con el objetivo de mejorar las competencias y acortar las brechas de estudiantes de primer año egresados de establecimientos municipales, particular subvencionado o de administración delegada, provenientes de los tres primeros quintiles de nivel socioeconómico y que se hayan matriculado en alguna institución de educación superior con programas de nivelación previamente certificados.

En los últimos años se han multiplicado las iniciativas que buscan generar igual oportunidad en el acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes meritorios que acceden a la educación superior. Dichos esfuerzos, que cada vez cobran más relevancia, requieren ser compartidos entre las distintas instituciones, de tal manera que se produzcan avances en su sistematización y, especialmente, en su evaluación. Existen notables aportes en esta materia, como las experiencias de las cuales da cuenta el libro editado por CINDA (2010) “Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria”, las Jornadas de Apoyo Institucional a estudiantes universitarios⁸⁶, además del trabajo de la Fundación Equitas, que ha nutrido desde hace años el debate y acciones en múltiples instituciones sobre la profundización de la equidad educativa.

3. Acciones de acogida y apoyo a nuevos estudiantes como deber de las instituciones de educación superior

La explosiva ampliación de la cobertura de la educación superior en Chile, fenómeno mencionado en variados momentos en este capítulo, “no solo significa mayor número, sino alumnos distintos: edad, género, condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas” (Aequalis, 2011: 11). Estas, entre otras características, han pasado a ser variables a considerar por las comunidades educativas a la hora de pensar a quiénes educan y elegir los mejores caminos para involucrarlos, promoviendo su adherencia y retención dentro del sistema educativo.

Según UNESCO (1998; 2009), una educación superior de calidad debe ser capaz de dar respuesta a los cambios que ha experimentado como sistema, especialmente en lo referente a la masificación de su población, adoptando un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, teniendo en cuenta las necesidades de educandos cada vez más diversos, considerándolos como el centro y los protagonistas del proceso de renovación y cambio en desarrollo. Tanto como se debe mejorar el acceso a la

⁸⁶ Organizadas por la Universidad Austral y la USACH en Valdivia, el año 2011, y en su segunda versión por la Pontificia Universidad Católica, la Universidad de Chile, la Universidad Austral, la USACH y la Universidad del Bío-Bío, en Santiago, 2013.

educación superior, se deben generar condiciones para que quienes lleguen a esta formación desde contextos socialmente desfavorecidos puedan integrarse y culminar sus estudios. Según Astin (1991), la calidad en educación superior “es la capacidad de desarrollar al máximo los talentos de la institución y de todas las personas que participan en ella (estudiantes, académicos, autoridades, personal de apoyo, comunidad del entorno) en un marco de equidad” (Astin, 1991).

Las diversas problemáticas que pueden afectar las trayectorias académicas de los estudiantes y sus consecuencias –la “repetencia” de cursos o la salida de la carrera elegida– deben ser entendidas como ámbitos de responsabilidad compartida entre los estudiantes y la institución de educación superior que los recibe. No es posible “privatizar” el fracaso académico como si este fuera de exclusiva responsabilidad del estudiante. A las instituciones les corresponde “la provisión de recursos adecuados para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, proceso que incluye también políticas compensatorias” (Donoso y Cancino, 2007: 209).

Resulta necesario, entonces, planificar acciones de bienvenida a los nuevos estudiantes desde la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, profesores y funcionarios), acciones que permitan la integración y continuidad en los estudios de todos quienes lleguen a la educación superior, donde “las instituciones tienen la obligación de generar las condiciones para que, sin discriminación alguna y corrigiendo deficiencias institucionales o estructurales, cada joven (...) pueda vivir soñando realísticamente su formación y proyecto de vida” (Williamson, 2011: 14).

Pensar y actuar de esta forma no es una invitación al paternalismo, frecuente aprehensión institucional frente a propuestas de adaptaciones curriculares inclusivas o sensibles a la diversidad estudiantil. La educación focalizada en grupos homogéneos reproduce las inequidades sociales existentes. La formación profesional en contextos de diversidad genera profesionales más efectivos en sus acciones y más democráticos en su participación ciudadana: la diversidad es necesaria para un mejor desarrollo de los procesos de generación de conocimiento (Bowmann, 2011). La diversidad es una oportunidad para el aprendizaje de todos en educación superior (Sebastián, 2007).

No se trata, entonces, de bajar la exigencia, sino por el contrario, de tomar en serio las diferencias de entrada con las que llegan los estudiantes a la educación superior, ofreciendo estructuras y soportes sobre los cuales ellos, con esfuerzo y dedicación, logren integrarse plenamente a cada comunidad educativa.

Vinculado a lo anterior, un aspecto que valdría la pena revisar, y que por la extensión que podría implicar su abordaje en este espacio se indicará brevemente, refiere a la recurrente asociación -instalada en distintos discursos respecto a la educación

superior y sus participantes- entre “vulnerabilidad” y “fracaso académico”, vínculo que termina resultando sentido común naturalizado para explicar las diferencias en rendimiento entre estudiantes de distinto origen social, explicación que pondría en los estudiantes llegados a la educación superior desde contextos populares la causa de sus problemas de adaptación y permanencia: se adjudica a su extracción socioeconómica, a su “naturaleza social” en específico, la justificación de sus problemas de adaptación académica, siendo signados como sujetos a compensar o “reparar” en base a estrategias “remediales” a ofrecer a ellos por las instituciones. En esta correlación reiterada, instalada en el discurso educativo, se pierde de vista el carácter excluyente que podrían ofrecer los dispositivos de enseñanza, las condiciones de práctica institucionales y el rol de las expectativas de quienes deben recibir y educar a las nuevas generaciones estudiantiles sobre sus resultados de aprendizaje. Este fenómeno se ha identificado previamente en educación secundaria y básica, donde abiertamente “se plantea que el pobre acceso a bienes materiales y culturales limita las posibilidades –e incluso, al parecer, capacidades- de los sujetos de ser educados” (Baquero, Pérez y Toscano, 2008: 15-16).

Así como en contextos escolares no resulta útil –ni justo- atribuir a supuestos déficit portados por los alumnos la razón de un fenómeno complejo como el fracaso académico, de igual manera resulta necesario suspender ese modo de razonamiento al interpretar las causas de la reprobación y deserción de los estudiantes en educación superior, cuestionando de entrada las formas por las cuales las instituciones etiquetan las problemáticas y características de sus estudiantes.

Vale la pena preguntarse: ¿qué se quiere decir al identificar a un estudiante como “vulnerable”? ¿Qué información ofrece dicha categoría sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuánto oculta aquello respecto a la pertinencia y adaptación de las prácticas de integración académica y social ofrecidas por las instituciones?, y además, ¿por qué se denomina desertor al estudiante que abandona una carrera académica, instalando la responsabilidad de dicha decisión en exclusiva en el estudiante, liberando a la institución de parte en tal resultado?

Siguiendo a Baquero, Pérez y Toscano (2008), se entiende que “obviamente, en última instancia, estamos obligados a ponderar en el alumno los efectos de las prácticas educativas o los resultados de un proceso de aprendizaje, pero esto no equivale a considerar que el aprendizaje, como el desarrollo, es un proceso que se puede explicar de modo autosuficiente por procesos internos del individuo” (2008: 25-26). Mirar las prácticas institucionales de acogida y apoyo estudiantil, desarrolladas en distintas instituciones de educación superior en Chile, es la invitación de este capítulo en su conjunto, ofreciendo al tiempo conceptos útiles para pensar el diseño de estas acciones a futuro.

4. Nuevos estudiantes como inmigrantes en la cultura académica de las instituciones de educación superior

Quien se inserta por vez primera en una cultura académica requiere ser alfabetizado, ser incorporado gradualmente en las formas propias de su carrera. Este desafío incumbe a todos los nuevos estudiantes que deben apropiarse del oficio y modo de ser alumno en su contexto de práctica elegido, en una cultura académica específica. Cada comunidad de estudios desarrolla en el tiempo códigos, jergas, modos de leer y pensar la realidad que le son propios, desconocidos de antemano por quienes por primera vez se acercan a ellas. En este sentido, todo nuevo estudiante puede ser pensado como un inmigrante que experimenta el desafío de adaptarse a su nuevo ámbito de desarrollo. Mientras más crípticas sean las formas valoradas de pensar y operar con el conocimiento en su nueva carrera, mayores dificultades enfrentará entonces para ser parte de ella (Carlino, 2005).

La llamada alfabetización académica como objetivo asumido por las instituciones de educación superior al recibir a sus nuevos estudiantes, favorece la adaptación y tránsito del colegio a la nueva institución de sus alumnos. Alfabetizar académicamente implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que -de verdad- puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2005: 15).

Pensar al nuevo estudiante en general como inmigrante, invita a las instituciones de educación superior a tomar acciones explícitas que favorezcan la participación e integración de sus nuevos miembros, clarificando y transparentando aquello que por años se ha cimentado en tanto modos de operar con el conocimiento, actitudes esperadas y acciones a desarrollar para ser parte de la institución como nuevo estudiante.

El concepto de inclusión resulta útil para pensar en la actitud, procesos y acciones que las instituciones de educación superior pueden instalar en sus prácticas cotidianas con el objetivo de incorporar y facilitar el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes.

A nivel mundial, el concepto de inclusión se ha instalado desde los años 80 en políticas y planes de los estados miembros de Naciones Unidas, valorando el derecho a la participación de todo integrante de una sociedad en contextos promotores del desarrollo humano (salud, educación, trabajo). Acceder a educación de calidad, salud digna o un trabajo estable no debieran ser privilegios en sociedades fundadas en la protección de los derechos humanos. Al pensar desde la inclusión, toda barrera de entrada o exclusión a instancias de desarrollo humano debe ser atendida y restringida.

Ni el género, ni la discapacidad, ni las creencias u origen social debieran limitar la participación en la sociedad (UNICEF, 2006).

Para UNICEF (2005:16), al pensar en inclusión en la sociedad, se debe considerar lo siguiente:

- a. La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras que ponen obstáculos a la participación.
- b. La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.
- c. La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.
- d. La inclusión no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo.
- e. Inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.

En el campo educativo, en específico, al entender la inclusión como un proceso, cuya meta al largo plazo es la construcción de una sociedad que aprende, vive y se desarrolla en diversidad, las situaciones estructurales o históricamente sostenidas de discriminación y exclusión deben ser abordadas de manera particular, con acciones que pongan énfasis en la reducción de las barreras de entrada a la participación. Estas acciones concretas se denominan acciones afirmativas, las que, en general, son entendidas como medidas acotadas orientadas por la justicia y equidad como principios, cuya meta es asegurar igualdad de oportunidades mediante trato preferencial a grupos sociales que experimentan algún tipo de discriminación o exclusión en el acceso a bienes o servicios, producto de la existencia de relaciones desiguales “por razones ajenas a su voluntad, como la raza, origen étnico, lengua, lugar de residencia, condición económica, entre otros, y que les coloca en situación de desventaja frente al resto de miembros de la sociedad” (Reynaga, 2011: 153).

Esta mirada, si bien necesaria en la apertura de las instituciones de educación superior hacia la diferencia, sostiene el énfasis en las características de los estudiantes como posible causa de sus dificultades a prevenir, y podría ser complementada con la observación de las mismas instituciones y sus acciones de acogida como potenciales áreas a intervenir y trabajar en función de hacer de estas no solo un lugar que recibe, sino un espacio que asume que la nueva diversidad que acoge la enriquece, que en ella

se encuentra una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes, más que un problema del cual hacerse cargo, invirtiendo en ello tiempo y recursos escasos (Sebastián, 2007). Las instituciones de educación superior deben tomar en cuenta las características de sus nuevos estudiantes, presentadas en este libro en los capítulos precedentes, pero también deben analizar de qué manera sus prácticas, procesos y creencias reflejadas en sus acciones y cultura pueden llegar a representar una barrera excluyente para sus alumnos, y abrirse al cambio, a modificar sus modos tradicionales de relación y bienvenida.

5. Encuesta IES 2012-2013

5.1 Desarrollo del instrumento exploratorio

En el marco del trabajo dirigido a la construcción de este capítulo, surgió el interés de conocer las acciones que las instituciones de educación superior en Chile realizan actualmente, tanto para conocer a sus nuevos estudiantes como para acompañar sus procesos de acceso y continuidad en este nivel de estudios. Fue por ello que se optó por construir una encuesta para enviar a todas las IES de Chile, con el objetivo de recopilar desde su propia experiencia el desarrollo de estas acciones.

La construcción del instrumento fue un proceso interdisciplinario, recibiendo apoyo de distintos participantes del foro Aequalis. La encuesta definitiva tuvo por objetivo identificar, en las IES de Chile (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), prácticas ligadas con:

- a. El conocimiento y caracterización de los estudiantes de primer año.
- b. El desarrollo de acciones de apoyo institucional (psicosocial y/o académico) hacia estudiantes en sus primeros años.
- c. Innovaciones ligadas con la docencia universitaria en primeros años.

La encuesta fue enviada a las IES de Chile desde el foro Aequalis -vía Internet- en octubre de 2012, utilizando la plataforma online surveymonkey⁸⁷. Tras enviar nuevos recordatorios a las IES convocadas en noviembre y diciembre, la recopilación de respuestas se cerró en enero de 2013. En el envío de la encuesta, dirigida a cada rector inicialmente, se solicitaba a cada IES identificar a un profesional encargado de los procesos de recepción y apoyo a los estudiantes, para que contestara la encuesta.

Los resultados que a continuación se ofrecen corresponden a las respuestas de 43 [instituciones de educación superior en Chile \(22 universidades, 12 centros de formación](#)

⁸⁷ Para más información revisar: www.surveymonkey.com

técnica y 9 institutos profesionales), de las cuales la mayor parte se encuentra en la Región Metropolitana (18 universidades, 5 CFT y 9 IP), seguidas en presencia por instituciones de la región de Valparaíso (2 universidades y 1 CFT). No participaron de la encuesta instituciones de cinco regiones: Arica y Parinacota; Tarapacá; O'Higgins; Aysén; y Magallanes.

Dado lo acotado de la muestra alcanzada, resulta necesario consignar que la información recopilada debe ser considerada como un esfuerzo exploratorio en el afán de generar un insumo empírico para la discusión que este capítulo propone, a saber, poner en relieve la importancia de las acciones de acogida ofrecidas por las IES a sus nuevos estudiantes, entendiendo que calidad y equidad son dos componentes indisolubles de una educación superior orientada hacia la búsqueda de justicia e igualdad como principios.

Más allá de verificar las tendencias recopiladas, resulta necesario realizar nuevas indagaciones en las IES del país respecto a estas temáticas, para poner en tensión los resultados que a continuación se ofrecerán, organizados en tres grandes temáticas: a. Conocimiento de los estudiantes, b. Acciones de acogida ofrecidas a estudiantes nuevos y c. Seguimiento a las trayectorias estudiantiles.

5.2 Resultados encuesta IES 2012-2013

Conocimiento de los estudiantes

a. Acciones orientadas a conocer y caracterizar a estudiantes

37 de las instituciones encuestadas (88,1%) manifestó realizar acciones para conocer y caracterizar a sus estudiantes de primeros años, siendo a su juicio las dimensiones más relevantes a indagar las habilidades de razonamiento matemático y las habilidades comunicativas. La dimensión que generara menor interés en las IES encuestadas fue conocer el gusto por el estudio (11) de los nuevos ingresantes.

Ningún IP declaró realizar indagaciones ligadas a conocer los estilos de aprendizaje de sus nuevos estudiantes. Por otro lado, las universidades indicaron, en mayor medida, realizar acciones orientadas a conocer los hábitos de estudio de sus estudiantes nuevos, en contraste con los IP y CFT participantes del estudio.

b. Identificación académica de estudiantes: instrumentos y fuentes

Del total de instituciones encuestadas, 41 (91,1%) señaló utilizar instrumentos de evaluación diagnóstica para caracterizar académicamente a sus estudiantes. Los instrumentos más utilizados referidos por las instituciones corresponden a: test de habilidades lecto-escritura (26) y test de habilidades matemáticas (29), siendo los menos utilizados: test de exploración vocacional (5) y encuestas respecto a grupos de participación en enseñanza media (5).

Al segmentar las respuestas recibidas por ubicación geográfica de las instituciones, se mantiene la tendencia general. Lo mismo sucede al comparar por tipo de institución, aunque en los IP se destaca un énfasis (en términos porcentuales, 85,7%) en el uso de entrevistas personales para conocer académicamente a los nuevos estudiantes.

Sobre las fuentes a las cuales recurren las instituciones educativas encuestadas para conocer académicamente a sus estudiantes, la más utilizada es el puntaje PSU (23) y la menos considerada, el puntaje SIMCE del colegio de egreso (3). Contrastando por tipo de instituciones, estas presentan diferencias: las universidades utilizan en gran medida el puntaje PSU (21), los CFT (4) encuestados tienden a manejar los rankings de los estudiantes al primer semestre de formación en su institución, situación similar a la de los IP (4), donde la información académica se construye principalmente desde rankings elaborados luego del primer semestre de ingreso. La utilización de distintos mecanismos de ingreso por institución podría explicar esta diferencia.

c. Identificación socioeconómica de estudiantes: indicadores y fuentes

Respecto a la caracterización socioeconómica de los estudiantes realizada por las instituciones encuestadas, 37 (86%) afirman realizar acciones orientadas a dicho objetivo, utilizando como principales fuentes de información: el quintil de ingreso autónomo familiar (24), entrevistas de asistente social (23) y la comuna de origen (20). La fuente de información que presentó menor uso por parte de las instituciones fue la encuesta CASEN (5).

Al contrastar por tipo de institución, el comportamiento declarado resulta similar, con leves diferencias: universidades utilizan en mayor medida la entrevista con asistente social (16), quintil de ingreso autónomo familiar (15), encuesta perfil estudiantil (12) y comuna de origen (12), como fuentes para caracterizar socioeconómicamente a sus estudiantes. En el caso de los CFT son la comuna de origen (5), quintil (4), nivel socioeconómico colegio de egreso (4) y entrevista

asistente social (4) las fuentes más utilizadas. Por último, en los IP se presenta como principal indicador utilizado el quintil de ingreso autónomo familiar (5).

d. Estudiantes en “situación de riesgo”: perfil y principales características

Al consultar a las IES participantes acerca de la existencia de algún grupo o perfil de estudiantes “en situación de riesgo” (de rezago o deserción), que signifique mayor preocupación para la institución, el 95,2% manifestó sí identificar entre sus alumnos a estudiantes en tal situación.

Se preguntó entonces, de forma abierta, respecto a las principales características con las que asociarían en las IES a estudiantes en “situación de riesgo”. A continuación se ofrecerán algunas de las respuestas recibidas, según tipo de institución:

Universidades:

- “Alumnos Quintiles I y II, Alumnos con beca de Arancel, con bajos créditos aprobados; menos del 60% en primer año y menos del 70% en cursos superiores. Estudiantes con hijos, sobre todo quintiles I y II”.
- “Los alumnos provenientes de sectores de menor nivel cultural y económico”.
- “Alumnos hijos de temporeros agrícolas y de pequeños agricultores. Alumnos hijos de familias monoparentales -varios hijos universitarios de una misma familia vulnerable”.
- “Primera generación en educación superior, bajas estrategias de estudio, proveniencia de contextos educativos desfavorables, contextos socioeconómicos desfavorecidos”.
- “Estudiantes con debilidades académicas en su formación de enseñanza media, ausencia de hábitos de estudio, déficit en comprensión lectora y razonamiento lógico, con escasa conciencia de sus aspectos por mejorar”.

Centros de Formación Técnica:

- “Alumnos trabajadores, son los que mayoritariamente se desvinculan, por condiciones de horarios de trabajo y económicas”.

- “Los estudiantes que resultan con niveles inferiores a los aceptables de los controles de diagnóstico y los que traen conductas de repitencia en el sistema escolar”.
- “Deserción por problemas económicos, problemas laborales (perdida de trabajo o cambio de lugar, cambio de turnos) y problemas familiares”.
- “Sus enormes carencias sociales y económicas / Falta de apoyo social y familiar. Rezago académico”.

Institutos Profesionales:

- “Débiles competencias logradas en la enseñanza media. Alto riesgo de pérdida de ingresos económicos”.
- “Vulnerabilidad en términos socioeconómicos. Enseñanza media cumplida, pero de deficitario nivel. Abulia”.
- “Se distinguen diferentes grupos de riesgo: 1) Estudiantes con problemas económicos. 2) Estudiantes que además trabajan. 3) Estudiantes sin hábitos de estudio. 4) Alumnos provenientes de regiones que deben residir en Santiago, alejados de su núcleo familiar 5) Estudiantes inseguros vocacionalmente”.

Como se observa, en la mayor parte de los casos, el perfil de un estudiante en “situación de riesgo” está condicionado, a ojos de las IES, por el nivel socioeconómico del estudiante (a menor NSE, mayor riesgo). Aquel que es observado como vulnerable desde las instituciones, porta en sí tales condiciones, asociadas a su extracción social y debilidades en su formación previa.

Del análisis general de las respuestas recibidas, se distinguen matices entre instituciones, más allá de los puntos en común referidos previamente: las universidades se centran más en los ingresos familiares a la hora de identificar a estudiantes en “riesgo”, no hablan de estudiantes que trabajan. Lo contrario sucede en los CFT e IP, donde, a juzgar por las respuestas recibidas, la presencia del trabajo en paralelo a los estudios emerge como una condición presente entre su estudiantado. Por otro lado, en el caso de los IP se presenta a las deficiencias en educación secundaria de sus alumnos como causa de la condición de riesgo atribuida.

Finalmente, pero en menor medida, transversalmente las instituciones manifestaron que los estudiantes “vulnerables” son quienes poseen bajos hábitos de estudio; además es solo en ese punto donde podrían encontrar un ámbito de intervención efectiva.

Acciones de bienvenida y apoyo para estudiantes de primeros años

37 IES afirmaron, al momento de contestar la encuesta, desarrollar acciones de apoyo académico dirigidas hacia sus nuevos estudiantes. Destacan diferentes tipos de acciones:

Cursos y clases:

- Propedéuticos (matemáticos, ciencias sociales, comunicaciones)
- Cursos de nivelación de habilidades académicas (primeros años)
- Clases de reforzamiento

Programas:

- Programas online de nivelación académica
- Programas remediales (durante la carrera)
- Programa de pares, ayudantías y comunidades académicas

Talleres:

- Talleres de estrategias de aprendizaje o hábitos de estudio
- Talleres de desarrollo personal
- Talleres de inducción a la vida universitaria
- Talleres de inglés
- Talleres de apresto laboral

Otros:

- Creación de unidades de desarrollo y apoyo al rendimiento del estudiante
- Trabajo con docentes
- Trabajo con profesores guías
- Tutorías de nivelación académica
- Asesorías pedagógicas personalizadas
- Charlas motivacionales

Respecto a la ejecución de acciones de apoyo psicosocial dirigidas hacia los estudiantes, el número de instituciones que señaló realizarlas disminuyó a 26. Porcentualmente, al comparar por tipo de institución, las universidades lideran la incorporación de este tipo de acciones (85,7%).

En un apartado de preguntas posterior, se solicitó a las IES encuestadas describir

acciones de apoyo dirigidas hacia sus estudiantes (de apoyo académico o psicosocial), refiriendo, entre otros aspectos, el nombre de la actividad, sus objetivos, las condiciones de participación en la actividad (voluntaria u obligatoria), el momento en la carrera de los estudiantes en que se implementaría, la existencia de evaluación de ésta y principales resultados.

Tomando en cuenta las diversas experiencias referidas, analizadas de modo transversal, se aprecia que en muchas de estas no se hace referencia a que sean respuesta de un diagnóstico institucional previo de la institución. Relacionado a lo anterior, la gran mayoría de las acciones no presentan un seguimiento y evaluación de cumplimiento en base a indicadores. Lo anterior coincide con lo planteado en el Foro Aequalis, que presenta a la ausencia de una cultura evaluativa instalada en las IES como una dificultad para tomar en cuenta el impacto de las iniciativas de apoyo ejecutadas y realizar seguimiento a indicadores específicos en la evolución en el tiempo de su aplicación. Ahora bien, es posible asumir que el impacto de este tipo de intervenciones de apoyo a los estudiantes deba ser considerado como el resultado de la construcción de un tejido integral de acompañamiento en cada institución hacia su alumnado, más que el logro aislado de una intervención específica.

Por otro lado, la mayoría de las acciones identificadas por las IES encuestadas son voluntarias para los estudiantes, lo que podría implicar una sobrecarga académica añadida al currículum regular, sin asegurar al mismo tiempo que quienes asistan a las actividades sean efectivamente aquellos estudiantes que más lo necesitan.

Finalmente, vale la pena indicar que solo dos instituciones presentaron actividades con docentes como actividad destacada. No se puede determinar si lo anterior se relaciona con ausencia de actividades o que no se valore como un factor importante el desarrollo de los docentes en su nuevo y complejo rol de enseñar a estudiantes de forma inclusiva, en marcos de mayor diversidad. Al respecto sería necesario indagar en mayor profundidad y conocer de qué manera los académicos pueden facilitar la integración de los nuevos estudiantes, considerando que ellos pueden efectivamente generar cambios importantes en la historia de aprendizaje de sus alumnos, teniendo la capacidad de motivar en sus alumnos el deseo por aprender y fortalecer el sentido de pertenencia respecto a sus instituciones (Berrios, 2007; Gallardo y Reyes, 2010).

Las unidades ejecutoras a cargo, referidas por las IES encuestadas, por lo general fueron las direcciones de docencia, asuntos estudiantiles o centros de apoyo al aprendizaje. No se puede inferir si las instituciones han creado un departamento o área para hacerse cargo de esta temática, si las estrategias descritas tienen coherencia con otras acciones y planes institucionales o si las autoridades de la institución respaldan los proyectos. Estos aspectos resultan relevantes a la hora de considerar la institucionalización de una

cultura inclusiva en las IES, y de la conformación de una sensibilidad o punto de vista común respecto a la relevancia de la instalación de este tipo de iniciativas en la cultura académica de cada institución.

A continuación se dará cuenta de la relación entre las acciones señaladas y políticas institucionales reportadas desde las IES.

La mayor parte de las instituciones encuestadas (39) manifestó contar con políticas de acompañamiento y/o acogida para los estudiantes que ingresan a sus instituciones. Los focos más comunes fueron:

- Retención estudiantil (32)
- Integración académica en la educación superior (30)
- Asistencia socioeconómica (27)

Los focos menos mencionados fueron:

- Inclusión alumnos con necesidades educativas especiales (10)
- Salud física de los estudiantes (9)

Segmentando por tipo de institución y región, los resultados se presentan similares a los datos generales ofrecidos. En los tres tipos de institución (Universidad, CFT e IP), el principal foco de las políticas dirigidas al acompañamiento y acogida de estudiantes de primer año es la retención estudiantil, seguida de la integración académica. Lo mismo se observa al controlar por región.

Consultadas por el sentido que tendría la instalación de acciones de apoyo dirigidas hacia los estudiantes de primeros años por parte de las IES encuestadas, algunas de las respuestas ofrecidas fueron las siguientes:

Universidades:

- “Apoyar a aquéllos alumnos que puedan tener algún problema de integración a la educación superior, ya sea vocacional o académica, por eso contamos con ayuda psicológica para los alumnos”.
- “La manera de hacer viable la vida universitaria radica en asumir responsablemente las peculiaridades de los estudiantes que son admitidos y con los que se establece un compromiso”.
- “Es parte del modelo educativo de acompañamiento permanente que da respuesta a la misión institucional que se enfoca en dar respuestas efectivas de educación superior para los grupos más vulnerables de la sociedad”.

Centros de Formación Técnica:

- “Bajar tasas de repitencia y deserción”.
- “Nos interesa asegurar la retención de los alumnos, con el objetivo de lograr su titulación futura”.
- “Introducción del alumno a educación superior y la institución. Nivelar conocimientos en asignaturas transversales”.
- “Mejorar los niveles de retención en los alumnos, favorecer el aprendizaje lo que permite mejorar los rangos de titulación oportuna y los niveles de aprobación de los estudiantes y aumentar el empleo de los egresados y titulados. Parte de la formación es entregar herramientas que permitan al estudiante integrarse de mejor forma y en menor tiempo a la vida laboral a través de las competencias sociales y de empleabilidad”.

Institutos Profesionales:

- “No existe selectividad de estudiantes y es nuestra misión que los estudiantes obtengan las competencias para su formación, independiente de su condición socioeconómica o formación académica previa”.
- “Permitir a alumnos talentosos, y que al ingresar no saben de qué forma estudiar cada asignatura, logren continuar la carrera superando estos obstáculos y el alto nivel de exigencia”.

Seguimiento a las trayectorias estudiantiles

De las IES encuestadas, 35 afirmaron poseer mecanismos para seguir el desempeño y progreso de sus estudiantes. Se observa diversidad en los mecanismos utilizados por las instituciones, siendo los más utilizados los siguientes:

- Reporte desde matrículas (15)
- Información recogida desde tutores académicos (15)

El recurso menos referido por las instituciones fueron los “tutores pares”, mencionados por solo cuatro instituciones.

Al segmentar la información por tipo de institución, la tendencia es similar a lo observado en el conjunto general, siendo las universidades quienes utilizan en mayor medida reportes desde matrículas e información recogida desde tutores académicos. Los institutos profesionales, por su parte, se enfocan a los reportes desde sistemas de

alerta temprana instalados y al uso de entrevistas personalizadas como principales fuentes de información, en función del seguimiento estudiantil.

Cuando se consultó por quiénes coordinan esta información, los actores mencionados con mayor frecuencia fueron: Vicerrectoría académica (23), coordinadores académicos por carrera (20) y Unidades de Análisis Institucional (19). Dentro de las instituciones que poseen mecanismos para seguir el desempeño de sus estudiantes, 32 instituciones (94%) manifestaron generar acciones concretas a raíz del acceso a dicha información. Al responder cuáles son las acciones que llevan a cabo con la información obtenida, se encuentra, en un primer lugar, la realización de operaciones remediales por medio de tutorías y ayudantías para estudiantes o cursos con alta tasa de reprobación. También las realizan en el caso que sea necesario nivelar competencias. Todas estas acciones tienen como objetivo lograr la retención, reincorporación estudiantil y disminución de la deserción.

Apuntes para continuar la discusión

Considerando los cambios exhibidos por el sistema de educación superior chileno e internacional en los últimos años, especialmente en relación con la masificación de la población estudiantil, por una parte, y la creciente instalación de discursos, acciones y políticas nacionales e institucionales ligadas a apoyar y acoger a los nuevos estudiantes, junto con la evidencia de carácter exploratorio levantada en función de este documento, por otra, resulta importante señalar la necesidad de: a. Profundizar acciones en torno a sistematizar y evaluar lo hasta ahora desarrollado en esta línea; b. Ampliar la noción de inclusión como un proceso de reflexión y acción permanente al interior de las instituciones, destacando sus ventajas en términos de formación integral y construcción de una sociedad más cohesionada y justa, y c. Ampliar las categorías utilizadas por las instituciones para catalogar el riesgo de repitencia o rezago de sus estudiantes, abriéndose a la necesidad de auto observar sus prácticas cotidianas a la luz de la inclusión como objetivo.

Sistematizar y evaluar lo hasta ahora desarrollado por las instituciones en relación con la inclusión y acogida de todos los estudiantes, puede ayudar a priorizar los recursos destinados a este tipo de acciones. Aprender de la experiencia de aquellas instituciones con mayor desarrollo al respecto y facilitar la generación de indicadores que faciliten el monitoreo de los avances y aspectos a mejorar en el proceso de acompañamiento ofrecido hacia los nuevos estudiantes.

Al respecto, y considerando los resultados obtenidos desde la encuesta enviada a IES en específico, actualmente existirían mayores experiencias de programas de apoyo instalados en las universidades, los que podrían resultar de interés en los CFT e IP;

no obstante, el diálogo debiera considerar siempre las diferencias de las poblaciones atendidas por las distintas instituciones y rescatar los aprendizajes que cada institución ya haya alcanzado.

La existencia de recursos estatales, iniciativas colectivas y jornadas asociadas a estas temáticas facilita el ejercicio de sistematizar y generar indicadores y evaluaciones específicas, tareas a desarrollar en cada institución. A nivel internacional existen agencias y organismos preocupados de estas materias. Sería muy deseable el desarrollo de instancias equivalentes en Chile.

En otra línea, comprender la inclusión como un proceso permanente, que incluye a toda la comunidad académica (estudiantes, directivos, académicos, administrativos) puede ayudar a facilitar la integración de distintas acciones en el tiempo, orientadas por una misión o política institucional común, por una parte, y por otra, a dar cabida a distintos actores en la ejecución y preocupación por estas temáticas.

En relación con este segundo punto, el caso de los docentes como actores clave resulta de particular preocupación, dado que son rostro visible y cercano a los estudiantes y además, es en sus clases que la presencia de todos los estudiantes en un mismo espacio se garantiza. La figura de los académicos en tanto educadores, requiere de mayores apoyos, tanto en relación con el aprendizaje de estrategias docentes inclusivas como en la generación de conocimientos específicos ligados a los alumnos con los cuales trabajan. La creciente diversidad interindividual en aula puede resultar tanto un recurso para el aprendizaje de todos los estudiantes (Sebastián, 2007) como también un potencial para favorecer el encuentro entre pares distintos (Gallardo y Morales, 2011), facilitando la construcción de un sentido de pertenencia fuerte asociado a una carrera y/o a una institución, que permita proteger la identidad social y personal de los estudiantes, ofreciendo a todos un nuevo ámbito de desarrollo en donde su individualidad tenga cabida.

Al respecto, resulta necesario recordar que el ingreso a la educación superior confronta a los estudiantes con nuevos conocimientos y habilidades, pero también, al mismo tiempo, y en particular para aquellos estudiantes con menor representación social en la educación superior, con un nuevo mundo social, una nueva cultura, nuevos lenguajes, un nuevo escenario de relaciones sociales capaz de poner en cuestión tanto su identidad social como su actual identidad personal (Bourgeois, 2000). Esta confrontación puede llegar a representar una amenaza para el estudiante, favoreciendo su salida del sistema. La movilidad social ligada a la participación en la educación superior tiene costos psicológicos importantes para los estudiantes que, por lo general, resultan menospreciados frente a otras dificultades más visibles o reconocidas (Roberts y Rosenwald, 2013).

Si se considera que aprender no solo implica la transformación del repertorio cognitivo y conductual del sujeto que aprende, sino también la transformación de la relación de él o ella consigo mismo, con los otros, con el mundo, y por lo tanto, la transformación de su identidad (Bourgeois, 2000), entonces resulta claro que dicho proceso debe ser acompañado por toda la institución que lo recibe, y que es en función de la equidad y la justicia en el acceso y permanencia en la educación superior que esta preocupación se justifica. Mayor equidad es una condición necesaria para mayor calidad en el sistema de educación superior.

En la línea recién señalada, Bowman (2010) indica que las actividades que involucran interacciones interpersonales son las que muestran un mayor grado de efectividad (la diversidad estructural o el aprender sobre la diversidad no son variables suficientes para garantizar un mejor provecho de un aula diversa), y es en este plano que los académicos, apoyados desde los equipos directivos y la instalación de culturas inclusivas en cada unidad académica, pueden influir.

Al acercarse al final, parece de la mayor pertinencia recordar lo propuesto por UNICEF (2005) en relación con la comprensión de la inclusión como la transformación de estructuras existentes para dar cabida a todos en el plano educativo, más allá de la instalación de estrategias particulares ligadas a un grupo específico.

La adaptación a la educación superior es un proceso complejo y multidimensional. Las instituciones pueden facilitar el proceso de transición de los estudiantes a través de la generación de un contexto contenedor, respondiendo a las distintas necesidades de sus estudiantes de modo oportuno (Pascarella y Terenzini, 2005; Dixon, Robinson y Arredondo, 2004). En este sentido, pensar en educación superior desde la inclusión justifica abrir caminos de ingreso a grupos históricamente excluidos, e implementar medidas que favorezcan la permanencia, desarrollo y egreso de todos. La tarea de las instituciones no es ayudar a que los nuevos estudiantes cambien, para así calzar en antiguas formas, sino pensar y transformar sus creencias, sus procesos y modos de hacer específicos para que estos sean mejores para todos. Al respecto, todas las prácticas institucionales deberían ser observadas desde el prisma de la inclusión, haciendo visible lo que hoy se encuentra naturalizado, explícito o implícito, en función de cuestionar cuán acogedoras o excluyentes son las acciones realizadas.

¿Qué identidad ofrece nuestra institución, nuestras carreras, a los nuevos estudiantes? ¿Qué tensiones se podrían crear entre los distintos grupos sociales que recibe mi institución? ¿Qué puntos ciegos sostienen docentes y directivos respecto a los nuevos estudiantes? ¿Cuán inclusivas son las prácticas de bienvenida ofrecidas por mi institución a los estudiantes durante su primer año? Estas son algunas de las preguntas que podrían instalarse en la reflexión de cada institución al considerar la realización

de acciones de acogida y apoyo a los nuevos alumnos como un deber, del cual ya existen evidencias de prácticas instaladas en las IES en Chile.

VI. Referencias

Aequalis (2011). *Propuestas para la Educación Superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago de Chile: Aequalis.

Aguiar, F. (2004). *Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos*. *Empiria*, 8, 139-160.

Altbach, P. (2010). *Troubles with numbers*. [En línea] Disponible en: <http://www.timeshighereducation.co.uk/features/trouble-with-numbers/413555.article> [2013, 14 de mayo]

Archer, M. (2009) *Teoría Social Realista: el enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Armanet, P. (2005). *Formación universitaria para el siglo XXI*. *Foco (Expansiva)*, 44, 1-9.

Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Estados Unidos: American Council on Education/ Oryx Series on Higher Education

Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Becker, G. (1983). *El Capital Humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002*. IESALC-UNESCO.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje (Tomo I)*. España: Ediciones Akal.

Berrios, P. (2007). *Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile*. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 39-53.

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades, la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social, introducción al análisis sociológico*. Madrid: RIALP.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourgeois, E. (2000). *Sociocultural Mobility. Language learning and Identity*. En Bron, A. y Schemmann (Eds.). *Language, Mobility, Identity. Contemporary Issues for Adult Education in Europe*. Munster, 163-184.
- Bowman, N.A. (2011). *Promoting participation in a diverse democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement*. *Review of Educational Research*, 81, 29 – 68.
- Bowman, N.A. (2010). *College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 80, 4 – 33.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). *Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory*. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- Brunner, J., Elacqua G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. y Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J. (2010) *Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela*. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 17-44.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). *Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena*. *Revista Calidad en la educación*, 30, 50-83.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). *Factores de la deserción universitaria*. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- Carabaña, J. (1993). *Sistemas de enseñanza y clases sociales*. En García de León, M. A. (ed.) *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Santiago de Chile*: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2010). *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*. Chile: CINDA.
- Chiu, M. y Khoo, L. (2005). *Effects of resources, inequality and privilege bias on achievement: Country, school and student level analyses*. *American Educational Research Journal*, 42, 575-603.
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Retención Cohorte Institucional*. [En línea] Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_retencion.aspx [2011, 13 de diciembre].
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Índices: Estadísticas y Base De Datos*. [En línea]. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_retencion.aspx [2013, 14 de mayo].
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- CRUCH (1981). *Nueva legislación universitaria chilena*. Santiago de Chile: Departamento de Promoción y Difusión.
- Donoso, V. y Cancino, S. (2007). *Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior*. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 203-244.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo editores argentina S.A.
- Elster, J. (1991). *Juicios salomónicos, las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (1989). *Ulises y las sirenas, estudios sobre racionalidad e irracionalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). *Access without Support is Not Opportunity*. [En línea]. Disponible en: http://www.sdbor.edu/services/studentaffairs/documents/AccessWithoutSupportisNotOpportunity_Engstrom-Tinto.pdf [2013, 14 de mayo].

Gallardo G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos: orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). *Relación Profesor-Alumno en la Universidad: Arista fundamental para el Aprendizaje*. Revista Calidad en la Educación, 29, 78-108.

Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump, individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldthorpe, J. (2010). *De la sociología, números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Goldthorpe, J. y Erikson, R. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford University. Clarendon Press.

González, L. E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.

Hedström, P. (2005). *Dissecting the social: on the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hedström, P. y Bearman, P. (2009). *The oxford handbook of analytical sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Jiménez, M.y Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes, una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.

Kahneman, D. y Tversky, A. (1982). *Psicología de las preferencias*. Investigación y Ciencia, Issue Mayo, 100-106.

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Lara, B., Meller, P. y Valdés, G. (2010). *Valor presente neto y tasa interna de retorno para diferentes carreras universitarias*. En Meller, P. (ed.) Carreras Universitarias. Rentabilidad, Selectividad y Discriminación. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación y UQBAR editores.

Machin, S. y McNelly. S. (2007). *Tertiary Education Systems and Labour Markets. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Thematic Review of Tertiary Education*.

Masjuan, J. M. (2005). *Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes*. Revista de Sociología UAB, 76, 97-133.

Meller, P. (2011). *Universitarios, ¿el problema no es el lucro, es el mercado!* Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Meller. P. (2010). *Carreras universitarias, rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Meller, P. y Rappoport, D. (2010). *Universidades e Institutos Profesionales ¿son éstas siempre la mejor opción para un título profesional?* En Meller, P. (ed.) Carreras Universitarias. Rentabilidad, Selectividad y Discriminación. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación y UQBAR Editores.

Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. A. (2010). *Ingreso a la educación superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Santiago de Chile: SIES-DIVESUP.

Murnane. R. Maynard, R. y Ohls. J. (1981) *Home Resources and children's achievement*. *The Review of Economics and Statistics*, 63 (3), 369-377.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. [En línea] OECD Publishing. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en [2013, 14 de mayo]

OECD y Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile*. [En línea]. OCDE y Banco Mundial. Disponible en: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf [2013, 14 de mayo]

Orellana, V. (2011). *Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior, una mirada al Chile del mañana*. En Jiménez, M.y Lagos, F. (eds.) *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes, una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.

Organización de Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). (2006). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. [En línea]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA-pdf [2013, 14 de mayo]

Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey – Bass.

Pineda, C., Pedraza, A. y López, C. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Chía: Universidad de La Sabana: Colciencias.

PNUD (2002). *Desarrollo Humano en Chile: Nosotros los chilenos. Un desafío cultural*. Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Psacharopoulos, G. (2009). *Returns to investment in higher education a European survey*. A contribution to the Higher Education Funding Reform Project CHEPS-led consortium for the European Commission.

Quintela Dávila, G. (2008). *Trayectorias académicas y origen social, una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Rawls, J. (2006). *Los poderes de los ciudadanos y su representación*. En Liberalismo Político. (5ª edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Reynaga, G. (2011). *Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI*. Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural

Roberts, J.S. y Rosenwald, G.C. (2013). *Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students*. En McAdams, D.P., Josselson, R. y Lieblich, A. (Eds.) *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition*. Washington D.C: American Psychological Association (APA).

Rolando, R., Salamanca, J. y Aliaga, M. (2010). *Evolución matrícula educación superior de Chile, período 1990-2009*. Santiago de Chile: SIES-DIVESUP.

Santiago, P., Tremblay, K. Basri, E. y Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. (2ndEd.) Special features: equity, innovation, labour market, internationalization, OECD.

Sapelli, C. (2011). *Chile, ¿más equitativo? Una mirada distinta a la distribución del ingreso, la movilidad social y la pobreza en Chile*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sebastián, C. (2007) *La Diversidad Interindividual como una Oportunidad para el Aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior*. Revista Calidad en la Educación, CSE, (26), 81-101.

Sémblér, C. (2006). *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. Serie Políticas Sociales N°125, CEPAL.

Sullivan, A. (2001). *Students as rational decision-makers: the question of beliefs and desires*. Oxford: Oxford Sociology Working Paper.

Swail, W. S., Redd, K. E., Perna, L. W. (2003). *Retaining minority students in higher education, a framework for success*. [En línea]. ASHE-ERIC Higher Education Report: 30 (2). Kezar, A. (Ed.) Series Editor. Disponible en: <http://www.educationalpolicy.org> [2013, 14 de mayo]

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Inglaterra: Cambridge University Press.

Tinto, V. y Goodsell, A. (1993). *Freshman interest groups and the first year experience: Constructing student communities in a large university*. Paper presented at the annual meeting of the College Reading and Learning Association. Kansas City, MO.

Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). *El sistema de educación superior, una mirada desde las instituciones y sus características*. En Jiménez, M. y Lagos, F. (eds.). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.

Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco.

Unesco (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Informe Final Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris: Unesco.

Unicef (2005). *Inclusión social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Unicef.

Unicef (2006). *Por la inclusión*. Ginebra: Fundación Unicef Comité Español.

Urzúa, S. (2012). *La rentabilidad de la educación superior en Chile ¿Educación superior para todos?* Documento de Trabajo N° 386, Centro de Estudios Públicos.

Valenzuela, E. y Cousiño, C. (2000). *Sociabilidad y Asociatividad: un ensayo de sociología comparada*. Revista Estudios Públicos 77, Centro de Estudios Públicos (CEP).

Van Stolk, C., Tiessen, J., Clift, J., Levitt, R. (2007). *Student Retention in Higher Education Courses: International Comparison- Prepared for the National Audit Office, England*. [En línea]. Disponible en: <http://www.rand.org> [2013, 14 de mayo]

Varian, H. (1992). *Análisis microeconómico*. (3ª ed.) Barcelona: Antoni Bosch.

Williamson, G. (2011). *Educación Superior, Interculturalidad, Inclusión: Caminos y Caminantes*. En Fundación EQUITAS (Eds.) *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS

Wilson, C. y Alexis, M. (1978). *Marcos básicos para las decisiones*. En Greenwood, W. (ed.) *Teoría de decisiones y sistemas de información*. México: Trillas.

