



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Departamento de Sociología

Tesis Doctoral

*Decisiones y Educación Superior*

*Lógicas de acción de jóvenes en el proceso de  
transición académica post-obligatoria*

Autor

**Gastón Eloy Quintela Dávila**

Directora

**Dra. Helena Troiano Gomà**

---

*Bellaterra, 2015*



*Decisiones y Educación Superior*  
*Lógicas de acción de jóvenes en el proceso de*  
*transición académica post-obligatoria*

Gastón Eloy Quintela Dávila

Dra. Helena Troiano Gomà

Directora

*Tesis presentada para obtener el grado de*  
*Doctor en Sociología*

---

*Bellaterra, 2015*

*A Fanny, Benjamín, Montserrat y José Manuel.*



## Índice

Introducción .....	10
Capítulo 1: “La Educación Superior en Chile” .....	13
1.1.    Orígenes de la Universidad en Chile.....	13
1.2.    Las Reformas al Sistema de Educación Superior.....	13
1.2.1.    Período 1842-1967.....	13
1.2.2.    Período 1968-1973.....	14
1.2.3.    Período 1973-2007.....	14
1.3.    Escenario actual de la Educación Superior en Chile.....	16
1.3.1.    Instituciones.....	16
1.3.2.    Estudiantes.....	17
1.3.3.    Procesos y Resultados del Sistema.....	18
1.3.4.    Financiamiento.....	19
Capítulo 2: “Desigualdades Educativas y Origen Social” .....	20
2.1.    Visión Estructuralista.....	21
2.1.1.    Estructuralismo Fuerte.....	21
2.1.1.1.    Sociología de la Educación Funcionalista.....	21
2.1.1.2.    Sociología de la Educación Marxista.....	25
2.1.2.    Estructuralismo Débil .....	30
2.1.2.1.    La Reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron.....	30
2.1.2.2.    Los Códigos Sociolingüísticos de Basil Bernstein .....	33
2.1.2.3.    Enfoque de las Resistencias de Paul Willis.....	34
2.2.    Visión desde la Agencia .....	37
2.2.1.    Teoría de la Elección Racional (Economía).....	38
2.2.1.1.    Inversión en Capital Humano .....	38
2.2.1.2.    El Modelo de Elegibilidad.....	40
2.2.1.3.    Modelo de Arbitraje entre Rendimiento y Riesgo.....	42
2.2.2.    Teoría de la Elección Racional (Sociología) .....	44
2.2.2.1.    Modelo de decisión escolar en función de la posición social .....	44
2.2.2.2.    Modelo de decisiones educativas.....	47
2.2.2.3.    Otros aportes desde la sociología analítica .....	50
Capítulo 3: “Metodología y Modelo de Análisis” .....	57
3.1.    Paradigma Metodológico .....	57
3.1.1.    Sociología Analítica.....	57
3.1.2.    Lógicas de Acción .....	62
3.1.3.    La Caja de Herramientas.....	69

3.2.	Modelo de Análisis .....	73
	Fuente: Elaboración Propia.....	76
	Capítulo 4: “Operacionalización de Variables” .....	77
	Capítulo 5: “Sistema de Hipótesis” .....	78
5.1.	Pregunta de Investigación .....	78
5.2.	Preferencias de Continuidad de Estudios y Elección de Carrera .....	78
5.3.	Creencias de los Jóvenes y sus Familias.....	79
	Capítulo 6: “Encuesta Transición de la Escuela al Trabajo” .....	81
6.1.	Contexto de Producción de los Datos.....	81
6.2.	Metodología de la Encuesta .....	81
6.3.	Muestreo.....	82
6.4.	Trabajo de Campo.....	83
6.5.	Instrumento.....	84
	Capítulo 7: “Resultados Generales de la Encuesta” .....	87
7.1.	Oportunidades de Transición a la Educación Superior.....	87
7.1.1.	Tramo Etéreo de los Jóvenes.....	87
7.1.2.	Rendimiento en la Selectividad (PSU).....	89
7.1.3.	Acceso según Tipo de Institución de Educación Superior.....	91
7.1.4.	Tipo de Provisión de Educación Secundaria .....	95
7.1.5.	Fuentes de Financiamiento de la ES.....	97
7.1.6.	Transición y Primera Generación en la ES .....	99
7.1.7.	Clasificación de Ocupaciones de los Padres .....	100
7.2.	Importancia de Ingreso a la Ed. Superior .....	102
7.2.1.	Atribución de Jóvenes y Familias .....	102
7.3.	Representaciones sobre la Ed. Superior .....	105
7.3.1.	Calidad de las IES .....	105
7.3.2.	Razones de Elección de las IES .....	107
7.3.3.	Percepción de Ingresos Futuros .....	108
	Capítulo 8: “Análisis y Contrastación de Hipótesis” .....	112
8.1.	Movilidad y posición en la estructura social.....	112
8.1.1.	Umbral relativo y nivel educativo de los padres.....	112
8.2.	Elección de carrera y naturaleza de las preferencias.....	122
8.2.1.	Preferencias y origen social.....	122
8.2.2.	Preferencias y experiencia escolar.....	129
8.2.3.	Preferencias y bienes culturales .....	133



8.3.	Rendimiento previo, beneficios sociales y credenciales educativas .....	138
8.3.1.	Creencias sobre rendimiento académico .....	138
8.3.1.1.	Rendimiento en la Educación Media .....	139
8.3.1.2.	Rendimiento en la Educación Superior .....	147
8.3.2.	Creencias de prestigio social y bienestar económico .....	154
Capítulo 9:	“Discusión y Conclusiones” .....	163
9.1.	Características de la Desigualdad de Oportunidades Educativas.....	163
9.2.	Explicación y Mecanismos Sociales.....	166
Referencias	.....	170
Anexos	.....	176
	Cuestionario de la Encuesta TET 2012 .....	177
	Certificado de Dirección.....	186



## Introducción

*“... a otros enseñaron secretos que a ti no, a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación, ellos tenían esfuerzo, ellos tenían dedicación, y para que, para terminar bailando y pateando piedras...”*

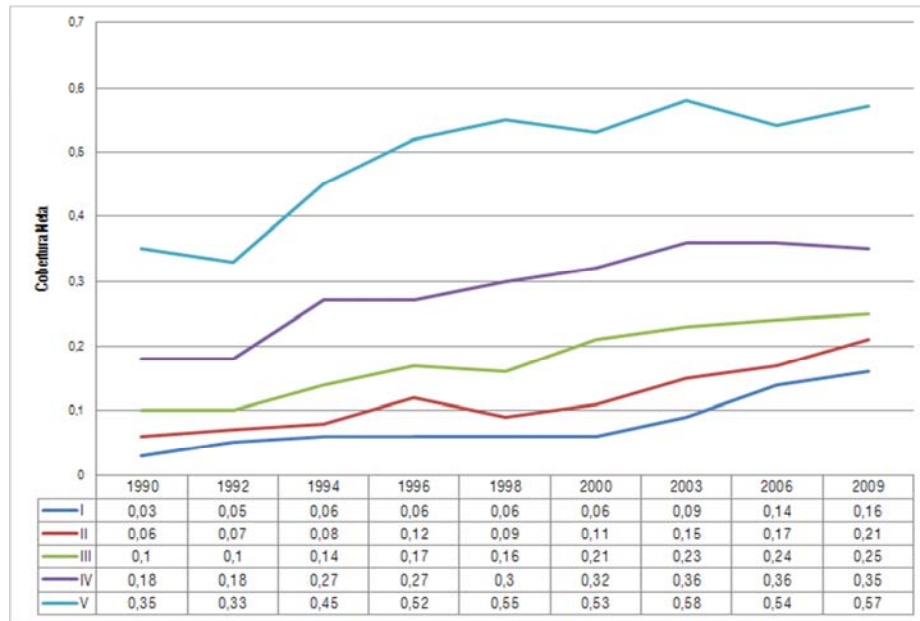
Fragmento de *–El baile de los que sobran–*, en *Pateando Piedras* (Los Prisioneros, 1986)

En el contexto internacional a partir de la década de los 90 se empieza a hacer patente que las desigualdades de oportunidades educativas se han mantenido relativamente constantes en el tiempo (Shavit & Blossfeld, 1993), con la excepción de Suecia y en menor medida Holanda (Erikson & Jonsson, 1996); entendiéndolas como la diferencia en función del origen social, en las probabilidades en el acceso a un nivel de enseñanza determinado; sin embargo, ya en la década del 70 y producto de la masificación y diversificación de la educación superior principalmente en Europa y en menor medida en Estados Unidos (Dubet, 2005), comienzan a aparecer una serie de trabajos que intentan explicar el origen del fenómeno.

Para el caso de Chile, si bien existe una extensa literatura especializada sobre la segregación en función del origen social de los niveles educativos básicos y medios, en el contexto de la educación superior la noción de desigualdad de oportunidades resulta relativamente reciente. Los cambios en las instituciones de educación superior en las últimas décadas; y en particular la fuerte expansión de la cobertura, han generado un escenario del nivel completamente nuevo en los últimos 30 años. Se ha pasado de una oferta formativa principalmente pública a un sistema compuesto principalmente por actores privados, y con un estudiantado diverso según su origen social, tramo étnico, género, origen residencial y geográfico (Orellana, 2011).

No obstante este proceso masificación y diversificación de la educación superior, su cobertura está fuertemente segmentada en función de variables vinculadas al origen social de los actores; en este sentido, aun cuando los jóvenes provenientes de los hogares más pobres (quintil I) han pasado de un 3% en 1990 a un 16% en 2009, es decir, quintuplicar su participación relativa; y los jóvenes pertenecientes a los hogares de mayores ingresos (quintil V), pasar de un 35% en 1990 a un 57% en 2009; lo que representa en términos relativos solo el aumento del 60%; en términos absolutos la cobertura en unos no llega a 1/5 de su población, en otros está por sobre la mitad de su contingente.

Cobertura neta por quintil de ingreso (1990-2009)



(Orellana, 2011 en función de serie CASEN)

Teniendo en consideración esta tendencia, desde de la literatura especializada se pueden extraer una serie de hipótesis de las posibles causas del fenómeno; es más es posible desarrollar varios explanans desde enfoques teóricos antagónicos, como por ejemplo:

“Los resultados del proceso son el producto de redes duales de escolarización y adoctrinamiento, que reproducen las relaciones de clase de las sociedades capitalistas, enmascarando las relaciones de dominación, generando una falsa conciencia de clase y dificultando la movilidad social de las clases proletarias”. (Estructuralismo crítico)

“Son el resultado de las diferencias de capital cultural de las distintas clases sociales, debido al elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica, que se sirve de una escuela no neutral, que dispone de los medios institucionales necesarios para producir un hábitus capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante”. (Estructuralismo francés)

“Los bajos resultados académicos, junto con bajos ingresos de las familias de los jóvenes y costos de oportunidad altos de la enseñanza, configuran riesgos de seguir estudiando muy altos para los beneficios esperados; todo esto como resultado de un análisis coste/beneficio en un umbral de decisión educativa, el denominado efecto secundario del origen de clase social”. (Sociología analítica).

Pero estos tres tipos posibles de explicación parten ineludiblemente de un disparador o hecho puntal de carácter empírico que gatilla el proceso de la DOE o es parte esencial de la misma, el rendimiento académico; de una serie de constricciones institucionales particulares que lo contextualizan, el proceso de selectividad; y del grado de libertad de movimiento o protagonismo que le confiere cada enfoque teórico a los individuos en las encrucijadas del proceso, la capacidad de toma decisiones de los actores; que serían elementos pertinentes a conjugar dentro de la explicación del fenómeno, pero en el contexto de este trabajo surgen los siguientes interrogantes: ¿Son estos elementos lo suficientemente pertinentes para explicar la desigualdad de trayectorias o el éxito académico dentro de la educación superior?, ¿Existen realmente trayectorias académicas diferenciadas en función del origen social de los actores?, y ¿El rendimiento académico dentro de la universidad es diferenciado en función del origen social de los estudiantes? Rudimentarias preguntas de investigación que plantean el desafío de conocer cuáles son las características particulares que asume el fenómeno de la desigualdad por origen de clase social en las trayectorias educativas de los jóvenes chilenos, estableciendo cuales son las constricciones institucionales existentes y cuáles son los indicadores relevantes y pertinentes como etapa previa a la elección y fundamentación del enfoque teórico a utilizar.

Este trabajo de investigación tiene por objetivo: a) caracterizar el fenómeno de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición desde la educación media a la superior, y b) generar una propuesta de mecanismos explicativos del fenómeno bajo la estructura conceptual y metodológica de la sociología analítica.

# Capítulo 1: “La Educación Superior en Chile”

## 1.1. Orígenes de la Universidad en Chile.

La historia de la educación superior en Chile se remonta al año 1622 con la creación de la Universidad de Santo Tomás, la cual existió hasta 1747; y la Universidad Jesuita de San Francisco Javier en 1623, la cual cerró sus puertas junto con la expulsión de esta orden de España y sus colonias en 1767. Los estudios correspondían a Arte y Teología (que eran las disciplinas fundamentales de las universidades conventuales) y estudios “profanos” como Derecho, Medicina y Matemáticas.

En 1713 el Cabildo de Santiago acordó solicitar al Rey de España Rey Felipe V, la posibilidad de crear una universidad de tipo público que acogiera a los alumnos aventajados (buen rendimiento) que quedaban excluidos de las universidades de la época por carecer de recursos económicos. Como producto de lo anterior en 1738 se autorizó la creación en Santiago de la Universidad Real de San Felipe. Dicha entidad se inauguró oficialmente en 1747 y funcionó regularmente hasta 1813. Con la Independencia (1810) esta universidad pasó a ser parte del “Instituto Nacional”, que la subrogó en sus funciones docentes pero se mantuvo otorgando grados académicos hasta 1832 La Universidad Real de San Felipe; después de reestructuraciones y cambios de nombre, que incluyeron la omisión de la denominación “Real”, se refunda como la Universidad de Chile en el año 1843 (Bravo, 1992).

## 1.2. Las Reformas al Sistema de Educación Superior

La historia contemporánea de la educación superior en Chile puede dividirse en tres etapas, marcadas por dos importantes períodos de reformas: a) el período anterior a la reforma universitaria de 1967, b) la era de la reforma que termina en 1973, c) el período de la intervención militar anterior a la reforma de 1980 y las reformas de 1981.

### 1.2.1. Período 1842-1967

En este período la educación superior estuvo marcada por la gran influencia del Estado; incluso después que las universidades privadas comenzaron a emerger hacia fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En 1888 Universidad Católica de Chile pasando luego a ser Pontificia; en 1928 la Universidad Católica de Valparaíso, también actualmente Pontificia, en 1956 la Universidad Católica del Norte, En 1919, la Universidad de Concepción, como la primera entidad académica de carácter regional en Chile. Este modelo se repitió después en la ciudad de Valdivia creándose la Universidad Austral de Chile en 1954. En 1952 el Gobierno de Chile creó la Universidad

El concepto de “Estado Docente” captura la noción desarrollada sin contrapeso hasta el último cuarto del siglo XX, entendiendo la educación como una responsabilidad prioritaria del Estado, en donde las entidades privadas involucradas en la educación debían ser colaboradoras en la misión y función educacional del Estado. En la práctica, para las universidades privadas establecidas desde la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888, en materia académica, significó que sus estudiantes tuvieran que rendir exámenes de fin de curso ante comisiones de profesores de la Universidad de Chile hasta bien entrada la década de 1950; y en materia dotación de recursos fiscales, existió un importante apoyo financiero que recibieron todas las universidades tanto públicas como privadas (Bernasconi y Rojas, 2003).

### **1.2.2. Período 1968-1973**

La Reforma Universitaria de 1967-68 correspondió a una intensa discusión sobre la naturaleza de la universidad y su papel en la sociedad, de experimentación de nuevas formas de organización y gobierno; muy en el espíritu de renovación de estructuras del mayo francés de 1968, fue iniciada por estudiantes en la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Chile en 1967, bajo la premisa de democratización de nivel tanto en lo concerniente a la estructura organizativa de las universidades, como a un proceso de apertura de los estudios a estudiante provenientes de sectores de menores recursos.

Junto con una significativa dosis de manifestaciones, la reforma trajo una transformación sin precedentes de la universidad chilena; la matrícula creció a más de 146.000 estudiantes en 1973. El gobierno institucional fue reorganizado, y bajo el estandarte de la democratización, los rectores, decanos y directores de unidades académicas comenzaron a ser elegidos por los profesores (con participación de los estudiantes y los funcionarios en algunos casos) y se introdujo la representación de estudiantes y funcionarios en los órganos colegiados de gobierno. El financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y 1974, para acomodar el aumento en la matrícula y para incorporar a un mayor número de académicos de jornada completa que estarían dedicados a la investigación, Las actividades de extensión adquirieron una nueva dignidad y vigencia como expresión de una universidad que buscaba alcanzar a los menos privilegiados de la sociedad.

### **1.2.3. Período 1973-2007**

Así se llegó a la situación existente en 1973. La instauración del gobierno militar tuvo un efecto sobre la educación superior, disminuyendo la cobertura de un 11,8%, en el año 1973, a un 7,5%, a comienzos de los

---

Técnica del Estado (UTE), actualmente Universidad de Santiago, destinada a proveer de ingenieros y técnicos fuertemente orientados al desarrollo de la industria nacional. La UTE surgió como continuadora natural de la Escuela de Artes y Oficios, creada a mediados del siglo XIX, y la Universidad Técnica Federico Santa María (1931).

ochenta; en lo cualitativo, se estableció un control de las instituciones y se redujeron las Ciencias Sociales, las que se trasladaron a centros de investigación independientes (González y Aedo, 2004). Sin embargo, no fue sino hasta 1981 que una nueva legislación cambió el perfil de la educación superior en el país, con la división de las universidades nacionales en universidades regionales, la creación de instituciones postsecundarias no universitarias y la autorización amplia para abrir nuevas instituciones privadas.

La reforma de la educación superior chilena de comienzos de los años ochenta, se orientó a que las universidades constituyeran un grupo más bien reducido de entidades de elite, que se caracterizarían por realizar investigación y tener programas de posgrado vinculados a esta función; la creación de los institutos profesionales (IP) que estarían orientados fundamentalmente a la formación de profesionales, mientras que los centros de formación técnica (CFT) estarían destinados a la formación de técnicos de nivel superior, mediante carreras cortas de dos años y de fácil adaptación a las demandas del mercado de trabajo. Sin modificar sustancialmente el modelo anterior, en 1989 a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se enfatiza en el concepto de “libertad de enseñanza”, entendido como el derecho a establecer instituciones educativas sin más restricciones que las que atenten contra la moral y las buenas costumbres, y la facultad de las personas para escoger la institución que más le convenga.

De esta forma al Estado le compete fomentar el desarrollo de la ciencia y la tecnología y velar por la fe pública; en la práctica dicha legislación se tradujo en cuatro medidas fundamentales. En primer lugar, en la oportunidad para que el sector privado abriera nuevas instituciones, tanto universitarias como no universitarias, pudiendo ser estas últimas con fines de lucro. En segundo término, en la reducción del gasto público en educación superior, que entre 1984 y 1989 descendió de un 35,2% a un 29,8%. En tercer lugar, y en directa relación con lo anterior, en la incorporación del criterio de autofinanciamiento y de la eficiencia interna en las universidades estatales y las privadas tradicionales que recibían subsidios del Estado; esto se tradujo en el establecimiento de fondos concursables como única fuente para la investigación, y en el cobro de matrículas similares, tanto en instituciones públicas como privadas, junto con la creación de un sistema de créditos para los estudiantes de estas universidades. En cuarto lugar, en la subdivisión de las dos universidades nacionales en catorce universidades regionales, con el fin de hacerlas más eficientes en su administración.

Bajo esta lógica, se estipuló que todas las instituciones de educación superior deben operar como empresas eficientes, autofinanciadas y competitivas, cuyo producto es la oferta de servicios en la formación de profesionales y técnicos en función de las demandas del mercado laboral; en donde la regulación se establece por los mismos mecanismos que rigen el mercado, correspondiéndole al Estado intervenir sólo en aquello que es fundamental para el desarrollo económico y en lo cual los privados no muestran interés.



### **1.3. Escenario actual de la Educación Superior en Chile**

Las características actuales del sistema de educación superior en Chile, su estructura y funcionamiento, están estrechamente ligadas a las reformas realizadas por el gobierno militar a inicios de la década de 1980. Aquí se definieron los tipos de instituciones que estarían habilitadas para proveer educación de nivel superior - profesional y técnica-, la forma en que se financiaría el sistema, y los mecanismos para asegurar la calidad de las nuevas instituciones que se crearán. Transcurridos 35 años desde aquellas reformas al sistema de enseñanza superior, la literatura al respecto señala dos grandes tendencias que caracterizaron la evolución del sistema en este período: a) una importante expansión de la matrícula y, b) el crecimiento y diversificación de las instituciones de enseñanza superior.

A partir de datos actualizados al 2014, suministrados por el sistema de información de educación superior (SIES), se realizará una breve caracterización del sistema en su conjunto.

#### **1.3.1. Instituciones**

Tres son los tipos de instituciones que componen el sistema de enseñanza superior: universidades -estatales y privadas-, institutos profesionales (IP), y centros de formación técnica (CFT). A Agosto de 2014 el total de instituciones era de 162, repartiéndose en 16 universidades estatales; 9 universidades particulares con aporte del Estado (tradicionales); 35 universidades privadas (post 1981); 44 institutos profesionales, y 58 centros de formación técnica. En los últimos cinco años, el número de instituciones no ha presentado grandes variaciones, salvo una leve disminución en los CFT. A nivel geográfico, sin distinguir entre estatal o privado, existen tanto universidades, como IP y CFT, en todas las regiones de Chile, concentrándose, a la par con los mayores centros urbanos del país, en las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío-Bío.

En cuanto al aseguramiento de la calidad, las instituciones creadas después de 1981 deben pasar por un proceso de evaluación externa o licenciamiento con el fin de conseguir plena autonomía. La plena autonomía habilita a las instituciones a iniciar de forma voluntaria el proceso de acreditación institucional. Este proceso, por el cual vela la comisión nacional de acreditación (CNA), busca promover y asegurar el cumplimiento de estándares de calidad en los servicios educativos que brindan las instituciones de educación superior (IES). Al 2014, 129 del total de instituciones de educación superior (IES) eran autónomas, mientras 15 estaban en Licenciamiento (2 de ellas Universidades). En cuanto a la acreditación institucional, 88% de la matrícula pertenecía a instituciones acreditadas. Destaca el hecho de que todas las universidades que integran el consejo de rectores de universidades chilenas (CRUCH) estaban acreditadas.

Junto con el crecimiento y diversificación de las IES, también se observa un aumento de la oferta académica que actualmente alcanza los 21.500 programas. De estos, 17.800 (83%) son de pregrado, y se concentran principalmente en el área de las ciencias sociales, la administración, el derecho, las ingenierías y los servicios de salud (según definición OCDE).

En cuanto al personal académico de las IES, a hoy se calculan 82.000 personas en el sistema, un 24% más que en 2010. En las universidades pertenecientes al CRUCH la proporción de académicos con grado de doctor es de 37%, mientras en universidades privadas solo el 10% tiene este grado. Por su parte, un 30% es la proporción de docentes universitarios que tiene grado de Magíster. En los CFT e IP, predominan los docentes profesionales y licenciados (70% en promedio).

Según la información financiera disponible (suministrada por SIES), a nivel general del sistema, todos los tipos de institución obtienen resultados financieros positivos, generando excedentes por más de USD 471 millones lo que implica que el sistema en su conjunto no presenta grandes riesgos de sustentabilidad financiera en el corto y mediano plazo para ningún tipo de institución. Sin embargo, a nivel instituciones de las 152 para las que se tiene información, 32 presentan resultados negativos. Una característica relevante del financiamiento de las IES, es que los ingresos que estas obtienen presentan alta dependencia de los aranceles que pagan los estudiantes (62% del total). De los ingresos por aranceles, el 52% está subsidiado por medio de créditos y becas otorga el Estado; el resto viene del gasto de las familias, créditos privados, y otras becas. La dependencia de los aranceles para el financiamiento es más alta en los IP (96%), los CFT (88%), y las universidades privadas (78%).

La producción científica corresponde a una función propia de las universidades. Un 90% de los artículos publicados son desarrollados en las 25 universidades del CRUCH, siendo el 10% restante desarrollado en universidades privadas. A su vez, dentro del CRUCH más del 50% de los artículos publicados provienen de 3 de las universidades más importantes del país, la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Concepción.

### **1.3.2. Estudiantes**

Al 2014 en el sistema en su conjunto se contabilizan 1.215.413 estudiantes matriculados. En términos de cobertura, los últimos cinco años la cobertura bruta subió 12 puntos llegando al 60%, y la cobertura neta lo hizo en 6 puntos, alcanzando a 39%. Luego de años de un importante aumento en la matrícula se observa actualmente una desaceleración en el ritmo de crecimiento, siendo este de 8,5% entre 2010 y 2011, 5% entre

2011 y 2013, y 2,6% entre 2013 y 2014. Según el tipo de institución, las universidades privadas tienen una alta participación en la matrícula con un 31%, seguido de los IP con 29%. Estas instituciones (IP) presentan el mayor crecimiento del sistema en matrícula de primer año y total. Por su parte, las universidades estatales presentan un crecimiento leve altamente dependiente de las políticas públicas y la estructura de incentivos que estas definen.

### **1.3.3. Procesos y Resultados del Sistema**

Los esfuerzos institucionales en educación superior pasaron de poner el foco de manera prioritaria en el aumento de la cobertura a centrar la atención en la calidad, específicamente en los procesos y resultados del sistema. La efectividad, eficiencia y pertinencia del sistema se evalúan a través de indicadores como la deserción, la duración de las carreras y la empleabilidad de los titulados.

En cuanto a la deserción de primer año, las cifras indican que aproximadamente de un 30% de los estudiantes deserta al cabo del primer año de estudio. Este porcentaje se ha mantenido estable los últimos 5 años y es similar a promedio OCDE. Del total de desertores de primer año un 44% reingresa a la enseñanza superior en los 3 años siguientes a la deserción. Respecto a la eficiencia del sistema, el promedio de duración de las carreras para el sistema es de 5 años. Por tipo de institución, en las universidades la duración real es en promedio de 13 semestres, en IP 8,1 y en los CFT de 6,9. En cuanto a los postgrados, los magíster tienen en promedio una duración real 6 semestres, y los doctorados de 12,6 semestres. A nivel general, en todo tipo de instituciones y carreras la duración real excede un 30% la duración formal.

En relación a los resultados de cobertura, el aumento de los matriculados en la enseñanza superior ha redundado en un aumento en el número de titulados. El 2013 se titularon 179.008 estudiantes (pregrado, posgrado y postítulos), lo que implica un aumento del 47% en los últimos 5 años. De este total, 154.691 corresponde a titulados de pregrado (86%). Una tendencia de interés se observa en los IP donde se ha duplicado el número de titulados los últimos 5 años. En tanto, dentro del pregrado las áreas disciplinares donde más egresan estudiantes son ciencias sociales, administración y derecho, con un crecimiento en salud y servicios.

Otra cuestión de interés está dada por la pertinencia laboral de las carreras, en donde ingresos y empleabilidad constituyen dos indicadores de relevancia. Por el lado de los ingresos se ha constatado que el aumento más significativo en estos ocurre cuando se cuenta con educación superior, incluso incompleta (CASEN, 2011). Las carreras profesionales tienen 65% mayores ingresos que las carreras técnicas, así como también mayor empleabilidad (10% más). A pesar de estas diferencias, se constata una alta dispersión en las cifras de

ingresos y empleabilidad en los diversos tipos de institución, que implican por ejemplo, que carreras de CFT tengan mayores ingresos que el promedio de los IP.

#### **1.3.4. Financiamiento**

El principal mecanismo de financiamiento a los estudiantes es el subsidio a la demanda mediante becas y créditos, los cuales están condicionados por acreditación socioeconómica, rendimiento académico y acreditación de la institución receptora. Del total de la matrícula un 52% recibe algún tipo de beneficio estudiantil. Existen 12 becas que cubren parte o el total del arancel. Para quienes no pueden optar a becas, hay dos tipos de créditos: uno, el Fondo Solidario de Crédito Universitario, está destinado a estudiantes matriculados en universidades del CRUCH, y abarca a 85 mil estudiantes al año. El otro, el Crédito con Garantía Estatal (CAE), está abierto a instituciones privadas y abarca alrededor de 340 mil estudiantes al año.

Por el lado del financiamiento a las universidades, un componente lo constituye el Aporte Fiscal Directo (AFD) que va dirigido a las universidades del CRUCH a modo de fondos basales de libre disposición, y que el 2014 contó con aportes del Estado por USD 370 millones. Otro componente que al 2014 alcanzó la cifra de USD 46 millones, es el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), dirigido a las universidades que captan a los estudiantes que obtuvieron los mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU). Por último, un componente de financiamiento que crece en importancia (USD 104 millones el 2014), son los Convenios de Desempeño, fondos concursables basados en el desempeño y evaluación de indicadores.

## Capítulo 2: “Desigualdades Educativas y Origen Social”

En este apartado se realiza principalmente una revisión acotada de los principales enfoques teóricos que, la sociología de la educación y algunas conceptualizaciones de la economía de la educación, se han generado para tratar de explicar el fenómeno de la desigualdad de oportunidades educativas en función del origen social, y más genéricamente, el proceso de toma de decisiones de los actores en el ámbito de la educación; estableciendo una categorización de las aproximaciones conceptuales y trabajos empíricos de acuerdo al nivel de protagonismo que atribuyen a los actores dentro de las decisiones, todo ello dentro del debate epistemológico sobre estructura y agencia.

En la primera parte del capítulo bajo el rótulo de –visión estructuralista– se agrupan todas aquellas teorías sociológicas que explican las desigualdades educativas fundamentalmente por la acción de limitaciones generadas por la estructura social, ya sea a nivel cultural, valórico o institucional, que empujarían causalmente a los actores hacia una determinada elección, las cuales están preestablecidas por las instituciones sociales y cuyo trasfondo de la decisión escapa a la conciencia de los actores; haciendo una distinción entre autores que asumen estos principios de manera robusta (estructuralismo fuerte) o bien de forma lacsa (estructuralismo débil).

En la segunda parte del capítulo con el subtítulo de –visión desde la agencia– se enuncian todos aquellos desarrollos teóricos que explican las desigualdades educativas principalmente como el resultado agregado de acciones individuales de los actores, es decir, bajo la premisa que los seres humanos presentan efectivamente la capacidad de tomar decisiones racionales, entonces los resultados de las decisiones educativas se deberían a la relación entre los deseos o preferencias, oportunidades disponibles y de determinadas creencias subjetivas que los agentes presentan en relación a la educación. En este punto se incorporan algunas aproximaciones desde la economía de la educación, tanto desde el enfoque de la inversión como del consumo.

En la segunda parte se realiza también una clasificación de los autores en función del énfasis teórico y epistémico puesto en las propiedades (deseos, creencias y oportunidades) y actividades (racionalidad) de los actores en sus explicaciones; por una parte, en los rasgos adaptativos de las acciones de acuerdo a limitaciones del conjunto de oportunidad, que corresponde a la teoría de la elección racional clásica; o bien, en las capacidades de los agentes como unidades de razonamiento de acuerdo a sus preferencias y creencias socialmente contextualizadas, elementos distintivos de la sociología analítica.

## **2.1. Visión Estructuralista**

El rasgo principal de la visión estructuralista se caracteriza por conceptualizar a los actores sometidos a un conjunto de limitaciones estructurales que reduce el juego de los cursos de acción posibles en abstracto y lo reduce al subconjunto mucho más pequeño de acciones factibles, se supone que las limitaciones son dadas y no están dentro del control de los actores (Elster, 1989). En una versión extrema, que podríamos denominar “estructuralismo fuerte”, esto significa que las limitaciones en conjunto tienen un efecto de reducir el juego factible a un solo punto. En una versión más débil, definida como “estructuralismo débil”, las limitaciones definen un conjunto tan pequeño que la libertad formal de elección dentro del conjunto no equivale ya a gran cosa.

El acercamiento a este enfoque teórico se dividirá en estas dos dimensiones, fuerte y débil; subdividiéndose a su vez la primera en el desarrollo del estructural funcionalismo con la teoría general de la estratificación social de Davis y Moore y de la escuela como subsistema social de Parsons, además de algunas expresiones empíricas clásicas (Sorokin, Kahl, Hyman y Kohn); y en el estructuralismo neo marxista de la reproducción social de Althusser, sus discípulos Baudelot y Establet y el enfoque de las correspondencias de Bowles y Gintis. La segunda, estructuralismo débil, se abordarán los enfoques de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron, los códigos sociolingüísticos de Bernstein y las resistencias de Willis.

### **2.1.1. Estructuralismo Fuerte**

#### **2.1.1.1. Sociología de la Educación Funcionalista**

De acuerdo con este enfoque la desigualdad social sería producto de la necesidad funcional de estratificación, es decir, una sociedad debe distribuir de alguna manera a sus miembros en posiciones sociales e inducirlos a realizar los deberes de estas posiciones; se parte de una valoración diferencial de las posiciones sociales en función de su contribución al sistema social (adecuado funcionamiento), y sobre la capacidad individual necesaria para desempeñar dichos roles; por tanto la sociedad debe contar con un complejo mecanismo que asigne recompensas en términos de ingresos, poder y prestigio, que puedan ser usados como incentivos y un criterio para distribuir estos premios diferencialmente de acuerdo a las posiciones, como señalan los autores: “los premios y su distribución llegan a ser una parte del orden social, y así se originan las clases” (Davis & Moore, 1972).

Con esta conceptualización de la desigualdad disociada de la idea de injusticia social; entendida como una función social que permite la adecuada conservación y equilibrio del sistema social; el sistema de recompensas asume un importante papel, ya que atraería a las personas más capaces hacia las funciones más difíciles o más importantes ofreciéndoles recompensas más elevadas, mientras en el polo opuesto, las funciones más irrelevantes o desempeñables por cualquier individuo (escasa cualificación) encontrarían recompensas mínimas; se puede explicar y justificar las diferencias existentes (como necesarias) y el mercado y la escuela serían dos dispositivos esenciales de criba y selección de los individuos para las distintas funciones (Fernández Enguita, 1990).

Como señala Jerez Mir (1990), para Parsons, principal exponente del estructural funcionalismo<sup>2</sup>, la escuela es conceptualizada como un sistema social esencial, como agencia de socialización y de diferenciación social; cuya interpretación de las funciones básicas de la clase elemental reproduce la visión durkhemiana de la escuela como microcosmos social, especializado en la homogeneización moral y la diferenciación pre-profesional de los ciudadanos, siendo la escuela:

- La responsable de la emancipación del niño respecto a su relación primaria emocional con la familia.
- Medio para la interiorización de normas y valores que se sitúa por encima de lo que puede aprender únicamente por medio de su familia.
- Mecanismo de diferenciación de la clase, sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de ese logro.
- Desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de recursos humanos respecto al sistema de roles de los adultos (Parsons, 1990).

Este proceso de diferenciación presenta dos dimensiones: la que resulta de los roles que la sociedad establece para cada sexo y la que es resultado de sus capacidades, motivaciones y aspiraciones de los individuos; en donde la escuela por medio del proceso de gratificación selectiva (recompensas), no altera el principio de igualdad de oportunidades entre los individuos, ya que fundamenta su actuar en el supuesto de neutralidad del conocimiento y de valores universales transmitidos por la escuela; en palabras de Bonal (1998), “los valores comunes que comparten las familias, la objetividad de los criterios de evaluación y los sentimientos de solidaridad entre profesores y alumnos mitigan posibles tensiones y consolidan el equilibrio social”.

---

<sup>2</sup> Los supuestos teóricos básicos del autor son: a) las estructuras sociales son sistemas de relaciones sociales, b) las relaciones sociales son relaciones entre agentes sociales y c) las relaciones entre agentes sociales se configuran mediante el proceso de socialización, consistente con la interiorización psíquica de un sistema relativamente constante y homogéneo de orientaciones normativas: la cultura (Jerez Mir, 1990).

En esta visión funcionalista el bajo rendimiento académico es relativizado como problemática, poniendo el acento más bien en la aceptación o conformidad de los resultados por parte del alumno, ya que daría cuenta de la bondad del sistema y del rol diferenciador y socializador de la escuela, jugando un papel importante en la reducción posibles tensiones del sistema. Para Parsons el fracaso escolar existe de forma objetiva pero no subjetiva, ya que los individuos no interiorizan un fracaso, sino el resultado equilibrado de la adecuación entre sus capacidades y motivaciones y su rendimiento (Bonal, 1998)

De acuerdo a lo anterior, la escuela en concreto será la responsable de transmitir los valores de la cultura común y las normas que moldean la personalidad del individuo necesaria para el desarrollo de los roles sociales como adulto; constituyendo el medio institucional neutral ideal para la igualdad de oportunidades y el éxito social de los más aptos; como la institución que con el apoyo de la familia, inculca a todos los ciudadanos la concepción de la cultura; y este subsistema social necesariamente debe recurrir a un criterio común para su operatoria, el mérito individual o meritocracia, que Carabaña (1980) resume en cuatro axiomas:

- Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria (adscripción).
- La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.
- Para todo individuo la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades
- Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de la población.

Este enfoque teórico se materializó principalmente en programas de investigación en los EEUU (décadas 50 y 60), partiendo de la premisa que las causas de las desigualdades educativas ante la enseñanza, tanto de acceso como de éxito, tenían que remitirse a factores individuales, como las capacidades, motivaciones y expectativas de los individuos. Los trabajos de Sorokin (1927, en Boudon, 1983), aunque anteriores a Parsons y Davis y Moore, evidencian esta visión funcionalista, pues postulan que toda sociedad tiene la tendencia a reproducirse y comporta en consecuencia, necesariamente mecanismos de selección y de reproducción cuyo efecto es mantener las estructuras sociales más allá del flujo continuo de los individuos.

Esta suerte de propiedad de homeostasis del sistema social, debe ser llevado a cabo mediante un mecanismo de control de la movilidad; situando a la familia como instancia de orientación (selection agency) ya que para asegurar su continuidad en el tiempo la familia tendría la tendencia a frenar la movilidad de los individuos, hacia arriba o hacia abajo, porque una movilidad excesiva en una u otra dirección tiende a debilitar la continuidad familiar. "Por esta razón, la familia tiende a imponer al niño un nivel de ambición escolar



determinado por su propio status” (Boudon, 1983). Es decir, los individuos de clases sociales trabajadoras tendrían bajas aspiraciones en materia educativa, debido a que sus familias verían como amenazante o disfuncional para su estabilidad, la consecución de mayores estudios que los que ya poseen en promedio, y en consecuencia desincentivarían a sus miembros en esa dirección.

En las sociedades industriales la otra instancia de orientación sería la escuela; siendo su función de reproducción, de acuerdo con este autor, tan esencial como función de formación (socialización), ella selecciona los individuos en función de los valores que caracterizan el sistema social en su conjunto. Sorokin plantea además la existencia de articulación y complementariedad de ambas instituciones, y que la mayor o menor preponderancia de una u otra depende del momento histórico y de sociedades determinadas, existiendo la tendencia de mayor protagonismo de la escuela, en detrimento de la familia, a medida que las sociedades evolucionan.

Este enfoque es criticado por Boudon (1983), por su manifiesto finalismo o determinismo, ya que las estructuras sociales son descritas como teniendo el dominio del juego; las instancias de orientación (familia y escuela) filtran a los individuos para asegurar la reproducción de las estructuras sociales, “siendo inevitable tener la impresión de que los subsistemas, obedecen a unas finalidades de las cuales los actores, situados al nivel de estos subsistemas, no tienen conciencia”.

Dentro de esta misma lógica, pero ahora con una estrategia de investigación microsociológica, se pueden enmarcar los trabajos de Kahl (1953 y 1957, en Boudon, 1983) y Hyman (1973), que sostienen la hipótesis: “el sistema de valores en el que está inmerso el individuo, depende de la clase social a la cual pertenece”; y en consecuencia, las desigualdades que se pueden observar con respecto al éxito o al nivel escolar, se deben en gran medida a las actitudes con respecto a dicho éxito, en este caso: el valor atribuido a la enseñanza formal; los cuales varían según las clases sociales; asumiendo que a medida que se desciende en la jerarquía social se encontrarían sistemas de valores precisamente asociados a las probabilidades decrecientes de pertenencia y éxito en el sistema escolar, en otras palabras, a menor nivel social menor probabilidad de éxito escolar dado sus valores.

Hyman (1973) a través de los resultados de su investigación puede apoyar esta hipótesis con el hallazgo de que a medida que las personas tienen un estatus socio profesional más bajo: a) la ligazón entre éxito y nivel de instrucción es menos firme, es decir, la instrucción formal es percibida en menor grado como un medio eficaz para la movilidad social, b) El éxito es más bien percibido en términos de seguridad material (visión instrumental), de mejoramiento del confort y no como en las clases superiores en términos de desarrollo y realización personal (visión expresiva), c) el éxito es más percibido como un efecto de factores que escapan al

control del agente (oportunidad, azar, destino, relaciones, etc.) y no como un producto de un plan de acción concebido y dominado por el sujeto.

Kahl por su parte muestra que las actitudes hacia la enseñanza son diferentes en la clase media y alta de la clase baja. La racionalización y el voluntarismo son propios de las primeras, mientras que el fatalismo y la pasividad de las segundas. Kohn siguiendo con esta línea de la importancia de la socialización y su impacto en el rendimiento, distingue entre dos valores diferenciados que tienen las clases sociales, autoevaluación, propia de la clase alta, y conformidad propia de la clase baja (Latiesa, 1992).

Ahora bien, el mérito de estos autores estriba en centrar el análisis en la posible existencia de diferencias en las actitudes y/o valores hacia la educación, además de situar el foco del análisis sociológico en los agentes (Kahl, Hyman y Kohn) a diferencia de los análisis de Sorokin. Pero como expresa Boudon (1983), surge el interrogante si estos valores y/o actitudes diferenciales deben ser tomados como causas de las desigualdades o bien como un efecto ex post del fenómeno; ya que es razonable suponer, por ejemplo, que las actitudes de pasividad puedan deberse a un proceso de racionalización del agente ante un conjunto de oportunidad limitado, resultando un proceso de reducción de disonancia cognitiva de tipo adaptativo que le permita seguir afrontando su vida futura con cierta estabilidad.

#### **2.1.1.2. Sociología de la Educación Marxista**

Bajo este rótulo se agrupan una serie de enfoques que surgen como respuesta al estructural funcionalismo y que evidencian una importante influencia del pensamiento de Marx; que la literatura especializada las ha clasificado como una parte del paraguas conceptual de la reproducción social, ya que comparten la idea básica que la estructura, el funcionamiento, la cultura y los valores que transmite y reafirma el sistema de enseñanza comportan ineludiblemente la reproducción del sistema de clases instaurados en las sociedades capitalistas.

Louis Althusser con una marcada impronta estructuralista sostiene que hay dos tipos de tramas sociales básicas: el aparato represivo del estado (ARE) y el aparato ideológico del estado (AIE); el primero, comprende el aparato judicial, las prisiones, el ejército, el gobierno, etc. el cual se impone mediante la violencia, física o de otro tipo y la represión generalizada, cuyo objetivo es asegurar las condiciones sociales necesarias (orden) para que pueda funcionar el segundo. El AIE por su parte tiene la función básica la reproducción de la ideología de la clase dominante y está formado por el aparato religioso, escolar, familiar, el jurídico, el político, el sindical, los medios de comunicación y el cultural. Bajo este análisis, ambos aparatos represivo e ideológico y sus respectivas instituciones, son conceptuados como la materialización misma del Estado; los encargados de

defender los intereses de la clase dominante en una sociedad determinada, de tal manera que en conjunto son los responsables de la reproducción de las relaciones de producción, situando a los individuos en los diferentes niveles de la sociedad de clases (Escofet, Heras, Navarro, & Rodríguez, 1998).

Ahora bien, dada la necesidad de una sociedad que tenga un modo de producción capitalista de contar con una fuerza de trabajo suficientemente cualificada para su inserción en el complejo proceso de producción; y además de estar convenientemente preparada ideológicamente, ya sea que asegure el sometimiento a la ideología dominante (explotado) o bien el dominio de su práctica (explotador); resulta necesario el concurso de instituciones que aseguren la instrucción y adoctrinamiento de la población. Estas instituciones corresponden a las clasificadas dentro del aparato ideológico del Estado, en especial a la escuela y el sistema de enseñanza que no sólo debe proporcionar un nivel de instrucción formal diferencial a los individuos en función del puesto de trabajo futuro que ocupará en el proceso productivo, si no que también una serie de experiencias, disposiciones o saberes prácticos, propios del grado de actuación o protagonismo en el ejercicio del poder futuro ligado a su clase social.

La escuela entonces no sólo realiza un proceso de preparación y clasificación de los individuos según su origen social en función a la posición que ocuparán en el proceso productivo de naturaleza bidimensional, cualificación y adoctrinamiento; sino que para desempeñar eficazmente esta última “debe también encubirla para aparecer ante la opinión pública como una institución autónoma y neutral” (Jerez Mir, 1990). Bajo este prisma se puede decir que la clase capitalista (dueña de los medios de producción) impondría veladamente su ideología a través de la escuela (AIE); generando una falsa conciencia en la clase trabajadora, provocando una aceptación y/o legitimación de las distintas trayectorias educativas puesto que existiría una educación diferenciada por clases (obreros, técnicos, ingenieros, directivos, etc.); entonces las desigualdades educativas, como el fracaso escolar o la desigualdad de acceso serían producto de la función de reproducción social, que la escuela ejercería de acuerdo a la necesidad de la clase capitalista de mantener su poder sobre los medios de producción y la estructura de clases a través de la dominación ideológica y hegemonía cultural.

Este enfoque ha sido criticado desde distintas posiciones teóricas incluyendo a otros enfoques marxistas, tildando su trabajo de “funcionalismo crítico” (Carnoy, 1986), o por el elitismo subyacente que denota la polarización entre la masa de individuos víctimas de la ideología dominante y la minoría de intelectuales que forman la vanguardia del partido y que mantienen privilegiadamente su conducta (Sarup, 1986). Pero la mayor aprensión teórica es quizás su manifiesto mecanicismo en el tratamiento de la reproducción, que ignora la autonomía cultural y la iniciativa política de la clase trabajadora, así como la realidad del cambio social y en general la lógica resultante de la lucha de clases y de las principales contradicciones sociales (Willis, 1988); es decir, un agente pasivo, sin conciencia de clase o con falsa conciencia (sin capacidad propositiva) impuesta

desde la estructura, que no tiene capacidad de propiciar un cambio social, ya que ha sido eficazmente adoctrinado en la ideología burguesa.

Sobre esta impronta althusseriana que conceptualiza la escuela como un aparato ideológico del Estado (AIE), que contribuye a reproducir las relaciones de producción capitalistas, es decir, la división de la sociedad en clases en provecho de la clase dominante; surge el trabajo de Christian Baudelot y Roger Establet "La Escuela Capitalista en Francia", que asigna al aparato escolar una doble función: por una parte asegurar la distribución material, una repartición de los individuos en los dos polos de la sociedad, y por otra asegurar una función ideológica de inculcación de la ideología burguesa (Baudelot & Establet, 1976).

La escuela es vista como una institución donde la organización social del aprendizaje, los contenidos y las relaciones sociales se definen por su estructura social hermética (Jerez Mir, 1990), no siendo una entidad única y unificadora<sup>3</sup>, puesto que distribuyen a los individuos en dos masas desiguales, que corresponden a dos redes internas de la escuela, la red primaria profesional (RPP) y la red secundaria superior (RSS); diferenciadas por tres criterios:

- Por el destino futuro de clase social, ya sea clase media o trabajadora.
- Por el lugar socio-profesional destinado para los individuos, en función de la división social del trabajo en la sociedad capitalista, trabajo manual o trabajo intelectual, que corresponden a explotados o agentes de explotación.
- Por el tipo de información entregada por cada red, ya que la formación de la fuerza de trabajo mediante la transmisión de conocimientos y habilidades es diferenciada, dotando de conocimientos básicos y técnicos a los individuos de la RPP y reservando los conocimientos propiamente científicos a los alumnos de la RSS<sup>4</sup>.

Esta diferenciación de la población estudiantil, que los autores cuantifican en un 75% RPP y un 25% RSS, son redes de escolarización diferentes y herméticamente cerradas entre si; dos ramas que coexisten en la sociedad pero totalmente separadas, la RPP es de menor duración que la RSS, conduce al sector secundario del mercado de trabajo, tiene menos prestigio y es fundamentalmente utilizada por las clases populares. La RSS es más completa al cubrir todos los niveles que contempla la enseñanza formal, en este sentido no padece el

---

<sup>3</sup> Para los autores, "la escuela no es continua [visión lineal y progresiva de los niveles educativos] ni unificada [un solo tipo de instrucción], más que para aquellos que la recorren por entero: una fracción determinada de la población, principalmente originaria de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía. La escuela de tres grados, la escuela unificada, nunca es más que la escuela de la burguesía. Para la inmensa mayoría de la población escolarizada, la escuela no aparece ni existe de esta forma" (Baudelot & Establet, 1976)

<sup>4</sup> Esta red dual de información y/o formación, corresponde al papel activo de la escuela en la reproducción social, ya que no sólo clasifica al contingente de alumnos en función del origen social, si no que transmite una cultura distinta de acuerdo al tipo de red y configuran formas de relaciones con el saber distintas, a través de las prácticas cotidianas de la escuela; existiendo una oposición entre la RSS y RPP, que se materializa en la divergencia entre "propedéutica frente a la repetición, el culto al libre frente a la lección de cosas, el problema matemática frente al ejercicio de cálculo, la disertación frente al dictado, el estímulo de la emulación frente al dejar hacer, lo abstracto frente a lo concreto, etc." (Fernández Engueta, 1990).

complejo de castración de la anterior, con lo que su prestigio aumenta y posee un carácter elitista (Gil Villa, 1994).

En cuanto a la segunda función del aparato escolar, la inculcación de la ideología burguesa, dada la estructura de dos redes (RPP y RSS) la escuela adoctrina bajo dos formas diferentes correspondientes a dos masas sociales que comparten un destino común, la conservación de las relaciones de producción. En palabras de los autores: "la RSS tiende a formar los intérpretes activos de la ideología burguesa<sup>5</sup>, mientras que la RPP trata sólo de someter brutalmente a los futuros proletarios a la ideología dominante. De allí proviene la oposición sistemática de las prácticas escolares" (Baudelot & Establet, 1976).

En este enfoque teórico al igual que el desarrollado por Althusser, las desigualdades educativas expresadas en la canalización del contingente de individuos a dos redes de escolarización diferenciadas en función del origen de clase social y el destino en la producción capitalista, serían percibidas como legítimas gracias al proceso de adoctrinamiento, también dual, al que son sometidos los alumnos y producto de la necesidad de reproducción del sistema capitalista. Sin embargo, y tratando quizás de subsanar las críticas de determinismo y/o mecanicismo en el tratamiento de la reproducción social, los autores rechazan la idea que este proceso a través de la escuela sea un mecanismo sin fisuras; incorporando al análisis el concepto de contradicciones propias de la lucha ideológica de clases, expresando que la ideología del proletariado no se presenta en persona dentro de la escuela, sino que sólo bajo la forma de algunos de sus efectos que se presentan como resistencias (Baudelot & Establet, 1976), las cuales se ponen de manifiesto en: a) en las resistencias del alumnado, b) en los conflictos que vive el profesorado y c) en la existencia de pedagogías progresistas que constituyen la verdadera alternativa a la escuela burguesa (Bonafant, 1998).

Las resistencias del alumnado son tipificadas fundamentalmente como formas espontáneas de conciencia proletaria, una especie de instinto de clase, el cual se manifiesta en un rechazo más o menos inconsciente a la escuela. Ahora bien, si este instinto de clase es acompañado, como señalan los autores, por una teoría justa es perfectamente posible mostrar: a) que los obreros tienen necesidad de algunos conceptos para llevar a cabo su lucha, b) que son perfectamente capaces de reconocer esa necesidad, c) que son perfectamente capaces de dominar esos conceptos, y d) que son capaces de esclarecer a través de esos conceptos el sentido de su instinto de clase (Baudelot & Establet, 1976). Entonces la materialización de la ideología proletaria en el ámbito escolar pasaría por la fusión de la concepción científica de la historia (instrucción progresista) y de la experiencia concreta de la lucha de clases (instinto proletario), por lo tanto, la eficacia de la escuela capitalista

---

<sup>5</sup> Bajo este enfoque, "el sistema escolar es entonces analizado en función de los valores producidos por su cúspide [elite burguesa], es decir, por esa delgada capa que le sirve de cobija ideológica. Dicho de otra forma, no sólo se interpreta entonces el conjunto del sistema escolar en el discurso ideológico según el cual la clase dominante justifica la existencia del fragmento más reducido y más elevado de dicho sistema, sino que llega a asignarle como función objetiva y "racionalizable", sino que es racional esta misma función ideológica" (Baudelot & Establet, 1976).

estriba en impedir que este mecanismo de fusión tenga lugar, a través del adoctrinamiento en la ideología burguesa de la clase trabajadora.

Dentro de la escuela de la reproducción social se sitúan también los trabajos de Samuel Bowles y Herbert Gintis, que con la publicación de *La Instrucción Escolar en la América Capitalista* postulan el principio de correspondencia estructural que existe entre las relaciones sociales de la esfera educativa y de la esfera de la producción; ya que tanto en la escuela como en el mundo del trabajo las relaciones sociales se estructuran de forma idéntica, a partir de un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado y que separa al individuo del control sobre lo que produce o sobre lo que debe aprender (Bonaf, 1998); y además de un sistema de recompensas o incentivos que premian a los estudiantes al igual que a los trabajadores de acuerdo a su rendimiento y productividad<sup>6</sup>.

Desde esta perspectiva el factor clave en el proceso de reproducción no son los contenidos formales o la instrucción técnica, sino las relaciones sociales cotidianas de los actores, ya que siguiendo a Marx, es la base material y no las relaciones simbólicas lo que configura la conciencia de los individuos; en palabras de los autores: "la experiencia de la instrucción escolar y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central para el proceso" (Bowles & Gintis, 1985). La escuela es vista entonces como el medio para la domesticación de los trabajadores mediante la socialización para el trabajo (Fernández Enguita, 1990); atribuyéndole las siguientes funciones:

- La instrucción escolar produce muchas de las capacidades cognitivas y técnicas requeridas para un rendimiento laboral adecuado.
- El sistema educativo ayuda a legitimar la desigualdad económica a través de la orientación objetiva y meritocrática de la educación, que reduce el descontento respecto a la división jerárquica del trabajo y del proceso mediante el cual los individuos alcanzan un puesto en ella.
- La escuela produce, recompensa y etiqueta las características personales relevantes para la distribución de puestos en la jerarquía social.
- El sistema educativo, a través del patrón de las diferencias de status que alienta, refuerza la conciencia estratificada en la que se funda la fragmentación de las clases económicamente subordinadas (Bowles & Gintis, 1985).

---

<sup>6</sup> Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros a estudiantes; el trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste sobre los planes de estudio y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de la integración del estudiante bien el proceso (aprendizaje) bien en el resultado (conocimiento) del proceso de producción de la educación; la fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas (Bowles & Gintis, 1985).

Esta correspondencia de las relaciones sociales de las esferas educativa y de la producción, tiene la característica que es diferenciada por nivel educativo; ya que la enseñanza obligatoria socializa para el desempeño de puesto subordinados, fomentando el acatamiento de reglas y la sumisión; y en la enseñanza universitaria, en cambio, se socializa para los cargos ejecutivos, incentivando el desarrollo de la capacidad de iniciativa y buscando la interiorización de las normas sociales. Otro rasgo de diferenciación se refiere a las relaciones sociales impuestas de acuerdo al origen de clase de los estudiante, ya que en los colegios con mayoría de alumnos de clase trabajadora, se rigen internamente por sistemas de organización basados en el control conductual y el acatamiento a las reglas impuestas; por el contrario, las escuelas con alumnos de clases superiores usan sistemas abiertos que favorecen la participación del estudiante y en general la interiorización de estándares de control.

En definitiva y como un rasgo de familia del enfoque de la reproducción social, la teoría de las correspondencias de Bowles y Gintis, conciben que el sistema educativo no es el medio que produce las desigualdades sociales, sino el que las perpetúa, lo más importante no es lo que enseñan los profesores sino como actúan; las escuelas son alienantes, no fomentan sino que limitan el desarrollo personal y modelando diferentes tipos de personalidad, reproducen la fuerza de trabajo, atienden las necesidades del sistema económico y legitiman las desigualdades sociales (Jerez Mir, 1990).

## **2.1.2. Estructuralismo Débil**

### **2.1.2.1. La Reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron**

La reproducción de Bourdieu y Passeron (1973, 1981) se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y económica a través de las estrategias de clase<sup>7</sup>; la idea central sería 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 de 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 un elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica (capital cultural).

---

<sup>7</sup> Bourdieu y Passeron 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.

Este proceso de reproducción cultural es generado directamente en la escuela a través de la acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, que es un mecanismo de dominación y violencia simbólica<sup>8</sup>, impone un arbitrario cultural que favorece los intereses de dichas clases. El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural, definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone a través de la acción educativa que funciona mediante la violencia simbólica (Guerrero Serón, 1996).

Al final del proceso de imposición se llega a la creación de un hábitus, que corresponde a la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción; es un dominio práctico que caracteriza específicamente a las distintas clases, en forma de esquemas estructurales que son principios de actuación interiorizados inconscientemente, en palabras de Bourdieu: “el hábitus está constituido por esquemas de percepción, apreciación y de acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, una estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen” (Bourdieu, 1999).

Esta conceptualización posterior que realiza Bourdieu, viene a ilustrar la afirmación que los sujetos no eligen sus trayectorias educativas de forma racional y que tampoco los exámenes o calificaciones tengan un papel preponderante; ya que la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos (Bonafant, 1998). Entonces las desigualdades educativas serían producto de la conjunción del ethos de clase (conjunto de valores característicos que determinan las actitudes hacia la cultura y la educación) y el capital cultural de cada sector social, que determinaría los estudios y las trayectorias académicas para los efectivos de cada clase social antes de entrar o actuar en el sistema educativo. En otras palabras, “el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un hábitus originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (Bourdieu, 2000).

El concepto de capital cultural se plantea inicialmente como una “hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar” (Bourdieu, 1987). Se refiere a elementos de cultura general, habilidades escolares, saberes específicos y particularmente el capital lingüístico, los cuales reportan beneficios diferenciados desde el mercado escolar a los sujetos de acuerdo a su origen social. Se distinguen tres estados:

---

<sup>8</sup> 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 & Passeron, 1973)



- Incorporado, el cual se encuentra ligado al cuerpo (individuo) y supone la incorporación; la acumulación de capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por un estudiante; “el capital cultural es un tener transformado en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en un parte integral de la persona, un hábito” (Bourdieu, 1987). Para el autor quien posee dicho capital cultural ha pagado con su persona, con lo que tiene de mayor valor, su tiempo. Lo cual supone que como factor clave el tiempo y calidad de la adquisición.
  
- Objetivado, se refiere a la posesión de bienes culturales los cuales pueden ser transables en su propiedad; su adquisición depende de posición de capital económico. Los bienes culturales pueden ser objeto de apropiación material y simbólica, siendo esta segunda característica relevante y activa en la medida que es apropiada por los agentes y comprometidos, como arma y como apuesta riesgosa en las luchas cuyos campos de producción cultural (Ej. científico ) y más allá en el campo de las clases sociales, sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados sobre el dominio de los bienes culturales en función de la capacidad de goce otorgada por el estado incorporado.
  
- Institucionalizado, corresponde al proceso de objetivación del capital cultural bajo la forma títulos (credenciales educativas), para el autor “esa patente de competencia cultural que confiere al portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura” (Bourdieu, 1987). Desde esta perspectiva el título, que sería producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establecería el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a otros sujetos que poseen otra variedad de títulos, lo cual genera un criterio para la fijación de un valor de cambio en el mercado de trabajo.

Una particular crítica a esta visión de la reproducción cultural la realiza Elster (1989) y se resume de la siguiente forma: “el sociólogo, o alguna caricatura de sociólogo, arguye que la elección de una carrera o de alguna educación superior en realidad no es tal elección, sino que el individuo se ve impelido (propelled) a ciertos canales por normas o valores específicos de su subcultura; es decir, el sociólogo considera la acción como producto de sus antecedentes causales, en oposición a la intencionalidad, que supone a los individuos atraídos por diferentes recompensas relacionadas con los cursos de acción posibles”.

### 2.1.2.2. Los Códigos Sociolingüísticos de Basil Bernstein

Dentro de la concepción del aparato educativo como mecanismo principal de la transmisión y reproducción cultural, surgen los trabajos de Basil Bernstein (1988, 1989, 1990a, 1990b, 1998) que se han centrado en el desarrollo y profundización de dos tesis: a) como los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia, y por tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de la infancia; y b) analizando la escuela como institución de transmisión cultural y como las relaciones de poder y los principios de control estructuran y dan contenido a esa transmisión (Bonal, 1993), teniendo como resultado la institucionalización de los códigos elaborados en el ámbito educativo.

Para Bernstein el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural, es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo (Bonal, 1998). Desde este punto de partida se asume que cada clase social utilizaría un lenguaje particular de comunicación, los llamados códigos sociolingüísticos; distinguiendo dos tipos: el código restringido y el código elaborado.

El primero es típico de la clase obrera, se caracteriza por el uso de oraciones gramaticales simples y por expresar significados dependientes del contexto, es decir, un conjunto de significados que no se hace explícito ya que se dan por descontado en las experiencias vitales de esta clase social. En segundo, propiamente de la clase media, se caracteriza por construcciones gramaticales complejas, uso frecuente de pronombres impersonales y por expresar significados independientes del contexto, esto es, por expresar de forma explícita todos los significados que se transmiten en la interacción; siendo códigos de significado universalista y desligados del contexto social inmediato<sup>9</sup> (Bernstein, 1988).

Para el desarrollo teórico de ambos códigos, Bernstein recurre a los conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica (Durkheim, 1987); ya que el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales en las que la cohesión se basa en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales; entonces el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas. El código elaborado por el contrario, se sustenta en una relaciones sociales basadas en la solidaridad orgánica, donde los roles no son cerrados y dejan espacio para la expresión de la individualidad permitiendo una mayor autonomía.

---

<sup>9</sup> Estas diferencias en la utilización de los códigos sociolingüísticos, en función de la clase social de pertenencia; no supone déficit psicológico o lingüístico alguno del agente, sino sólo diferencias en principios de selección e integración de significados, contextos y realizaciones; los cuales se originan en el desarrollo de las relaciones sociales y tipos de prácticas cotidianas y no en capacidades intelectuales.

La utilización de estos códigos se expresa en el trabajo concreto de la escuela, siendo elementos que definen el conocimiento educativo propiamente tal; es decir, se convierten en principios reguladores del currículo, la pedagogía y la evaluación. Ahora bien, las variables que definen la utilización de uno u otro código son la clasificación y enmarcación del conocimiento educativo; la clasificación se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan y es reflejo de la división social del trabajo y de las relaciones de poder en ella asociada; la enmarcación se refiere a las formas de control sobre cómo se transmite el currículo.

Entonces dentro de esta construcción teórica Bernstein explicaría las desigualdades educativas argumentando que un niño de clase social superior teóricamente está habituado a la utilización de los dos tipos de códigos dada su socialización; utiliza y selecciona uno u otro en función del contexto de una situación social particular, mientras que un niño de clase trabajadora solamente maneja los códigos restringidos<sup>10</sup>. Ahora bien, al primar en la escuela la utilización fundamentalmente de códigos elaborados, los cuales han sido impuestos y están controlados a través del poder de las clases superiores sobre el sistema educativo; esta utilización sólo de códigos restringidos sería el elemento explicativo del fracaso escolar de la clase trabajadora; ya que la escuela, en especial el trabajo pedagógico, supone el paso del estadio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales, siendo no pertinente la formación elemental de los niños de la clase trabajadora, expresados en los códigos sociolingüísticos de origen (Gil Villa, 1994).

### **2.1.2.3. Enfoque de las Resistencias de Paul Willis**

Paul Willis en “Aprendiendo a trabajar” (1988), cuyo subtítulo es “como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, desarrolla un trabajo de tipo etnográfico circunscrito a un grupo de alumnos no académicos de clase obrera de una escuela que está inserta en una zona urbana industrial de Inglaterra, a la que llama Hammertown Boys, cuyo objetivo era observar y entrevistar a obreros en la fábrica y a sus hijos en la escuela para poner de manifiesto los paralelismos que se dan entre la cultura de la fábrica y la cultura contraescolar.

El autor se propone analizar desde el punto de vista cultural como se lleva a cabo la reproducción de la fuerza de trabajo en las escuelas capitalistas, resaltando el rol clave de la propia institución escolar como espacio de producción y desarrollo de las subculturas juveniles, y como los alumnos de la clase obrera desafían la

---

<sup>10</sup> No obstante lo anterior, Bernstein expresa la no correspondencia exacta entre tipo de código sociolingüístico y clase social; ya que hoy en día los grupos de clase social no son homogéneos y que la distinción entre código elaborado y restringido es demasiado simple y hay que tomarla con precauciones (Bernstein, 1988); es más, propone asociar la utilización de los códigos con dos tipos de familias, una de tipo posicional, con papeles rigurosamente definidos, donde los vínculos comunitarios son fuertes y las delimitaciones simbólicas son herméticas y rigurosas; y otra de orientación personal, donde las características psicológicas de los individuos influyen más en la definición de las funciones y en los procesos de decisión, donde el control de los comportamientos se efectúa más por explicitación verbal arbitraje y ajuste, lo que al parecer favorecería la autonomía personal (Gil Villa, 1994).

imposición cultural dominante de la escuela a partir de la producción de la cultura contraescolar, que tiene sus raíces en la cultura de la clase familia (Bonal, 1993). Estos alumnos son los denominados colegas, los cuales tienen un marcado sentimiento de pertenencia grupal presentando conductas abiertamente contrarias a la autoridad escolar, que Willis las resume en la norma del mínimo esfuerzo en la esfera educativa y que son ejemplificadas por acciones rotuladas de durmiéndose, escaqueándose y cachondeándose; el otro elemento distintivo de los colegas es el rechazo sistemático a los alumnos conformistas a los cuales rotulan de pringaos u orejas, ya que siempre acatan con obediencia y sumisión las normas de la autoridad escolar.

El enfoque de la resistencia de Willis constituye una reacción subjetivista que trata de enfatizar el papel de actor social, sus estrategias conscientes, en la configuración de sus relaciones y por tanto en la producción de su posición social (Gil Villa, 1994). El eje central de su investigación se centra en describir y explicar cómo la formación de la contra cultura escolar obrera paradójicamente acaba por legitimar la propia institución escolar y en consecuencia la estructura de clases de la sociedad; como señala Bonal (1993) “es el propio rechazo de la inculcación ideológica dominante el que acaba por reproducir las diferencias educativas y posteriormente la división desigual del trabajo”.

Este rechazo o resistencia a la inculcación ideológica en el trabajo de Willis reviste a particularidad de ser una acción consciente de los individuos, es decir, los colegas en principio elegirían su propio destino al optar por identificarse más con el grupo de iguales y con la cultura de sus padres obreros, que con el profesor y la cultura de clase media que representa (Gil Villa, 1994); el autor señala que en un cierto nivel hay una base racional en las acciones que parecen ser completamente irracionales y regresivas; como elegir por voluntad propia la reproducción de la posición de clase, es esta doble articulación contradictoria la que permite que exista una sociedad de clases bajo la forma liberal y democrática: entrar libremente bajo unas condiciones que no son libremente elegidas. Más concretamente, la específica preparación cultural y subjetiva de la fuerza de trabajo que hemos examinado implica una progresión potencial hacia alternativas más racionales, que es suspendida y desequilibrada, desprotegida por limitaciones (internas y externas) cruciales (Willis, 1988).

Es más, el autor remarca que esta característica de elección consciente reviste una gran implicancia teórica, señalando que “en cierto sentido, podría parecer que un conjunto de causalidades fortuitas, patología individual y privación cultural han sido reemplazadas por otras creatividad cultural y continuidad” (Willis, 1988); sin embargo, este restringe el ámbito de estas acciones racionales y creativas, concibiendo el carácter de racional siempre dentro de una lógica de interacción grupal (condicionada por el grupo de iguales) y la creatividad individual no como una capacidad de producción ilimitada, ni menos de control sobre el presente y el futuro, por el contrario señala que conduce paradójicamente a profundas trampas que pasan desapercibidas debido a la acción de la certeza subjetiva de estar actuando libremente.

En este punto se pueden ver similitudes con la noción de hábitos desarrollada por Bourdieu y Passeron, ya que Willis señala que la cultura, en este caso obrera, suministra los principios del movimiento y de la acción individual; expresa que la creatividad es algo a descubrir y no imaginado, los límites a las relaciones internas de lo que es descubierto ya están establecidos (estructuralmente); es decir, a los colegas se les habría veladamente mostrado el camino de la reproducción y por tanto no habrían descubierto el suyo, en sus propias palabras: “es esta combinación específica de la intuición cultural y de la parcialidad (arbitrariedad cultural de la escuela) lo que suministra el refuerzo mediado de validación personal e identidad al comportamiento individual que finalmente le conduce a una trampa, la reproducción” (Willis, 1988).

A este respecto Gil Villa (1994) ilustra que la explicación de estas estrategias de los colegas tiene dos tipos de interpretaciones: una, que no son responsables o conscientes de las consecuencias que acarrea su estrategia de rechazo escolar, en cuyo caso estamos aceptando que son víctimas del clásico handicap cultural, una de cuyas implicaciones es precisamente esa actitud profunda, propia del ethos de clase, realista y pesimista que conduce a la baja motivación; y dos, que los estudiantes son actores sociales plenamente conscientes de sus actos y de que su elección les condena a la reproducción, es decir, optan libremente por trabajos manuales que se desarrollan en contextos adversos y alienantes para el desarrollo de las potencialidades creativas del individuo.

Finalmente, dentro de este enfoque teórico las desigualdades educativas por origen de clase serían producto de la autoeliminación sistemática de los alumnos de familias obreras pertenecientes a la contracultura escolar, que optarían –voluntariamente– por no proseguir estudios post obligatorios, es decir, renunciar al trabajo intelectual e insertarse tempranamente en el mercado de trabajo, lo que es visto por los propios agentes como un proceso de liberación y rechazo a la cultura dominante.

## 2.2. Visión desde la Agencia

La visión desde la agencia se desarrollará en base a algunos trabajos generados a partir de la teoría de la elección racional en economía y sociología<sup>11</sup>, donde 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 actores 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 en las que pueden tomar sus decisiones (elemento objetivo de la acción).

Este enfoque tiene como axioma la visión de un actor con capacidad para relacionarse con el futuro como rasgo común y fundamental de la aproximación intencional racional (Gambetta, 1987); distinguiendo una primera versión estándar que proviene de la economía neoclásica, cuyo punto de partida son actores completamente irreales, seres con capacidad ilimitada de cálculo instantáneo, omniscientes respecto a sus alternativas, las consecuencias de sus acciones y la probabilidad de que se den, con preferencias estables, bien definidas y ordenadas, de carácter marcadamente egoísta, que aplican alguno de los criterios de optimización existentes, preferentemente el de utilidad esperada (Marí-Klose, 2000); desarrollos que tienden a poner énfasis en los rasgos adaptativos de la elección racional, constricciones y preferencias son tomadas como dadas, más aún, preferencias son a menudo consideradas irrelevantes para explicar diferencias en la conducta.

En esta línea se abordan aportaciones desde la economía, como la inversión en capital humano (Becker, 1983; Schultz, 1972), la educación como bien de consumo a través del modelo de elegibilidad (Lévy-Garboua, 1976) y de arbitraje entre rendimiento y riesgo (Mingat, 1982); para posteriormente incorporar trabajos desde la TER en sociología, como el modelo de decisión escolar en función de la posición social (Boudon, 1981, 1983), y su formalización en el modelo de decisiones educativas (Breen & Goldthorpe, 1997; Breen, 2001; Goldthorpe, 2010). Junto con las aportaciones sobre el proceso de decisiones educativas desarrollados por Gambetta (1987)

---

<sup>11</sup> Expreso lo anterior, ya que como hemos visto no es la única corriente teórica que confiere protagonismo al actor social dentro de la sociología de la educación, existiendo enfoques interpretativos y etnometodológicos (nueva sociología británica de la educación) o marxismo etnográfico (teorías de las resistencias), las cuales están extensamente documentadas en manuales y textos de ayuda sobre el particular en lengua castellana; pero paradójicamente, no así explícitamente el enfoque de la teoría de la elección racional, como ejemplo véase: (Bonal, 1998; Fernández Enguita, 1999; Gil Villa, 1994; Jerez Mir, 1990)

## 2.2.1. Teoría de la Elección Racional (Economía)

### 2.2.1.1. Inversión en Capital Humano

El enfoque del capital humano desarrollado por Schultz (1972) y profundizado en las dimensiones formal y teórica por Becker (1983) explicita en términos generales la hipótesis de que la educación, hasta entonces considerada sólo como gasto, aumenta la productividad futura de aquel que la recibe. Estos autores interpretan un concepto ampliado de capital a todo aquello que proporciona inversión, es decir, además del capital y el trabajo, suponen la existencia de un tercer factor, las variaciones de capital humano, entendida como las variaciones en la calidad de la mano de obra de los agentes, que explicaría una parte importante del crecimiento de la renta (Gil Villa, 1994).

A diferencia de los planteamientos teóricos desarrollados con anterioridad, el enfoque del capital humano presenta dos dimensiones de análisis, una macroeconómica y una microeconómica. En la primera, un aumento de los costes públicos y privados en educación a nivel nacional implicaría, conjuntamente con otras inversiones, un aumento de la renta nacional, lo que explicaría la superioridad productiva de los países tecnológicamente avanzados en opinión de Schultz (Gil Villa, 1994). En la segunda, un aumento de los años de educación a nivel individual dará lugar a un aumento de la productividad futura del trabajador en el puesto de trabajo y por tanto a un incremento de los ingresos.

La segunda hipótesis se vincula con supuestos de cómo actúan los actores a nivel micro, concretamente supuestos sobre las motivaciones instrumentales para continuar estudios post-obligatorios, “los trabajadores no se han convertido en capitalistas por la difusión de los stocks de las empresas... sino por la adquisición de un conocimiento y una habilidad que tiene valor económico” (Schultz, 1972) además de una capacidad de proyección temporal donde se sacrifica el consumo actual (coste de oportunidad alternativo) a favor de una retribución futura mayor, “la adquisición de conocimientos y habilidades por los individuos —su inversión— se convierte en un auténtico capital para el trabajador futuro en el momento que obtiene un empleo” (Schultz, 1972).

Este enfoque revela una concepción de los individuos desde el constructo teórico del homo oeconomicus, es decir, los agentes económicos son maximizadores de utilidad. Por tanto, siempre que un actor toma una decisión, selecciona la alternativa que rinde mayor utilidad dados los recursos disponibles; en el caso de educación (elegir seguir estudiando) parte de esa utilidad se disfruta a corto plazo: es un placer aprender sobre el mundo (o alguna disciplina del saber en particular). Este elemento puede denominarse consumo de educación. No obstante, muchas carreras tienen para los estudiantes otra utilidad, además de la momentánea;

les equipan con conocimientos y cualificaciones que le permitirán elevar su productividad en el futuro (Johnes, 1995). Como en teoría la productividad es la que determina en gran parte la remuneración, la educación actual puede incrementar los ingresos en el futuro, es decir, el estudiante puede considerar la educación como una inversión. Este enfoque a nivel micro descansa en tres axiomas generales:

- Prescindiendo del elemento de consumo, es de esperar que, *ceteris paribus*, el valor actual descontado de los ingresos de toda la vida de una persona con alto nivel de educación supere los de una persona con un menor nivel de educación.
- Los costes de educación se prolongan por mucho tiempo, lo que implica que la adquisición de cualificaciones exige un gasto importante de tiempo y dinero.
- Los beneficios de la educación son especialmente duraderos; ya que asumiendo que la mayoría de los bienes se deprecian con el tiempo, los conocimientos y cualificaciones en general no suelen hacerlo mientras se ejerciten regularmente.

Como señala Becker (1983), de esta forma la educación aumenta la productividad de aquel agente que la recibe, es decir, una inversión en educación equivale a una inversión en una máquina adaptada al cuerpo humano que mejora los resultados en el lugar de trabajo; los rendimientos futuros de esa máquina o el individuo con educación probablemente superarán el gasto de tiempo y dinero que supone su compra, en otras palabras, la educación es una inversión que hacen las personas en sí mismas, de tal manera que un aumento en la inversión significará un aumento de las oportunidades y los ingresos de cada individuo, al incidir en la productividad del trabajo, la cual aumentará (Gil Villa, 1994). De esto se desprenden cinco axiomas específicos (Johnes, 1995):

- Cuanto más tiempo transcurra entre el horizonte de finalización de la vida laboral activa (jubilación) y el período de años de estudio (formalmente el año de egreso de la universidad), tanto mayor será el rendimiento de la educación, esto ocurre porque mientras más tiempo transcurra con un alto nivel de cualificación mayor será el rendimiento acumulado; de esto se deduce que el rendimiento en teoría es máximo cuando la inversión en educación se hace a una edad temprana.
- Cuanto menor sea el sacrificio en tiempo y el eventual lucro cesante, que supone la inversión en capital humano, tanto mayor será la inversión.
- Cuanto mayor sea el rendimiento de la educación, tanto mayor será la inversión; de este modo se espera que los individuos capaces de aprender nuevos conocimientos con rapidez y profundidad suelen invertir en educación más que otros individuos, ya que el rendimiento esperable es mayor.
- Cuanto más elevado sea el tipo de interés, tanto menor será la demanda de educación, esto sucede por que el aplazamiento del potencial de ingresos que supone la educación a tiempo completo, reduce



fuertemente el valor actual neto de los ingresos futuros cuando los tipos de interés son relativamente altos.

- La inversión en educación seguirá mientras los beneficios marginales (descontados) sean iguales o mayores que los costes marginales (descontados), en otras palabras, el rendimiento de la educación ha de ser positivo, pues de lo contrario (en teoría) no habría educación.

### **2.2.1.2. El Modelo de Elegibilidad.**

Lévy-Garboua (1976) en el contexto del surgimiento de la universidad de masas en Francia, constata que a partir de la década de los sesenta existe un aumento del número de estudiantes que ha sido más rápido que el crecimiento económico, de tal manera que el mercado de trabajo no ha sido capaz de absorber a todos los egresados de la educación superior y muchos de ellos han tenido que aceptar empleos por debajo de su capacidad (Guzmán, 2002). El hecho de que la disminución de las perspectivas profesionales de los estudiantes no se haya acompañado de una baja de la demanda por la educación superior, anuncia una serie de contradicciones que supone para el estudiantado el ingreso a los estudios post-obligatorios, referidas fundamentalmente a la degradación de la condición de estudiante y la pérdida de valor relativo de las credenciales educativas en el mercado de trabajo<sup>12</sup>.

A partir del diagnóstico anterior, Lévy-Garboua parte de la distinción entre las dimensiones de consumo e inversión en educación realizada por los teóricos del capital humano, y advierte que los individuos al ingreso a la universidad pueden obtener beneficios tanto presentes como futuros. De esta forma, el estudiante realiza una inversión cuando prevé que los beneficios de su apuesta educativa se traducirán en un futuro canje del diploma en el mercado de trabajo, que tomarán básicamente la forma de renta y estatus. No obstante, más allá de estos presupuestos que contiene la teoría del capital humano, el modelo de Lévy-Garboua entiende que, igualmente, el estatus de universitario permite a éste dedicarse al ocio, a las relaciones sociales o a la cultura, resultando de ello la satisfacción de necesidades presentes, lo que habría que entender como una conducta de consumo de educación, en oposición a la de inversión (Langa, 2003).

Este modelo descansa en el supuesto de que cuando un estudiante decide inscribirse en una universidad, busca simultáneamente ventajas futuras y satisfacciones inmediatas. De acuerdo a Lévy-Garboua “el comportamiento del estudiante se analiza como una búsqueda de elegibilidad en dos mercados que están en las sociedades avanzadas, reservados a una minoría: el mercado de la calidad de vida y el mercado de la élites.

---

<sup>12</sup> Esta degradación de la condición de estudiante, es resultado de una disonancia generada por la concepción subjetiva de dos imágenes de universidad contradictorias: una universidad de matriculación reducida que conduce al mercado de élites (altamente selectiva en sus políticas de admisión y con un prestigio institucional que presupone mayores oportunidades de ingreso al mercado de trabajo); y una universidad de puertas abiertas o de masas que conduce, normalmente, al paro o al subempleo (Medina, 1983).

Bajo el nombre de mercado de las élites se incluyen todos los bienes reservados y futuros a cuyo consumo accederán probablemente los estudiantes si consiguen obtener el diploma: suplemento de salario y de estatus, bienes de lujo. En cuanto a la calidad de vida, por utilizar un término simple, es el bien que produce inmediatamente la vida estudiantil” (Eicher, 1988).

Bajo estas premisas el actor tratará de maximizar la utilidad que obtiene de tres tipos de bienes, los bienes futuros que espera poder lograr gracias a su paso por la universidad (fundamentalmente de tipo económico), los bienes comerciales que puede adquirir durante el período de los estudios universitarios como resultado de trabajos remunerados y/o el soporte económico de su familia; y los bienes no comerciales vinculados a la vida de estudiante. En este contexto el estudiante evaluará por consiguiente las ventajas presentes y futuras, teniendo como factor variable la utilización de su tiempo no ocupado. Entonces se desprende lógicamente que el éxito (obtención de la credencial universitaria) y las consiguientes ventajas futuras en el mercado de trabajo, dependerán del tiempo invertido en las actividades académicas. De forma opuesta, las ventajas presentes están asociadas por una parte al tiempo de ocio (actividades de esparcimiento y recreación vinculadas a la vida de estudiante) y por otra parte, al tiempo utilizado en generar dinero que permitirá mejorar la calidad de los consumos presentes.

Si las ventajas futuras se reducen, por ejemplo a causa del aumento del paro (desempleo) de los diplomados y la baja de las remuneraciones debida a la crisis (económica), sin que las ventajas presentes se vean netamente afectadas, hay que esperar que la demanda de estudios superiores no descienda pero que los estudiantes concedan relativamente más importancia a las ventajas presentes. Pasarán menos tiempo en estudiar y más en aprovecharse de la calidad de vida del estudiante. Esto debería traducirse en un descenso de la tasa de rendimiento en los exámenes y/o en un traslado de matriculaciones de las distintas disciplinas “difíciles” hacia las disciplinas “fáciles” (Eicher, 1988).

Para Lévy-Garboua este ajuste o reacción interna, entendida como un cambio de comportamiento de los actores durante una titulación universitaria, sin modificaciones en la magnitud agregada de la demanda de estudios (número de matriculación constante), sustituiría al ajuste o reacción externa prevista por el enfoque del capital humano, concretamente, la decisión de no matricularse a igual escenario. El coste de la reacción externa, es decir, “la pérdida que sufre el estudiante por no ir a la universidad, se mide por el valor actual de la ventaja marginal esperada que le habría procurado la enseñanza superior neta del coste de oportunidad de los estudios” (Eicher, 1988), es normalmente positivo. Por el contrario, la reacción interna tiene un coste nulo para el estudiante, pues éste tiene la posibilidad de responder a una evolución desfavorable de las condiciones del mercado de trabajo modulando su tiempo de estudio efectivo de forma que pueda mantener la rentabilidad pecuniaria de la inversión escolar en su nivel anterior.

La estructura del modelo de elegibilidad presenta el mérito de incorporar la dimensión de bien de consumo en el análisis de la demanda de educación universitaria por parte de los actores, sin embargo, se observa una concepción restringida de dicho consumo ya que está vinculado al goce de las actividades paralelas asociadas al estatus relativamente privilegiado de estudiante (culturales y/o ocio), asumiendo tácitamente la inexistencia de diferencias por origen social en la forma de asumir de los costes directos e indirectos de los estudios; por otra parte, la educación superior puede ser conceptualizada como consumo en la medida que un agente presente razones o motivaciones de tipo intrínseco por la disciplina estudiada (un “gusto” particular por el área de estudio) lo que refleja una concepción con un sesgo instrumental de los fundamentos que los individuos puedan esgrimir para continuar con sus estudios post-obligatorios. Por otra parte, este modelo muestra una construcción teórica que analiza las conductas de los agentes y genera explicaciones a priori plausibles de las adaptaciones al contexto social e institucional inmediato de los estudiantes; lo cual se traduce en estrategias diferenciadas de asumir la vida estudiantil en función del énfasis otorgado a las dimensiones de consumo o inversión en educación post-obligatoria.

#### **2.1.1.3 Modelo de Arbitraje entre Rendimiento y Riesgo.**

Propuesto por Alain Mingat (1982), este modelo parte de una observación de tipo empírico que contradice las predicciones del modelo del capital humano: “para aptitudes escolares iguales, se observan diferencias sistemáticas en las elecciones de los estudios superiores según el origen social”. Los jóvenes de origen modesto no sólo continúan sus estudios menos frecuentemente, sino que aún cuando continúan, eligen como media estudios más “fáciles”, es decir, estudios en los que la probabilidad de tener éxito les parecería mayor. Estas diferencias pueden explicarse por la toma en consideración del riesgo de fracasar. De esta forma el estudiante compararía el coste directo e indirecto de los estudios con el rendimiento anticipado del diploma ponderado por el riesgo de no obtenerlo (Eicher, 1988).

Sólo los egresados de secundaria que consideren o crean que tienen una oportunidad razonable de tener éxito en una carrera universitaria se matricularán en ella. Habrá por lo tanto un proceso de auto-selección: “este fenómeno de auto-selección atrae la atención sobre el hecho de que no basta con observar las tasas de éxito en los exámenes para conocer la dificultad de los estudios según el origen social. En efecto, aquellos no conciernen más que a los que se han inscrito y enmascaran el hecho de que, sin auto-selección, los resultados habrían sido más altos, sobre todo para los estudiantes de origen más modesto que se auto-seleccionan mucho más que los estudiantes de origen acomodado” (Mingat & Eicher, 1982)

De acuerdo a Eicher (1988) se puede formalizar de la siguiente manera el modelo de elección de una disciplina de estudio:

- Se puede suponer que, dando por sentado que hay igualdad en todo lo demás, los estudiantes prefieren estudios que ofrecen una tasa de rendimiento anticipadas elevadas.
- Así mismo, suponiendo que hay igualdad en todo lo demás, los estudiantes prefieren carreras en las que tienen más oportunidad de tener éxito.
- Generalmente los estudios más difíciles ofrecen las tasas de rendimiento más elevadas, lo que implica un arbitraje entre rendimiento y riesgo por parte del estudiante.
- No todos los estudiantes atribuyen la misma ponderación de riesgo en su arbitraje. Existe una diferencia sistemática según el origen socio-económico. El estudiante de origen más modesto tenderá a ponderar más el riesgo por varias razones:
  - El mercado de capitales es imperfecto. El coste de los estudios es más elevado para aquel que no tiene los recursos necesarios para financiarlos y tiene que pedir prestado, que para el estudiante cuya familia puede asumir estas cargas.
  - El mismo coste no tiene las mismas repercusiones para el que debe solicitar financiamiento a terceros (becas y créditos). Más allá de un cierto número de suspensos (reprobaciones) y/o de reorientaciones de titulación en caso de fracaso, es posible que el importe de los reembolsos supere el suplemento de renta esperada, e incluso, en el límite, la renta total.

Estos axiomas ponen de manifiesto que teóricamente el contemplar la posibilidad de suspender (reprobación) alguna asignatura o curso puede tener gran repercusión en los agentes de origen social más bajo, y por tanto tenderán a presentar mayor consideración o ponderación de los riesgos, lo que se traduce en mayores tasas de no ingreso o de abandono de los estudios superiores universitarios, en palabras de Mingat: la auto-selección.

Finalmente, este modelo tiene la particularidad de proponer una explicación alternativa a la desarrollada por el enfoque de la reproducción cultural, ya que el fenómeno de que los individuos de origen social más modesto en general escojan en menor medida ingresar a la universidad (asumiendo igual capacidad y rendimiento académico), o pudiendo acceder, eligen titulaciones de ciclo corto con menores retribuciones económicas futuras (tasa de rendimiento), no son explicadas por conductas irracionales e inconscientes ligadas a la clase social de origen (Ej. Hábitus); sino que asume un actor, que además de las características personales, puede presentar un conjunto de oportunidad tan limitado, que las presiones externas a las que tienen que hacer frente son desiguales y a veces tan desiguales que impiden a algunos el elegir continuar con sus estudios aún teniendo la suficiente capacidad intelectual para realizarlos.

## 2.2.2. Teoría de la Elección Racional (Sociología)

### 2.2.2.1. Modelo de decisión escolar en función de la posición social

Raymond Boudon (1983) ha desarrollado un modelo explicativo de las desigualdades en el nivel de estudios, asumiendo que los agentes y sus familias tienen la capacidad de tomar decisiones racionales<sup>13</sup> 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 cálculo. Cuando coinciden bajos ingresos, costes altos de enseñanza y malos resultados académicos, los riesgos a seguir estudiando son muy altos para los beneficios que pueden esperarse. En cambio cuando concurren las circunstancias contrarias, los riesgos bajos y los beneficios altos, 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). Este modelo de análisis, denominado proceso de decisión escolar en función de la posición social, presenta la siguiente estructura:

- En todo sistema escolar el individuo (y/o su familia) son llamados a tomar decisiones de mantenerse/no-mantenerse en un cierto número de puntos del curso, sea e, d..., a. Todo sistema escolar define pues las alternativas “detenerse en e o no”, “detenerse en d o no”, ..., “detenerse en b o no”
- A cada término de una alternativa (brevemente, en cada alternativa) están asociadas, para cada posición social, un costo y un beneficio anticipados.
- Además, en cada alternativa para cada posición social, está asociado un riesgo cuyo grado varía con los individuos.
- Se pueden distinguir grados ordenados de riesgo, de costo, de beneficios anticipados.
- La utilidad de una alternativa es una función de los grados de riesgo, de costo, de beneficio que le están asociados.
- Para cada posición social, las combinaciones de riesgo, de costo, de beneficios ligados a las alternativas, permiten ordenar las utilidades de estas combinaciones.

---

<sup>13</sup> 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 (Aguar, 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 la segunda, además de desconocer el resultado final de la decisión, no es susceptible la aplicación del cálculo de probabilidades objetivas.

- El beneficio anticipado correspondiente a dos grados consecutivos del sistema de los niveles escolares, por ejemplo, b y c (o, de manera equivalente, a los dos términos de la alternativa “detenerse en c o no”), es tanto más elevado cuando el individuo está más próximo, por su posición social, a los niveles más elevados del sistema de estratificación social, y más débil cuanto más próxima está a los grados inferiores.
- El costo anticipado correspondiente a dos grados consecutivos del sistema de niveles escolares, por ejemplo b o c, es tanto más elevado cuanto la posición del individuo en el sistema de estratificación es más baja.
- En la apreciación de un grado de riesgo intervienen elementos tales como la edad (adelanto, retraso escolar) o el éxito escolar.
- Cada combinación de un grado de riesgo, de costo y de beneficio correspondiente a un punto (grado) del sistema escolar para un individuo perteneciente a un punto (grado) del sistema de estratificación, determina un grado de utilidad de la combinación para el individuo.
- Bajo las mismas circunstancias, la utilidad decrece cuando el riesgo crece, o cuando el costo crece, o cuando el beneficio decrece.
- La decisión en favor de una alternativa es tanto más probable cuando su utilidad es mayor.
- Existe un grado máximo de utilidad correspondiente a la combinación tal que, para un riesgo determinado, el aumento de beneficio no es todavía recuperado por el aumento del costo.

Boudon (1983) asume que las preferencias de los distintos grupos sociales serían las mismas, evitar la movilidad social descendente; y el nivel educativo diferencial por clase se debe a sus diferencias de recursos materiales, así como a su posición en la estructura social, que hace que los de clases altas no puedan subir de clase, pero corren el riesgo descender en la jerarquía social (demotion), mientras que los de la clase más baja no (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 sólo en los niveles educativos más bajos, que los denomina efectos primarios; en contraposición a los efectos secundarios de la desigualdad educativa, que serían los resultantes de los cálculos coste beneficio de los agentes pertenecientes a las distintas clases sociales. Estos supuestos teóricos se resumen en los siguientes elementos (axiomas fundamentales):

- Que el medio familiar en función de su nivel social, genera desigualdades que se pueden clasificar someramente de culturales y cuyos efectos se traducen desde la primera edad y principalmente a corta edad.

- Que un sistema escolar, cualquiera que sea, puede asimilarse a una serie de puntos de bifurcación (eventualmente trifurcación, etc.)
- Que a estos puntos de bifurcación, se puede asociar un espacio de decisión: la vía tomada por un individuo es un punto de bifurcación depende de su comportamiento con relación a las variables que constituyen el espacio de decisión (retraso, adelanto escolar, éxito, por ejemplo).
- Que para cada tipo de posición social, la probabilidad de tomar una vía determinada en un punto de bifurcación varía, Estas probabilidades componen, para cada tipo de posición social, un sistema de curvas de indiferencia a las cuales se puede dar el nombre de campo de decisión. Este campo es característico de la posición social considerada.
- Que la estructura de los campos de decisión puede variar en función de variables institucionales.

En base a estos axiomas o supuestos de los procesos de decisión en educación, Boudon propone un modelo de tipo matemático que recoge los resultados de las investigaciones de tipo empírico, tomando como principales elementos al rendimiento en los estudios y el origen de clase de los estudiantes. Para ello construye unos axiomas auxiliares, que expresan la existencia de tres clases sociales jerarquizadas C1 la más elevada, C2 la media y C3 la más baja (Aa1), asociándoles un peso demográfico diferencial a cada clase (conjunto de estudiantes), siendo 10.000 hijos se clase C1, 30.000 hijos de clase C2, y 60.000 hijos de clase C3 (Aa2), y que el parámetro de decisión está en base del grado de éxito escolar (Aa3) el cual se desagrega en tres formas ideales R1 el más elevado, R2 el medio y R3 el más bajo (Aa4), y que su distribución por origen social es diferencial (Aa5); expresado gráficamente:

*Clases sociales por grado de éxito escolar*

Clases Sociales	Grado de Éxito Escolar			Total
	R1	R2	R3	
C1	0,60	0,30	0,10	1,00
C2	0,50	0,30	0,20	1,00
C3	0,30	0,40	0,30	1,00

(Fuente: Boudon, 1983)

Ahora bien, dado el grado de éxito escolar diferencial por origen social, Boudon asume una estructura de probabilidades de seguir en el sistema educativo también diferenciada (Aa6), considerando las probabilidades de continuar en un punto de bifurcación para los agentes C1 (clase social alta) de 0,85; 0,75 y 0,65 según el nivel de éxito; para los agentes de clase media C2 estas probabilidades son respectivamente 0,70; 0,60 y 0,40; y para los agentes de clase inferior C3 son respectivamente 0,60; 0,40 y 0,20; expresado gráficamente:

### *Clases sociales por probabilidad de mantención en sistema educativo*

Clases Sociales	Prob. de Mantención en Sistema Educativo		
	R1	R2	R3
C1	0,85	0,75	0,65
C2	0,70	0,60	0,40
C3	0,60	0,40	0,20

(Fuente: Boudon, 1983)

Como resultado de la aplicación de este modelo en las decisiones de los agentes, durante sus trayectorias educativas (8 umbrales de decisión), el autor muestra como las probabilidades del contingente de alumnos va disminuyendo progresivamente nivel a nivel, y como al desagregar los indicadores, proporcionalmente los agentes de la clase C3 se vería infra representado en el nivel universitario, a pesar que en término absolutos su número de agentes era 6 veces mayor que los C1 y 2 veces mayor que los C2. A este fenómeno lo rotula como el “efectivo multiplicativo”, que resulta de cada cálculo de la probabilidad de continuar los estudios en cada una de las 8 encrucijadas, cada vez con un contingente de alumnos más pequeño.

#### **2.2.2.2. Modelo de decisiones educativas**

El programa de investigación propuesto por Boudon a finales de la década del 70 es retomado por Breen y Goldthorpe (1997), los cuales tienen el mérito de haber hecho explícitas las asunciones implícitas sobre los elementos involucrados en las decisiones educativas de los agentes, inicialmente publicadas en La Desigualdad de Oportunidades. Lo anterior se expresa en su 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: costes educativos, probabilidad subjetiva de éxito<sup>14</sup> y el valor o utilidad que los agentes otorgan a los resultados educativos.

El primero corresponde al coste de mantenerse en la escuela; la continuidad de una educación a tiempo completo implica costes que recaen sobre la familia y que al no poder asumirlos estos actores tendrían que abandonar la escuela, estos costes incluyen los directos de la educación y también a 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 esta probabilidad de

---

<sup>14</sup> 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 este 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 & Alexis, 1978).



éxito esta dada por la creencia subjetiva del actor sobre su desempeño futuro en el siguiente nivel educativo en relación a los resultados educativos precedentes<sup>15</sup>. 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 oportunidades de acceso a una determinada clase social que brinda el conseguir un determinado nivel educativo (Goldthorpe, 2010). Este modelo descansa sobre tres supuestos:

- La estructura del problema de la decisión. Breen y Goldthorpe (1997), expresan que 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 que dan son la opción académica (aventurado) contra una vocacional (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.
- 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 al mínimo la probabilidad de no poder alcanzar dicho umbral. Breen y Goldthorpe lo definen como la posición de clase social por lo menos tan buena como la de origen familiar del agente.
- Un conjunto de creencias subjetivas sobre la probabilidad de tener éxito en cada una de las opciones aventuradas. Denominada por Breen y Goldthorpe 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.
- El segundo a diferencias en habilidad en las exámenes y expectativas de éxito de los agentes: que surge 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, 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

---

<sup>15</sup> 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 & Goldthorpe, 1997).

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, a las diferencias de recursos de los agentes y sus familias para hacer frente a los costes de los estudios y que son diferenciales por clase social.

Ahora bien, si asumimos constante el factor de habilidad, este modelo implica que los actores tienen una aversión al riesgo 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 de los actores; entonces aquellos de clases sociales superiores tendrían mayor riesgo de movilidad descendente, ya que están en la cúspide la pirámide y generalmente deben completar la educación superior de pre-grado, para a lo menos equiparar el nivel educativo de sus padres, pero tienen la ventaja de disponer de los recursos económicos necesarios para ello. Contrariamente, los hijos de familias más desfavorecidas presentan un riesgo de movilidad descendente muy bajo, ya que sus padres a menudo sólo 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 sólo a las diferencias en habilidades personales; por tanto, este enfoque de Breen y Goldthorpe, a diferencia de Boudon que reconoce la existencia los efectos primarios y su posible ámbito de influencia en el surgimiento de las desigualdades educativas<sup>16</sup>; 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).

Posteriormente Breen (2001) realiza una revisión de este modelo, simplificando algunos supuestos de carácter formal centrando su atención especialmente en la construcción teórica de la aversión al riesgo relativo, remarcando que el elemento explicativo fundamental correspondería a la determinación del umbral educativo mínimo de los actores, para lo cual plantea los siguientes postulados:

- Si se mantienen constantes los costes de educación y las probabilidades subjetivas de éxito para todos los actores; considerando que para cada clase social se presentan distintos umbrales para la decisión de continuar de un nivel educativo determinado al nivel inmediatamente superior; cuando

---

<sup>16</sup> 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 DOE. 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"

esta elección ocurre debajo del umbral para cada una de las clases sociales, la probabilidad de continuar en el sistema educativo será normalmente igual para todos los actores, aunque puede haber las circunstancias en las cuales la tasa de transición es mayor para los actores con el umbral más alto.

- Si son constantes los costes de educación y las probabilidades subjetivas de éxito para actores de distintas clases sociales, la probabilidad del continuar hacia un nivel educativo por sobre el anterior (Ej. primaria hacia secundaria) será mayor para los actores cuyo último nivel educativo cursado sea inferior al umbral, en comparación con aquellos cuyo último nivel educativo cursado es igual o superior al umbral.
- Siendo constantes los costes de educación y las probabilidades subjetivas del éxito, y considerando que los actores de cada clase social presentan distintos umbrales para la decisión de continuar de un nivel educativo determinado al nivel inmediatamente superior; cuando esta elección ocurre sobre el umbral para todas las clases sociales y la posibilidad de no terminar el nivel a cursar no implica que un agente quede por debajo de su umbral. En este caso la probabilidad de continuar será igual para todos los actores si la aversión al riesgo absoluto es constante con el aumento de nivel educativo, mientras que si la aversión al riesgo absoluto declina con el aumento de nivel educativo, aquellos con el umbral más bajo serán los más probables de hacer la transición a dicho nivel.

### **2.2.2.3. Otros aportes desde la sociología analítica**

A partir del cuestionamiento de las prescripciones más restrictivas de la teoría de la elección racional en sociología, particularmente sobre las definiciones de los requisitos de racionalidad de los actores y la relación entre medios y fines (Goldthorpe, 2010) y los enfoques estructuralistas de la reproducción social y cultural (Bourdieu & Passeron, 1981), Gambetta (1987) desarrolla un análisis detallado de las teorías sociológicas para dar cuenta del fenómeno de las desigualdades educativas; centrando su esfuerzo en identificar los mecanismos explicativos que están detrás de las elecciones de los actores, en relación a continuar o abandonar los estudios en un determinado punto del sistema educativo. Y a la vez, preguntarse en qué medida los comportamientos educativos de los actores pueden ser representados como producto de elecciones intencionales, o contrariamente, en qué medida corresponden al resultado de procesos, los cuales en una forma u otra, minimizan el campo para la elección socialmente significativo a nivel individual.

Este autor identifica tres aproximaciones teóricas que presentan formas distintivas para explicar las decisiones educativas: a) la visión de un actor con constricciones o limitaciones de su conjunto de oportunidad, por la escasez de alternativas relevantes que canalizan sus acciones hacia determinadas alternativas (Ej. recursos económicos), b) un actor que elige una determinada alternativa empujado a sus espaldas (pushed form behind)

por factores causales que escapan a su conciencia (Ej. normas sociales), y c) un actor 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 coste/beneficio). Perteneciendo los dos primeros tipos de aproximación a la esfera de las explicaciones causales y la tercera al tipo de explicación intencional.

Ahora bien, se sostiene que gran parte de estos enfoques, no obstante tener un amplio desarrollo teórico y empírico han seguido caminos paralelos y a menudo en mutuo desprecio u oposición (Gambetta, 1987); identificando básicamente dos grandes escuelas, las referidas a corrientes estructuralistas, como las teorías de la reproducción en todas sus variedades; y otra referida a los desarrollos realizados desde la teoría de la elección racional. Señalando que quizás la principal controversia dentro de la academia se centra en como poder explicar las decisiones de los actores, existiendo una oposición teórica entre los defensores de la hipótesis del capital cultural (Bourdieu) y aquellos que sostienen la hipótesis fundamentada en los efectos primarios y secundarios de la desigualdad educativa (Boudon).

Gambetta adhiere al enfoque desarrollado por Boudon (1983) principalmente en la conceptualización al 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 (1990) 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); pero no obstante, considera que sería una teoría más verosímil establecer que los valores determinan las preferencias y que las preferencias y el conjunto factible determinan en conjunto la conducta.

Entonces para explicar las acciones de los actores en relación continuar o abandonar el sistema educativo, Gambetta utiliza un modelo explicativo causal cum intencional<sup>17</sup>, 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 moldearían la formación de preferencias pero que no determinan directamente las acciones; y la intencionalidad se expresa en la capacidad de actuar

---

<sup>17</sup> Estos elementos de tipo causal que intervienen en el proceso de formación y/o adaptación de las preferencias, Elster (1990) los resume en la "Causalidad Subintencional", 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.

propositivamente de acuerdo con dichas preferencias cuando se evalúa 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, el autor 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.

*Mecanismos causales de la desigualdad educativa*

Causalidad	Oportunidades (a)	Preferencias (b)
Económica	Recursos para costear la educación, para esperar por 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 aspiraciones, constricciones cognitivas, etc.

Fuente: (Gambetta, 1987)

En la tabla precedente 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 la cultura escolar. La columna (b) muestra los efectos indirectos de la causalidad de tipo económico y cultural, como posibles fuerzas inerciales que actúan a las espaldas de los actores, 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 parte, como los valores culturales y las constricciones cognitivas pueden inhibir el surgimiento de preferencias por continuar en el sistema educativo.

Sobre el componente (explicación) intencional del comportamiento de los actores en las decisiones educativas, Gambetta hace una distinción dentro del enfoque de la teoría de la elección racional, señalando que existe una corriente teórica que centra su atención en los rasgos adaptativos de las elecciones racionales y que consideran las preferencias como irrelevantes. 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 actores se deben a las diferencias de probabilidades de éxito de un determinado curso de acción en relación al conjunto de

oportunidad disponible; y los elementos que consideran los actores para dicho cálculo racional corresponden a el grado de éxito en el pasado académico (reportes escolares, tipo de escuela de egreso y edad del estudiante) y la percepción de los actores sobre las recompensas posibles que conllevan la obtención de determinado nivel educativo (económicas y oportunidades en el mercado de trabajo).

La segunda versión, corresponde a una visión de la racionalidad que conceptualiza un actor 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 hacia 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 post obligatorios que 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.

Existe además un segundo elemento a considerar sobre de las decisiones educativas de los actores; que involucraría la evaluación de distintas alternativas sobre preferencias por las características particulares de un determinado trabajo y además sus expectativas en relación al nivel de ingresos futuro<sup>18</sup>. De esta forma, los actores 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 actores; pero existirían diferencias con respecto a que elemento (características del trabajo o expectativas de ingresos) surge como parámetro principal de la decisión (Gambetta, 1987).

---

<sup>18</sup> Este posible mecanismo de surgimiento de preferencias por alcanzar un determinado nivel educativo, como consecuencia de expectativas laborales, asociadas a la deseabilidad de cierto tipo de actividades laborales debido a la posibilidad de realización personal; o bien de expectativas económicas asociadas a la deseabilidad de determinados niveles de renta, presenta una clara afinidad conceptual con los desarrollos de Masjuan (2005), Masjuan & Troiano (2009) y Troiano & Elias (2013) sobre la base motivacional de las preferencias de los estudiantes universitarios, refiriéndose a la primera como motivación expresiva y a la segunda como motivación instrumental.

Esta distinción entre las versiones fuerte y débil de la teoría de la elección racional para explicar las decisiones educativas de los actores, se resume en el siguiente cuadro:

*Desigualdades educativas y enfoque de la TER*

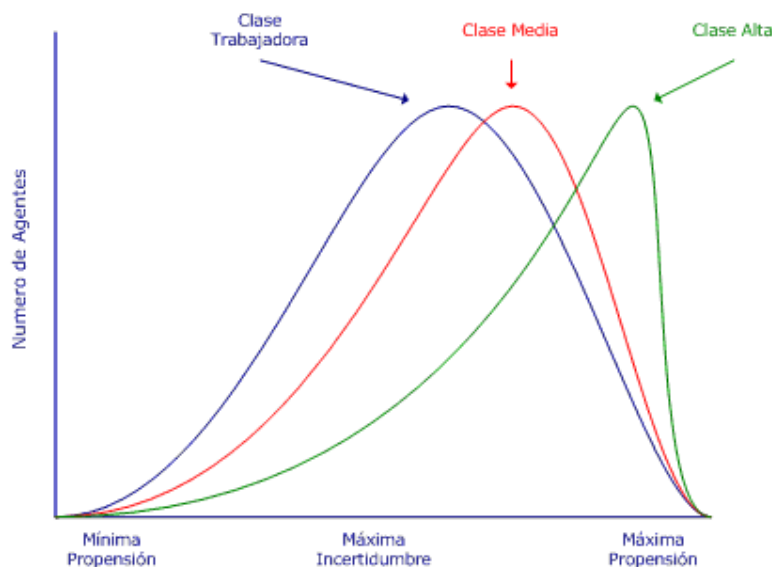
Enfoque	Racionalidad (a)	Preferencias (b)	Creencias (c )	Oportunidades (d)
TER Clásica / Economía	Maximización Económica	Irrelevantes, idénticas para cada grupo social (evitar la movilidad social descendente)	Asociadas a los resultados futuros de cada alternativa disponible (probabilidad subjetiva de éxito en los estudios y percepción de los beneficios sociales y económicos vinculados a las credenciales educativas)	Conjunto de alternativas disponibles, (condicionadas o constreñidas por factores económicos e institucionales)
TER Sociología Analítica	Capacidad de Proyección Temporal Maximización Económica	Relevantes, diferenciadas para los actores (asociadas a expectativas instrumentales o expresivas)		

Fuente: elaboración propia.

En base a estas dos formas de explicar las decisiones educativas de los agentes (causal e intencional), Gambetta propone que las decisiones educativas corresponden a una articulación de tres procesos principales: a) Lo que un agente puede hacer, b) Lo que un agente desea hacer, y c) sólo indirectamente, de las condicionantes que modelan sus preferencias e intenciones. Esto lo lleva a formular un tercer modelo explicativo: Las decisiones educativas son producto de cómo los agentes planean sus vidas futuras, independiente de si estos están basados 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 su mismo en el futuro y las expectativas referentes la intensidad y a la calidad de su carrera el trabajo así como sus ambiciones culturales y económicas. Una manera útil de representar estas preferencias educativas dentro de una población es imaginarse que están distribuidos a lo largo de una línea continua: en un extremo tenemos los actores que abrigan planes de vida que excluyen fuertemente la educación, orientándose sobre una preferencia lexicográfica por otras opciones; en el otro extremo a aquellos que construyen sus planes de vida contemplando la opción de continuar la educación a toda costa.

*Distribución hipotética de preferencias educativas desagregadas por origen social*



Fuente: (Gambetta, 1987)

De esta forma se asume que las mayoría de los actores podrían 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 que nivel llegar. En otras palabras, se asume que muy pocos actores 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 filtrado por constricciones (principalmente institucionales y económicas), las cuales pueden limitar las oportunidades para su cumplimiento. El segundo filtro sería la evaluación por parte del actor 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 este modelo general sería que 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. De mismo modo, los sujetos más cercanos al punto medio de la distribución, donde la incertidumbre por una preferencia 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 actores tienden a evaluar racionalmente varios elementos para hacer sus decisiones educativas, los 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, que serían parcialmente el resultado de características personales de los actores 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 sub-intencional 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 (efectos contraste v/s dotación) o efectos normativos de grupos de referencia (preferencias lexicográficas).

## Capítulo 3: “Metodología y Modelo de Análisis”

Este apartado está dirigido a formalizar el posicionamiento epistémico, conceptual y metodológico de la investigación. En primer término, se abordan los fundamentos que la sociología analítica enuncia como pertinentes para conocer la realidad social y bajo qué condiciones los fenómenos pueden ser descritos y explicados; junto con explicitar lógicas de acción de los actores compatibles con el paradigma analítico y pertinente al desarrollo del marco de referencia; a nivel conceptual, sobre las entidades, propiedades y actividades incorporadas en las explicaciones por mecanismos del sistema de hipótesis y su potencial interacción. En segundo término, enuncia los elementos constituyentes del modelo de análisis, en una secuencia lógica, desde los estados mentales y acciones a nivel individual a patrones agregados del conjunto de los actores.

### 3.1. Paradigma Metodológico

#### 3.1.1. Sociología Analítica

Este trabajo de investigación se fundamenta en los desarrollos de la denominada Sociología Analítica (en adelante SA), que corresponde a la integración de una serie de elementos y principios ontológicos, epistémicos y metodológicos tradicionalmente dispersos y su integración en un conjunto de principios meta-teóricos (Noguera & De Francisco, 2011, p. 315)<sup>19</sup>. Estos elementos, refieren a una forma compleja de individualismo metodológico, ahora acuñado como individualismo estructural (Hedström & Bearman, 2009, p. 8), un concepto amplio de la racionalidad, una concepción dinámica de las redes sociales, una utilización rigurosa de las estadísticas y experimentos, y un fuerte compromiso con los modelos computacionales (Manzo, 2011, p. 829).

Formalmente, la SA busca explicar procesos sociales complejos a través de una cuidadosa *disección* y enfocándose en sus componentes constituyentes más importantes (Hedström, 2005, p. 1), detallando los mecanismos mediante los cuales ocurrieron los hechos sociales; estos mecanismos se refieren invariablemente a las acciones de los individuos y las relaciones que vinculan a los actores entre sí (Hedström & Bearman, 2009, p. 9). En otras palabras, su característica más general es que proporciona una *sintaxis* de la

---

<sup>19</sup> Noguera y De Francisco puntualizan además que “la [SA] no puede ser identificada con una teoría, ni siquiera con una orientación teórica, pues en su interior pueden coexistir, y, de hecho, coexisten teorías diferentes e incluso, a veces, opuestas” (2011, p. 314), este pluralismo de teorías está acompañado con “un sano pluralismo metodológico, que admite toda una serie de aproximaciones metodológicas” tanto cuantitativas como cualitativas; remarcando que dichos principios constituyen su rasgo distintivo “un aire de familia (por decirlo con Wittgenstein) que todos los científicos sociales analíticos comparten” (2011, p. 315).

explicación, es decir, un conjunto de reglas sobre cómo construir y probar empíricamente sobre los mecanismos subyacentes a las regularidades de la vida social (Manzo, 2010, p. 132).

En este contexto, existe un cierto acuerdo entre los sociólogos analíticos sobre cuáles son los principios, elementos o reglas básicas que soportan al paradigma analítico:

- a) **Claridad, precisión y rigor lógico:** entendidos como la utilización de conceptos tan claros y precisos como sea posible, para describir los hechos que se explican y las hipótesis explicativas movilizadas para explicarlos, evitando al mismo tiempo toda oscuridad lingüística y lenguaje alambicado (Manzo, 2014, p. 7). Como señalan Noguera y De Francisco (2011, p. 316), “el talante analítico no busca primordialmente sugerir, sino explicitar todos y cada uno de los pasos lógicos de una cadena argumental, así como asegurar la correcta trabazón entre ellos”.
  
- b) **Mecanismos sociales:** en el nivel epistémico, los científicos sociales que adhieren a la SA plantean que “no hay una explicación causal sin evidencia empírica de un mecanismo” (Manzo, 2010, p. 142); en este sentido, la SA contemporánea se basaría en la teoría generativa de la causalidad propuesta por Romano Harré<sup>20</sup> en la década de 1970 (Demeulenaere, 2011; Hedström, 2005; Manzo, 2014); Este tipo de explicación supone una concepción local de la causalidad (Noguera & De Francisco, 2011, p. 316), manteniendo la estructura de la deducción lógica en la explicación por mecanismos sociales, pero sin los axiomas del modelo Hempeliano de cobertura legaliforme. Concretamente, los mecanismos son entidades (con sus propiedades) y actividades que están organizadas de tal manera que producen cambios regulares desde su inicio o establecimiento hasta su fin o condiciones de término (Machamer, Darden, & Craver, 2000, p. 3). Dentro de la SA, normas sociales, organizaciones, grupos informales, redes sociales, estructuras de interdependencia y actores, son *entidades* de igual legitimidad e importancia para construir modelos de mecanismos sociales. Por otra parte, razonamiento, evaluación, aprendizaje, y acción ocupan un lugar prominente entre las *actividades* que uno debería considerar (Manzo, 2010, p. 140). Consecuentemente, el paradigma analítico se centra, entre las *propiedades* de los actores, en los deseos (preferencias), creencias y oportunidades.
  
- c) **Relaciones micro-macro:** para la SA los explanandum más importantes corresponden a los fenómenos sociales, donde su principal reto refiere a dar cuenta de los fenómenos colectivos que no son

---

<sup>20</sup> De acuerdo con este autor: “las dos grandes teorías metafísicas de la causalidad difieren en la forma en que tratan la relación entre la causa y el efecto. En la teoría generativa se supone que la causa tiene el poder de generar el efecto y está conectada a ella. En la teoría de la sucesión, una causa solo está o viene antes de un evento o estado, y es sindicada como su causa porque tenemos una propensión psicológica a esperar un tipo de efecto después de la causa. La diferencia entre las teorías puede expresarse de otras formas. Para la teoría generativa de la relación entre los eventos o estados o acontecimientos que están relacionados es interno a ellos, la causa y el efecto no podrían suceder sin la causa. Por otra parte, la teoría de la sucesión trata la relación causal como externa a la causa y efecto. La causa puede ser descrita perfectamente sin referencia al efecto que tiene y el efecto de una causa es un evento es especificable independientemente del suceso o estado como si se hubiera generado espontáneamente” (Harré, 1972 en Demeulenaere, 2011, p. 18)

definibles por referencia a un solo miembro de tal colectividad (Hedström & Ylikoski, 2010, p. 58); existiendo un consenso sobre que la explicación de un fenómeno social mediante otro fenómeno agregado resulta insatisfactoria (Hedström, 2005, p. 115). En este sentido, la estrategia típica de explicación se aproximaría al diagrama de relaciones micro-macro de James S. Coleman (1986), que da cuenta de la ocurrencia de un fenómeno social mediante la articulación de mecanismos situacionales (macro a micro), de formación de acciones (micro a micro) y transformacionales (micro a macro). Concretamente:

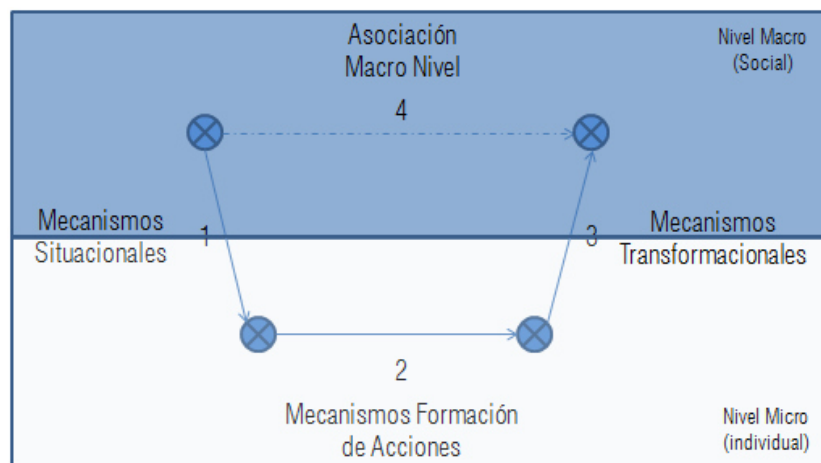
- i. **Situacionales:** refieren a mecanismos específicos que dan cuenta de cómo la estructura social constriñe o limita la acción individual y cómo el entorno cultural influye en el proceso de formación de deseos y creencias (Hedström & Ylikoski, 2010, p. 59). En palabras de Noguera y De Francisco (2011, p. 318), “lo que hacen otros individuos, y las estructuras sociales que generan con esas acciones, constriñen e influyen lo que creo, lo que quiero y lo que puedo hacer (o creo que puedo hacer)... esta influencia causal puede ser consciente o inconsciente”<sup>21</sup>. Cabe precisar que las acciones individuales son constreñidas pero no determinadas por la estructura social, es decir, “elecciones entre alternativas socialmente estructuradas” (Stinchcombe, 1968 en Hedström & Udehn, 2009, p. 34)
- ii. **Formación de Acciones:** estos mecanismos muestran como una combinación específica de propiedades individuales de los actores como deseos, creencias y oportunidades generan una acción determinada. Como señalan Hedström y Swedberg (1998, p. 23), “una pluralidad de mecanismos psicológicos y psicológicos-sociales operan a este nivel”, los cuales corresponden al aspecto psicológico de la explicación sociológica (Noguera & De Francisco, 2011, p. 318) siendo un constructo que opera específicamente a nivel de los individuos (micro a micro).
- iii. **Transformacionales:** este tipo de mecanismos opera a nivel de interacción de los individuos, aportando una explicación de cómo las acciones individuales se pueden transformar en algún tipo de resultado colectivo (Hedström & Swedberg, 1998, p. 23); resultados macrosociales que no tienen por qué reflejar las intenciones, preferencias o expectativas de los individuos en particular, los llamados efectos emergentes, cuyas propiedades no pueden ser explicadas exclusivamente a través

---

<sup>21</sup> Este tipo de mecanismos parte del supuesto clásico de Elster (1989) sobre que los individuos son vistos como tomando decisiones dentro de limitaciones o constricciones de acuerdo a sus deseos, creencias y oportunidades. Esta aproximación sugiere que la acción de los individuos puede ser vista como dos procesos de filtro; el primero corresponde a limitaciones estructurales que delimitan el número de posibles acción en abstracto a un conjunto de acciones factibles de efectuar, si la estructura de oportunidades (Merton, 1995a) resultante contiene solamente una alternativa, se está en presencia de ejemplo de fuerte determinismo situacional o situación de salida única (Hedström & Udehn, 2009, p. 34); por el contrario, si la estructura de oportunidades presenta varias alternativa, entonces opera el segundo filtro de elección.

de los elementos a nivel individual de forma aislada (Noguera & De Francisco, 2011, p. 319).

Relaciones Micro-Macro de Coleman



(Edición en base a Coleman, 1986; Hedström & Swedberg, 1998)

- d) **Individualismo Estructural:** refiere a una doctrina metodológica, de acuerdo con la cual todos los hechos sociales, sus cambios y estructura, son explicables en principio en términos de individuos, sus propiedades, acciones y relaciones con otros individuos (Hedström & Bearman, 2009, p. 8) diferenciándose de la noción tradicional de individualismo metodológico por la importancia atribuida a las relaciones entre individuos y a las estructuras relacionales en las explicaciones de los fenómenos sociales<sup>22</sup>; dicho de otra manera, es una forma compleja de individualismo metodológico que concibe las acciones y la estructura como vinculadas por una relación dinámica de co-determinación (Manzo, 2014, p. 18).

Siguiendo a Noguera y De Francisco (2011, p. 319), la idea básica es que: “(a) no sólo las propiedades de los individuos son explicativas, sino también las relaciones entre ellos (sus propiedades propiamente sociales); (b) un fenómeno macro previamente existente (como una estructura social), aunque no sea otra cosa que una determinada configuración de acciones a nivel micro, puede tener influencia causal propia sobre las oportunidades, deseos y creencias de los individuos en el momento temporal posterior”

<sup>22</sup> Demeulenaere (2011, p. 10) señala que esta terminología no difiere sustancialmente de los principios del individualismo metodológico de Raymond Boudon o Jon Ester; sin embargo, reconoce que este rótulo permite un nuevo comienzo en la academia evitando diversos malentendidos comúnmente vinculados al individualismo metodológico, como por ejemplo, la acusación de ignorar las propiedades macro-sociales que no son reducibles a propiedades individuales de los actores (véase Noguera, 2003, p. 105), conservando la idea esencial de que los fenómenos sociales han de explicarse en función de las acciones de los individuos.

- e) **Racionalidad:** aunque la explicación por mecanismos enfatiza la importancia del fenómeno de la acción, no suscribe una visión axiomática sobre que teoría específica de la acción humana podría servir para todos sus propósitos (Hedström & Ylikoski, 2010, p. 60). Contrariamente a lo que algunos críticos han sostenido, el enfoque de la acción de la SA no es reducible y/o no corresponde exactamente a la teoría de la elección racional; de acuerdo con Manzo (2014, p. 21) este malentendido surge porque ambas tienen como trasfondo los principios del individualismo metodológico; no obstante, esta vinculación sería infundada porque este último es neutral con respecto al tipo de teoría de la acción elegida para retratar las actividades de los actores en el nivel micro, específicamente: “El individualismo metodológico es un postulado meta-teórico que sugiere que tipo de conexiones pueden ser establecidas entre niveles de análisis, mientras las teorías de la acción contienen proposiciones teóricas que describen el comportamiento de los actores. Esta diferencia epistémica implica que no existe una conexión lógica entre la búsqueda por explicaciones micro-fundamentadas y la elección de una particular teoría de la acción, en particular la teoría de la elección racional” (Mantzavinos, 2009 en Manzo, 2014, p. 22).

En este sentido, la SA no adhiere al supuesto de racionalidad perfecta y maximizadora de los agentes, por el contrario, esta visión instrumental ha sido severa y ampliamente criticada por sus supuestos irreales sobre el comportamiento humano<sup>23</sup> (Manzo, 2010, p. 141); una vez superada la idea de racionalidad puramente consecuencialista, es posible aceptar las distorsiones de la racionalidad que ocurren efectivamente en la interacción entre deseos, creencias, y acciones a nivel individual (Noguera & De Francisco, 2011, p. 321).

Sintéticamente, el enfoque analítico busca generar explicaciones realistas, identificando los mecanismos que efectivamente están presentes en las regularidades empíricas a nivel macro; que dada su variedad temática y/o conceptual, lo intrincado de la motivación humana, la heterogeneidad de los actores, la evidencia empírica y experimental disponible, parecería poco realista asumir que una sola lógica de la acción pueda proveer una exacta descripción de las actividades a nivel micro a través de todas configuraciones (Manzo, 2014, p. 22).

---

<sup>23</sup>Gigerenzer (2008b, pp. 4–5) ejemplifica los supuestos implícitos de racionalidad instrumental a través de la caricatura denominada el “Demonio de Laplace” o “Supeinteligencia de Laplace”, en donde un agente ideal conoce todo sobre el pasado, el presente y puede deducir en futuro con certeza. Esta imagen de agente supone la capacidad de omnisciencia, entendida como el ideal de conocimiento perfecto del pasado y presente, pero no del futuro, dado que la capacidad mental para deducir el futuro a partir de un conocimiento perfecto requiere la capacidad de omnipotencia o poder computacional ilimitado. Para ser capaz de deducir el futuro con certeza implica que la estructura del mundo es de naturaleza determinista. De acuerdo con el autor “omnisciencia, omnipotencia y determinismo son ideales que tienen encorsetada muchas teorías de la racionalidad”. Ahora bien, para una persona con racionalidad ilimitada el mundo no es totalmente predecible. Desafortunadamente el demonio de Laplace, aunque ilimitadamente racional comete errores. Se asume entonces que estos agentes pueden encontrar una estrategia óptima (la mejor), esto es, una que maximice algún criterio (como una predicción acertada, aumento monetario o felicidad) y minimizar errores. Este enfoque de la racionalidad ilimitada es el reino de las tres O: Optimización (como maximización) que reemplaza al determinismo, manteniendo las asunciones de Omnisciencia y Omnipotencia; este tipo de enfoque asume que los actores actúan “como si fueran” totalmente racionales, ya que no buscan describir los procesos cognitivos reales, sólo se concentran en generar predicciones sobre comportamientos ideales. Este programa de investigación se puede ilustrar a través de la siguiente pregunta: si las personas son omniscientes, tienen además todo el tiempo necesario y el poder computacional para maximizar ¿Cómo se comportarían?

### 3.1.2. Lógicas de Acción

A nivel micro de los actores, una de las actividades que preocupa a la SA refiere a la concepción de racionalidad; su definición y contexto, por esta razón se recurre a la noción de *lógicas de acción* (Manzo, 2014, p. 21) para abordar los supuestos y mecanismos básicos que enmarcan el proceso de toma de decisiones de los actores, los cuales responden al alcance de esta investigación; particularmente la Teoría de la Elección Racional (en adelante TER), la Teoría de la Racionalidad Ordinaria (en adelante TRO), y el Esquema Deseos-Creencias-Oportunidades (en adelante DBO<sup>24</sup>).

- a) **Teoría de la Elección Racional:** en términos generales este enfoque se ocupa de analizar cómo elige un actor aquella acción que, de entre un conjunto de acciones posibles, le conduce al mejor resultado dada sus preferencias (Aguilar, 2004, p. 139); donde estas últimas requieren que tener un cierto conjunto de propiedades, como completitud, transitividad, independencia de alternativas irrelevantes, estabilidad temporal, y la independencia de causalidad entre viabilidad y conveniencia (Manzo, 2014, p. 23). En otras palabras, una decisión, ya sea a nivel individual o colectivo, implica una elección entre dos o más opciones o alternativas, cada una de las cuales produce uno o varios resultados (consecuencias), los cuales a su vez dependerán del entorno de la decisión (estado de naturaleza) (Resnik, 2009).

Esta definición evidencia tres elementos básicos: a) los deseos o preferencias, b) las alternativas o conjunto de oportunidad y c) las creencias sobre los resultados de cada acción posible; además de la presunción que los agentes realizan una suerte de *operatoria lógica* en donde sopesarían minuciosamente los antecedentes para decantarse por la mejor opción de acuerdo a un criterio determinado; es decir, al efectuar la evaluación de los posibles cursos de acción los individuos tasarían sus distintos objetivos y estiman la probabilidad de que cada acción produzca los respectivos objetivos, a continuación calcularían un valor para cada una de las alternativas (su utilidad esperada), por regla general se supone que los individuos maximizan su utilidad esperada (Marí-Klose, 2000).

Siguiendo el análisis de Boudon ((2003, pp. 24–28, 2010, pp. 37–40), dentro de la TER es posible identificar seis postulados, concretamente: todo fenómeno social resulta de comportamientos individuales (p1-individualismo); todo análisis consiste en comprender el porqué de los comportamientos individuales responsables del fenómeno social que se trata de explicar (p2-comprensión); los individuos adoptan un comportamiento porque tienen razones de hacerlo (p3-

---

<sup>24</sup> La sigla DBO corresponde a las iniciales en inglés para *desires* (deseos), *beliefs* (creencias) y *opportunities* (oportunidades).

racionalidad); el sentido de la acción reside siempre para el individuo en sus consecuencias (p4-consecuencialismo/Instrumental); dentro de las cuales, los individuos otorgan una especial prioridad a las que les atañen personalmente (p5-egoísmo); finalmente, toda acción implica costos y beneficios, donde el actor siempre decide por la línea de acción que maximiza la diferencia entre los dos (p6-relación costo beneficio).

Desde una mirada más amplia, la teoría de la elección racional presenta un rasgo principal que caracteriza al enfoque dentro de las ciencias sociales; esta es, la presunción de racionalidad de los agentes, es decir, conceptualiza a los agentes con capacidad propositiva (voluntad de acción), atribuyéndoles además ciertas habilidades cognitivas ideales relacionadas con la percepción de las alternativas, la dimensión temporal de las decisiones y una notable habilidad de cómputo (Gigerenzer, 2008b).

En Sociología, comúnmente se hace la distinción entre una visión estrecha y una amplia de la TER<sup>25</sup>; esta última sustituye la definición fuerte de racionalidad como consistencia de las preferencias propuesta por los economistas por una concepción menos demandante donde las preferencias de los actores y limitaciones percibidas al conjunto de oportunidad, ambas definidas subjetivamente, preferencias de los actores no están condicionadas por motivos auto-orientados, creencias no requieren ser correctas, y la maximización de la utilidad es definida sobre bases puramente subjetivas (Goldthorpe, 2010, pp. 183–185); sin embargo, esta visión más sofisticada de la TER vinculada a prescripciones más realistas del comportamiento humano, en términos de preferencias y sesgos cognitivos; mantiene aún axiomas normativos sobre la racionalidad de los actores bastante exigentes (Manzo, 2014, p. 24).

- b) Teoría de la Racionalidad Ordinaria :** Raymond Boudon (2011, p. 33) plantea que los sociólogos de talante analítico están insatisfechos con una visión de los actores como irracionales, es decir, movidos y condicionados por fuerzas sociales y culturales que escapan a su conciencia; y con la TER, la cual trata a las acciones de los actores como racionales, pero solamente en un sentido restringido del término (que explican la acción bajo supuesto irreales). Dentro de este contexto, el autor genera una propuesta de Teoría de la Racionalidad Ordinaria, donde su principal postulado refiere a que las “razones (atribuidas por los actores) son las causas de X, donde X puede ser una creencia normativa o positiva, un valor, un medio o un objetivo”(Boudon, 2011, p. 37). En términos analíticos:

---

<sup>25</sup> La visión estrecha o fuerte contemplaría los seis postulados señalados por Boudon (2003, 2010) y la visión amplia o débil solamente los tres primeros postulados, es decir, individualismo a nivel metodológico, comprensión como reconstrucción del sentido de las acciones para los actores, y racionalidad, como razones que tienen los actores para comportarse como lo hacen.



“X representa un objetivo, opinión o creencia normativa o positiva. La TRO asume que un sujeto probablemente adherirá a X si tiene la impresión más o menos consciente que: a) X se basa en un sistema de razones (S) que incluyen declaraciones que se le presentan como individualmente aceptables y compatibles entre sí; y si tiene la impresión adicional que; b) ningún sistema alternativo de razones (S') está disponible y que pueda ser preferible a (S) y que conduciría a un objetivo, opinión o creencia normativa o positiva alternativa”. (Boudon, 2011, p. 34). En este caso, se dirá que S es la causa de la adhesión del individuo a X (Boudon, 2010, p. 58)<sup>26</sup>

Para Boudon, tener ciertas creencias, fácticas como normativas, sobre la sociedad, puede explicarse en base a una racionalidad cognitiva, similar a la utilizada en el método científico, la cual se basa en la derivación lógica de proposiciones a partir de un sistema bien estructurado de principios y proposiciones generales; y en someter a prueba la correspondencia entre las propiedades con la realidad percibida por los actores (Noguera & De Francisco, 2011, p. 326). Esta visión de la racionalidad, entendida como justificación de las creencias en función de buenas razones, contempla una dimensión o sub-categoría normativa, que el autor denomina racionalidad axiológica, definida en una secuencia lógica:

---

<sup>26</sup> Este sistema de razones como fuente de la acción, *buenas razones* en palabras de Boudon (2003), presenta una afinidad a nivel teórico y metodológico con el programa de investigación sobre Heurísticas (*Fast and Frugal Heuristics*), que son definidas como “una estrategia [de los actores] que ignora parte de la información, con el objetivo de tomar decisiones más rápidas, frugales, y/o precisas que métodos más complejos” (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011, p. 454). La característica distintiva de esta aproximación es que asume que los actores toman decisiones y resuelven problemas complejos creando atajos cognitivos que resultan útiles en determinadas configuraciones de elección (en este sentido la racionalidad es “ecológica” y no un atributo intrínseco del actor) (Manzo, 2014, p. 26). Dichos atajos suponen la reducción del esfuerzo cognitivo en examinar pocas señales o indicaciones, reducir la búsqueda de los valores de las indicaciones, simplificar la ponderación de la indicaciones, integrar menos información y analizar pocas alternativas de acción (Shah & Oppenheimer, 2008, p. 209); se parte del rechazo explícito de la lógica y la teoría de la probabilidad como el punto de referencia a utilizar la elaboración y evaluación del proceso de decisión y la consiguiente noción de racionalidad (Gigerenzer, 2008b, p. 20).

Análiticamente, las heurísticas están compuestas por bloques de construcción; específicamente: i) reglas de búsqueda de información, la cual presenta dos dimensiones, la búsqueda de alternativas de un conjunto de posibles, y la búsqueda de señales o indicaciones para evaluar dichas alternativas; ii) reglas de detención, la búsqueda de alternativas y señales debe ser detenida en algún punto, las heurísticas utilizan reglas de detención que no implican algún tipo de cómputo costo beneficio, más aún, los bloques de construcción para las reglas detención implican criterios simples que son fácilmente observables; y finalmente, iii) reglas de decisión, los modelos de racionalidad tradicionales descansan sobre la ponderación y el criterio de maximización (ej. TER), las heurísticas que utilizan decisiones basadas en una sola razón, en cambio, brindan información resumida y general (Gigerenzer, 2001, pp. 43–45).

En concreto la heurística *coge lo mejor* (*take the best heuristic*), que se estructura sobre una sola buena razón, se deriva de la capacidad de los actores de evaluar una decisión mediante tomar o elegir lo mejor de cada categoría de análisis e ignorar el resto de la información disponible (Gigerenzer, 2008a, p. 95). Esta heurística supone un ordenamiento de las indicaciones o criterios de acuerdo a la validez subjetiva; para luego identificar la indicación de mayor ranking o valoración como la mejor, esto es, aquella que permite discriminar entre dos alternativas de acción (Gigerenzer, 2000, pp. 172–173). A nivel experimental, la heurística *coge lo mejor* ha sido utilizada para explicar cómo los padres pueden elegir una escuela secundaria, teniendo como objetivo o preferencia evitar un potencial abandono de los hijos; en este caso, los padres presentan una creencia (sensación subjetiva) en función de su experiencia de que indicaciones o criterios resultan los mejores para discriminar entre alternativas; Gigerenzer (2008a, p. 95) en concreto encontró que dos indicaciones eran suficientes para discriminar la elección de establecimiento educacional (índice de asistencia a clases y nivel de escritura).

La sociología analítica considera este programa de investigación como una herramienta crucial para la formulación de hipótesis realistas sobre las decisiones de los actores (Manzo, 2014, p. 26); y en opinión de quien suscribe, un antecedente conductual-experimental que ayuda a sustentar, o no, los supuestos de algunas de las lógicas de acción que emplean los investigadores de adscripción analítica.

“a) [como punto de partida se tiene] un sistema de argumentos Q que contienen por lo menos una proposición normativa o evaluativa y que derivan en la norma o en el juicio de valor N, siendo todos los componentes de Q aceptables y compatibles; y b) la racionalidad axiológica dice que se acepta N si no está disponible ningún sistemas de argumentos Q' preferible a Q y que conduzca a preferir N' a N. A lo cual hay que añadir que, en el caso de la racionalidad axiológica como en el de la racionalidad cognitiva, no percibimos razones como tales a menos que tengamos la impresión de que tienen vocación de ser compartidas” (Boudon, 2010, p. 86).

Esta propuesta de lógica de la acción para la SA, de acuerdo con Manzo (2014, p. 24), introduce dos quiebres conceptuales con la TER neoclásica. En primer lugar, el principio de la maximización de la utilidad desaparece de la representación de los actores, en cambio, los actores se ven como unidades de razonamiento, es decir, las entidades cognitivas que dedican tiempo a elaborar sistemas de razones para explicar lo que hacen y lo que creen; los actores no atribuyen beneficios a las alternativas y no se realizan cálculos de costo beneficio. En segundo lugar, la gama de razones que un actor puede movilizar sería completamente sin limitaciones.

- c) **Esquema Deseos-Creencias-Oportunidades:** esta estructura analítica tiene por objetivo direccionar la teoría sociológica hacia una generación de modelos explicativos plausibles, tanto psicológica como sociológicamente, en el sentido de contemplar las desviaciones de la racionalidad estándar y mecanismos de influencia social no estratégicos (postulados 1 a 6 de la TER de Boudon); simples, identificando elementos y mecanismos fundamentales que expliquen regularidades empíricas; e intencionales, concibiendo a los actores heterogéneos motivacionalmente cuya intención tiene plena influencia causal en los resultados agregados (Noguera & De Francisco, 2011, p. 324).

Dichos elementos corresponden a deseos, creencias y oportunidades, entendidos como conceptos teóricos primarios sobre los cuales está basado el análisis de la acción e interacción social (Hedström, 2005, p. 38). El concepto de acción refiere a lo que los individuos hacen intencionalmente, esto es, “yo actúo si y solo si lo que hago es explicable (de forma apropiada) por mis deseos, creencias y oportunidades” (Davidson, 1995). Utilizando la terminología de la SA, estas corresponden a propiedades de entidades (actores en este caso), que pueden ser expresadas como:

“Una *creencia* puede ser definida como una proposición sobre el mundo asumida como verdadera; distinguiendo dos tipos de creencias, aquellas referidas a la existencia de alternativas de acción, y aquellas sobre la probabilidad de las consecuencias de diferentes acciones. Los *deseos* entendidos como preferencias; y las *oportunidades* como el menú de acciones alternativas disponibles para el actor, esto es, el conjunto de alternativas que existen de forma independiente a las creencias de los actores” (Hedström, 2005, p. 39).

Dado este sistema conceptual, es posible ejemplificar la operación de estas tres propiedades<sup>27</sup> y las explicaciones resultantes a nivel de los actores, concretamente:

- i. **Explicación basada en oportunidades:** para que una acción se realice, un actor debe tener la posibilidad de desarrollarla, esto es, las condiciones deben ser tales que la acción es parte del conjunto de oportunidad de los actores (Aberg, 2009, p. 344). Siguiendo el citado ejemplo de Hedström (2005, p. 40), “el señor Smith cree que lloverá hoy y tienen un fuerte deseo de no mojarse, pero cuando salía al trabajo en la mañana encontró que su hijo, una vez más, tomó su paraguas y no hay otro en su casa. Por lo tanto, hoy no llevó paraguas”.
- ii. **Explicación basada en deseos:** la noción deseos/preferencias de los actores corresponde a estados mentales que implican o refieren a las representaciones de alternativas de acción. Nosotros deseamos cosas, pero preferimos cosas a otras cosas. Nosotros podemos desear al mismo tiempo X e Y, y además preferir X a Y; incluso podemos no desear X e Y, y seguir prefiriendo X a Y. Así las preferencias llegan a convertirse en un término especialmente sensible si uno considera el mundo como lleno de compensaciones; junto con asumir a los actores como queriendo muchas cosas pero solo siendo capaces de obtener algunas de ellas. (Freese, 2009, p. 95). Para el ejercicio de Hedström (2005, p. 40), el relato causal de la acción basado en los deseos se expresa como, “el señor Smith cree que lloverá hoy y tiene un paraguas que podría llevar, pero tiene un deseo algo inusual: caminar bajo una fuerte lluvia siempre le hace sentirse como Gene Kelly en Cantando bajo la lluvia, y sentirse como Gene Kelly es algo que realmente desea. Por lo tanto, hoy no llevó paraguas”.

---

<sup>27</sup> Adicionalmente, Aberg (2009, p. 347) hace referencia a un cuarto elemento que corresponden a los “*mecanismos de disparador o desencadenamiento de la acción*”, argumentando que habitualmente los actores hacen frente a un número considerable de posibles alternativas de acción; sin embargo, nosotros reflexionamos sobre solo un subconjunto pequeño de todas las alternativas posibles; entonces, estos elementos se definen como eventos que cambian el estatus cognitivo de una alternativa de acción desde una mera posibilidad teórica a una alternativa disponible conscientemente reflexionada por los actores.

- iii. **Explicación basada en creencias:** las creencias de los actores sobre las oportunidades de acción pueden ser cruciales para explicar porque se comportan como lo hacen; en tales situaciones resulta imprescindible considerar como los actores llegaron a sostener dichas creencias (Aberg, 2009, p. 346). Siguiendo con el ejemplo de Hedström (2005, p. 40): “El señor Smith desea no mojarse y tiene un paraguas que podría llevar, pero por error leyó la columna del tiempo en el periódico de ayer, la cual le hizo creer que no llovería hoy. Por lo tanto, hoy no llevó paraguas”.

La acción de un actor, en función de las propiedades antes descritas, puede influenciar las acciones de otros actores y generar patrones de interacción social reconocibles; sin embargo, estos patrones agregados no necesariamente implican fenómenos de interacción social, dentro del esquema DBO pueden ser clasificados como resultados de tres procesos: a) efectos ambientales, lo que cada actor hace está determinado por las acciones ambientales objetivas; b) efectos de selección, la exposición reiterada a ciertos filtros y presiones ambientales a ciertos actores en ciertos contextos, o a ciertas creencias y deseos dentro de los mismos; y c) efectos de interacción social, lo que cada actor cree-quiere-hace está determinado por los que creen-quieren-hacen los demás (Noguera & De Francisco, 2011, p. 324).

En términos analíticos los efectos de interacción social puede describirse como: “la acción de un actor i puede influenciar los deseos de un actor j, y de esta forma las acciones de j; puede influenciar las creencias de j y de esta forma las acciones de j; y/o puede influenciar las oportunidades de j y en consecuencia las acciones de j” (Hedström, 2005, p. 44). Ahora bien, los patrones de interacción social pueden estar centrados en algunas de las propiedades del esquema DBO, concretamente:

- i. **Interacciones sociales mediadas por creencias:** Hedström recurre al ejemplo de comportamiento de *manada de lobos* atribuido a automovilistas en carreteras, sintéticamente, muestra un conductor que reduce su velocidad repentinamente, y otros conductores imitan esta conducta generando una patrón agregado de varios vehículos reduciendo su velocidad. La razón de este comportamiento coordinado no reside en una comunicación directa entre automovilistas, sino en una *suerte de comportamiento de tipo no verbal*, es decir, uno de los conductores genera una señal (disminuir velocidad), los otros la interpretan (disminuyendo también la velocidad) provocando la conducta observada. Dicho de otra forma, “cuando un conductor reduce la velocidad, esta acción puede ser interpretada por otros como

indicativo de que dicho actor ha visto algo que brinda una razón para transitar a menor velocidad, aunque la razón real (el motivo del primer conductor) puede ser simplemente una conducta irrelevante” (Hedström, 2005, p. 48)<sup>28</sup>.

- ii. **Interacciones sociales mediadas por deseos:** es posible diferenciar entre causas y objeto de deseos o preferencias. Si deseo p, y creo que p sucederá si y solo si q, entonces es razonable ver que esta constelación de deseos y creencias causan mi deseo por q. Entonces, yo tengo un deseo primario por p y secundario por q (Hedström, 2005, p. 52). Siguiendo el ejemplo del autor, “si busco [deseo] un billete de 100 porque me permite comprar un artículo p, entonces tengo un deseo primario por p y secundario por un billete de 100”.
- iii. **Interacciones sociales mediadas por oportunidades:** la acción de un actor influencia la acción de otros por modificar o afectar en conjunto de oportunidades disponibles. La variación de la estructura de oportunidades corresponden al centro de muchas explicaciones sociológicas (Hedström, 2005, p. 55)

De acuerdo con Manzo (2014, p. 24), el esquema DBO corresponde a la columna vertebral de la SA que, a diferencia de la TER estándar, no impone restricciones a las preferencias de los actores (formales o sustanciales), careciendo además de algún postulado subjetivo de maximización de la utilidad<sup>29</sup>. En palabras de Hedström (2005, p. 61): “La teoría DBO no asume que los actores actúan racionalmente [en sentido estricto del término], sin embargo, solamente se asume que ellos actúan razonablemente y con intencionalidad”.

---

<sup>28</sup> Aunque estas creencias pueden ser factualmente incorrectas, los actores tienen buenas razones para suscribirlas y comportarse como si ella fuera real

<sup>29</sup> Manzo plantea además que el esquema DBO de Hedström presentaría similitudes (superposiciones o traslapes en sus palabras) con la TRO de Boudon; y que ambas abandonarían el esquema conceptual de la TER, en el sentido estricto de los 6 postulados, dada la ausencia de elementos como la consistencia de las preferencias, maximización de la utilidad, la prioridad otorgada al análisis costo beneficio, y, los actores concebidos como máquinas perfectas de cómputo. No obstante, para este autor, ambas conceptualizaciones al presentar una conceptualización de la racionalidad extremadamente abierta, implica que la distinción entre racionalidad e irracionalidad sería borrosa.

### 3.1.3. La Caja de Herramientas

Volviendo sobre la noción de mecanismos sociales, para la SA las explicaciones pertinentes deben especificar las tuercas y tornillos de los procesos causales a través de los cuales el resultado agregado que se explica fue provocado (Hedström & Ylikoski, 2010, p. 50); ya que, el mecanismo ofrece una explicación porque es *más general* que el fenómeno que se subsume en él, consecuentemente, entender los detalles de la historia causal reduce el riesgo de aplicaciones espurias (Elster, 2002, p. 23). En el contexto de este trabajo de investigación, se presentan algunos mecanismos sociales que ayudaran a diseccionar y analizar el entramado explicativo del conjunto de hipótesis.

- a) **Profecía Autocumplida** (Merton, 1948), la idea básica consiste en que una definición inicialmente falsa de una situación (una creencia falsa) evoca un comportamiento individual determinado (acción) que termina convirtiendo en verdad aquella concepción inicialmente falsa<sup>30</sup> (Hedström & Swedberg, 1998, p. 18). Este mecanismo puede operar sobre un actor y la interacción de un conjunto de actores; puede ser clasificado en el nivel de formación de creencias (situacionales).
  
- b) **Imitación Racional** (Hedström, 2005), este mecanismo refiere a que el comportamiento de un actor está en función de una creencia sobre el comportamiento de otros actores; en términos analíticos: i) Otros hacen A, ii) Si yo creo que los ellos tienen buenas razones para hacer lo que hacen, sus acciones influirán mis creencias sobre sus creencias en el valor de hacer A, iii) En un contexto de decisión incierto, mis creencias sobre sus creencias probablemente influenciarán mis creencias sobre el valor de hacer A, particularmente sí creo que ellos pueden tener acceso a información relevante que yo no tengo, y iv) Por lo tanto, la probabilidad de que yo haga A se incrementa con el número de otros haciendo A.
  
- c) **Pensamiento Desiderativo** (Elster, 2002), cuando un actor desea (quiere o prefiere) que una proposición sea cierta, a veces (no siempre) termina creyendo que es verdad; en otras palabras, las creencias pueden llegar a ser cambiadas de manera que un actor adquiera la firme creencia de que X es realmente verdadera (Lizón, 2007, p. 244). Este mecanismo funciona a nivel inconsciente y descansa en la teoría de la disonancia cognitiva<sup>31</sup> y el mecanismo de autoengaño, este último supone la siguiente estructura: i) se consideran los argumentos, ii) se forma una creencia apropiada a la

---

<sup>30</sup> Este mecanismo se basa en el llamado Teorema de Thomas, que sentencia "si los hombres definen las situaciones como reales, entonces son reales en sus consecuencias" (Thomas, 1928 en Merton, 1995b, p. 380)

<sup>31</sup> Expresado de forma simple: "ante una tensión entre elementos del sistema mental de una persona que genera incomodidad psíquica, algo tienen que ceder, se genera una presión para ajustar uno o más elementos del sistema (mental) de manera que se reduzca la tensión o disonancia y se restaure la armonía o consonancia" (Elster, 2002, p. 39)

situación, iii) esta creencia es rechazada o suprimida por ser incompatible con los deseos, y iv) el deseo provoca la formación, en su lugar, de otra creencia más aceptable (Elster, 2010, p. 156).

- d) **Preferencias Adaptativas** (Elster, 1988), este mecanismo refiere a que los actores desean o prefieren solamente aquello que creen que es posible (Hedström, 2005, p. 59)<sup>32</sup>. Una preferencia adaptativa implica que deseos primarios o iniciales pueden llegar a ser cambiados (o ajustados) de *manera no consciente* por los actores dado que perciben o creen que las posibilidades lograrlos son limitadas (Lizón, 2007, p. 244). Una de estas estrategias se resuelve a través de la adaptación de los deseos o preferencias a las oportunidades reales que se tienen, lo que se logra a través de la degradación de aquello que se desea y no es alcanzable, y de otorgarle un mayor valor a lo que sí lo es posible (Pereira, 2007, p. 148).
  
- e) **Preferencias Contra-adaptativas** (Elster, 1988), corresponde al deseo o preferencia de los actores de poseer algo simplemente porque no pueden tenerlo; en contraposición a la lógica de las preferencias adaptativas como estrategias de reducción de disonancias cognitivas, las preferencias contra-adaptativas pueden ser concebidas como un modo de creación de disonancias (Elster, 2002, p. 41). Este mecanismo recibe también el nombre de *reactancia*, distinguiendo tres circunstancias: i) actores alinean sus preferencias con aquello que no tienen, ii) actores alinean sus preferencias con aquello que no pueden tener, y iii) actores alinean sus preferencias con aquello que se les prohíbe tener, la idea de fruto prohibido propiamente tal (Brehm, 1966 en Elster, 2002).
  
- f) **Transferencia** (Elster, 2002), este mecanismo en términos analíticos supone: i) un actor sigue una pauta de comportamiento p en un ámbito de la vida x, y ii) también seguirá p en un ámbito y.
  
- g) **Compensación** (Elster, 2002), en términos analíticos se puede describir como: i) un actor no sigue una pauta de comportamiento P en un ámbito X , y ii) si la sigue en el ámbito Y. Este mecanismo puede actuar a nivel intrapersonal cuando las oportunidades dentro de un ámbito determinado inhiben o prohíben ciertas preferencias, el actor compensa su incomodidad a través de satisfacer dichas preferencias en otro ámbito de acción; dicho de otras forma, “negar el acceso en el ámbito X, favorece la búsqueda en el ámbito Y” (Elster, 2002, p. 45), el actor tiende a compensar o equilibrar el daño sufrido en un ámbito con la búsqueda de gratificaciones en otros (Lizón, 2007, p. 251).

---

<sup>32</sup> Este mecanismo es conocido como “Uvas Amargas”, en referencia a la fábula de la zorra y las uvas de La Fontaine (que proviene originalmente de Esopo), de forma resumida: la zorra desea comer ciertas uvas que están fuera de su alcance; frustrada por los esfuerzos inconducentes, finalmente exclama, no importa, estas uvas deben ser amargas (Pereira, 2007, p. 148).

- h) **Expulsión** (Elster, 2002), sucintamente se expresa como: i) si un actor sigue P en X; y ii) no sigue esta pauta de comportamiento en un el contexto X. Este mecanismo se presenta en una lógica de acción diferente al efecto de la transferencia, es decir, en el primer momento el actor desarrolla una acción determinada para un contexto, y posteriormente en otro contexto no la transfiere mecánicamente (repetir pauta de acción).
- i) **Dotación** (Elster, 2002), este mecanismo descansa sobre la premisa que la experiencia pasada de un actor tiende a tener un impacto dual sobre el bienestar presente (Lizón, 2007, p. 251); esto es, un recuerdo (memoria) de una buena experiencia es un buen recuerdo (dotación positiva), y el recuerdo de una mala experiencia es un mal recuerdo (dotación negativa). Dicho de otra manera, “el buen pasado tiende a mejorar el presente... y de forma contraria, el mal pasado tiende a empeorar el presente” (Elster, 2002, p. 47)
- j) **Contraste** (Elster, 2002), bajo la misma premisa cognitiva del mecanismo anterior; una buena experiencia pasada tiende a restar valor a las experiencias presentes no tan buenas; y un mal acontecimiento del pasado tenderá a que se vea el presente de manera más favorable. Se pueden identificar dos subtipos de mecanismos; contraste negativo, si la memoria o recuerdo inicial es positivo y la percepción actual es negativa; y por el contrario, contraste positivo, cuando la memoria o recuerdo de inicio es negativo y la valoración de la situación actual es positiva. Elster (2002, p. 48) plantea que la operación de este mecanismo a nivel metodológico supone la existencia de cierta similitud entre los parámetros del recuerdo y la situación actual, de lo contrario el actor puede estar expuesto a sesgos y/o limitaciones cognitivas (ej. efectos de encuadre)<sup>33</sup>.
- k) **Debilidad de la Voluntad** (Aristóteles, 1985), la definición tradicional de este mecanismo refiere a que la voluntad de un actor es débil si actúa, y actúa intencionalmente, en contra de su propio mejor juicio; es decir, que carece de fuerza de voluntad para hacer lo que sabe, o al menos cree, hechas todas las consideraciones, que sería lo mejor (Davidson, 1995, p. 37). La concepción estricta del mecanismo se expresa como: i) el actor tiene una razón para hacer X, ii) el actor tiene una razón para hacer Y, y iii) el actor hace Y, a pesar de juzgar en el momento de la acción que la razón para hacer X tiene mayor peso que la razón para hacer Y (Elster, 2010, p. 139). La característica central de mecanismo corresponde a la intencionalidad del actor para elegir una alternativa sub-óptima a sus intereses, es decir, actuar en conciencia contra su mejor juicio (Ainslie, 2005).

---

<sup>33</sup> Además de los mecanismos de dotación y contraste que surgen de nuestras experiencias propias pasadas, existen efectos similares que surgen de la anticipación que hacemos de nuestras experiencias futuras, a partir de experiencias de otras personas (terceros), o a partir de experiencias simplemente imaginarias o contrafactuales (Elster, 2002, p. 50), se les denomina efectos de consumo (Elster & Loewenstein, 1992, p. 224)



- l) **Descuento Temporal** (Ainslie, 1975), este mecanismo corresponde a la tendencia de los actores a atribuir menos importancia a las recompensas en el futuro distante que a las recompensas en el futuro cercano o presente (Elster, 2010, p. 134); dicho de otra forma, los actores trazan una distinción radical entre el presente y todos los demás momentos, al atribuir mayor importancia al bienestar en el período actual que en todos los períodos ulteriores. Esta conceptualización descansa en la premisa de planificación a largo plazo de los actores y la consiguiente noción de la capacidad de diferir una gratificación presente por una recompensa futura.
- m) **Aversión a la Pérdida** (Kahneman & Tversky, 1982), corresponde a la tendencia de los actores a atribuir mayor valor (en términos absolutos) a una pérdida desde el nivel de referencia (un estado de las cosas) que a una ganancia en la misma dimensión (Elster, 2010, p. 246); es decir, el riesgo potencial de una pérdida influye más en la decisión/acción que la posibilidad de una ganancia equivalente en su métrica. Las preferencias que resultan adversas al riesgo (de naturaleza conservadora) corresponden a elecciones dentro de ganancias, mientras que las preferencias favorables al riesgo (de naturaleza arriesgada) corresponden a elecciones en potenciales pérdidas. Analíticamente: en un escenario de decisión, un actor muestra una mayor propensión a la acción (esto a nivel de preferencias), cuando percibe que no actuar provocará pérdidas de bienestar en comparación con el escenario actual (en el nivel de las creencias).

### 3.2. Modelo de Análisis

El modelo de análisis presenta una estructura conceptual vinculada especialmente a la sociología analítica, utilizando algunas de sus principales aportaciones en el intento de explicar el fenómeno de la desigualdad de oportunidades educativas en función del origen social (DOE), incorporando los desarrollos conceptuales del primer Boudon (1983), Breen y Goldthorpe (1997), y Breen (2001), que corresponden a la teoría de la elección racional; pero a la vez, añadiendo algunos elementos de carácter metodológico y sustantivo que permiten enriquecer sociológica y conductualmente las explicaciones tentativas, como el análisis de las decisiones educativas de Gambetta (1987), la teoría de la racionalidad ordinaria del segundo Boudon (2011) y el esquema DBO de Hedström (2005).

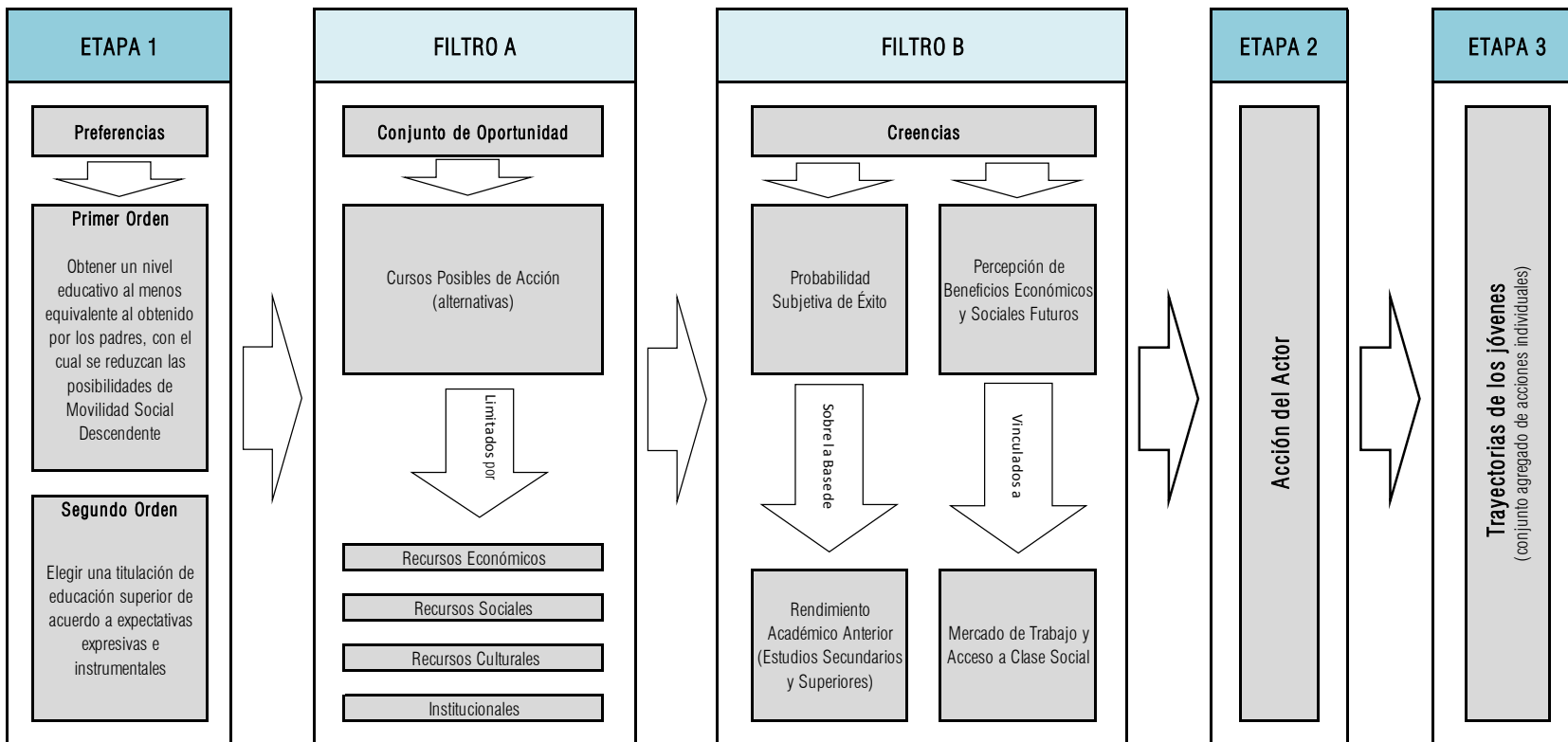
Este proceso en términos generales se concibe de la siguiente forma:

- Los actores que ingresan a la educación superior (Ues, IP y CFT) son probablemente aquellos que tienen una máxima propensión a continuar estudios (Gambetta, 1987, p. 184); ya que han recorrido con éxito todas las etapas previas del sistema educativo (niveles obligatorios y selectividad), llegando a la cúspide la instrucción de carácter obligatorio; por tanto, sus preferencias estarían vinculadas a la obtención de un alto nivel de educación. En un contexto de masificación y diversificación de sistema de educación superior chileno, la mayor propensión a la transición desde la educación media a la superior podría ser explicada por la acción del efecto Tocqueville en su versión dinámica; esto es, cuando las oportunidades educativas aumentan objetivamente, las aspiraciones de ingreso a la educación superior de los actores y sus familias se incrementan aún más rápidamente (Elster, 2002, p. 52).
- De acuerdo a lo anterior, se asume que los actores tendrían la siguiente estructura de preferencias (Etapa 1):
  - o Obtener un determinado nivel de estudios a lo menos tan bueno como el de sus padres, que les permita evitar o minimizar el riesgo de movilidad social descendente (Boudon, 1983). Esta estrategia defensiva fundamenta su operación en el mecanismo de aversión al riesgo (Kahneman & Tversky, 1982) aplicada a la relación entre educación y movilidad social; y su micro fundamentación en los efectos de contraste positivo, para la elección entre ganancias de bienestar; y contraste negativo, para la elección entre pérdidas de bienestar (Elster, 2002, p. 48).

- Elegir una determinada titulación superior en función de la naturaleza misma de las disciplinas; o bien, sobre la base de elementos relacionados con los ingresos futuros asociados a las credenciales educativas. En este sentido, las preferencias de elección de las titulaciones son concebidas bajo supuestos motivaciones expresivos (gusto) e instrumentales (ganarse la vida), que pueden ser condicionadas o determinadas en su proceso de formación por factores sociales de naturaleza adscriptiva como la clase social, el nivel educativo de los padres, o la experiencia escolar. En este sentido, el efecto de dotación (2002, p. 47) podría fundamentar como la experiencia pasada de los actores podría determinar la preponderancia de un tipo específico de trasfondo motivacional para un entorno social de origen.
- Dadas estas preferencias y asumiendo que dentro de las trayectorias de los jóvenes existirían una serie de puntos o espacios de decisión, los actores realizarían una primera evaluación de los cursos de acción (filtro 1), es decir, continuar los estudios superiores o ingresar al mercado de trabajo en función de la existencia de limitaciones o constricciones de tipo económico, social, cultural e institucional que restrinjan su posibilidad de elección. Lo mismo aplicaría en el escenario de actores en la educación superior y las decisiones de continuidad y abandono.
- De acuerdo al resultado del primer filtro los actores realizarían una segunda evaluación (filtro 2) en dos dimensiones separadas:
  - Primero, analizar las alternativas de ingresar a la educación superior o al mercado de trabajo, o estando en ella, la de continuar o abandonar los estudios, en función de las creencias sobre la probabilidad subjetiva de éxito en las opciones de naturaleza académica, para lo cual se utilizaría un parámetro de rendimiento pasado (calificaciones de secundaria y educación superior respectivamente). Los resultados de dicho análisis pueden ser explicados por la acción de una concatenación de los mecanismos de preferencias adaptativas (Elster, 1988) y descuento temporal (Ainslie, 1975), concretamente:
    - Las preferencias de acceso y continuidad de los estudios superiores pueden configurarse y ajustarse en función de las creencias que los actores tienen sobre lo que es posible, en este caso, sobre si el rendimiento obtenido resulta suficiente para superar los requisitos académicos.

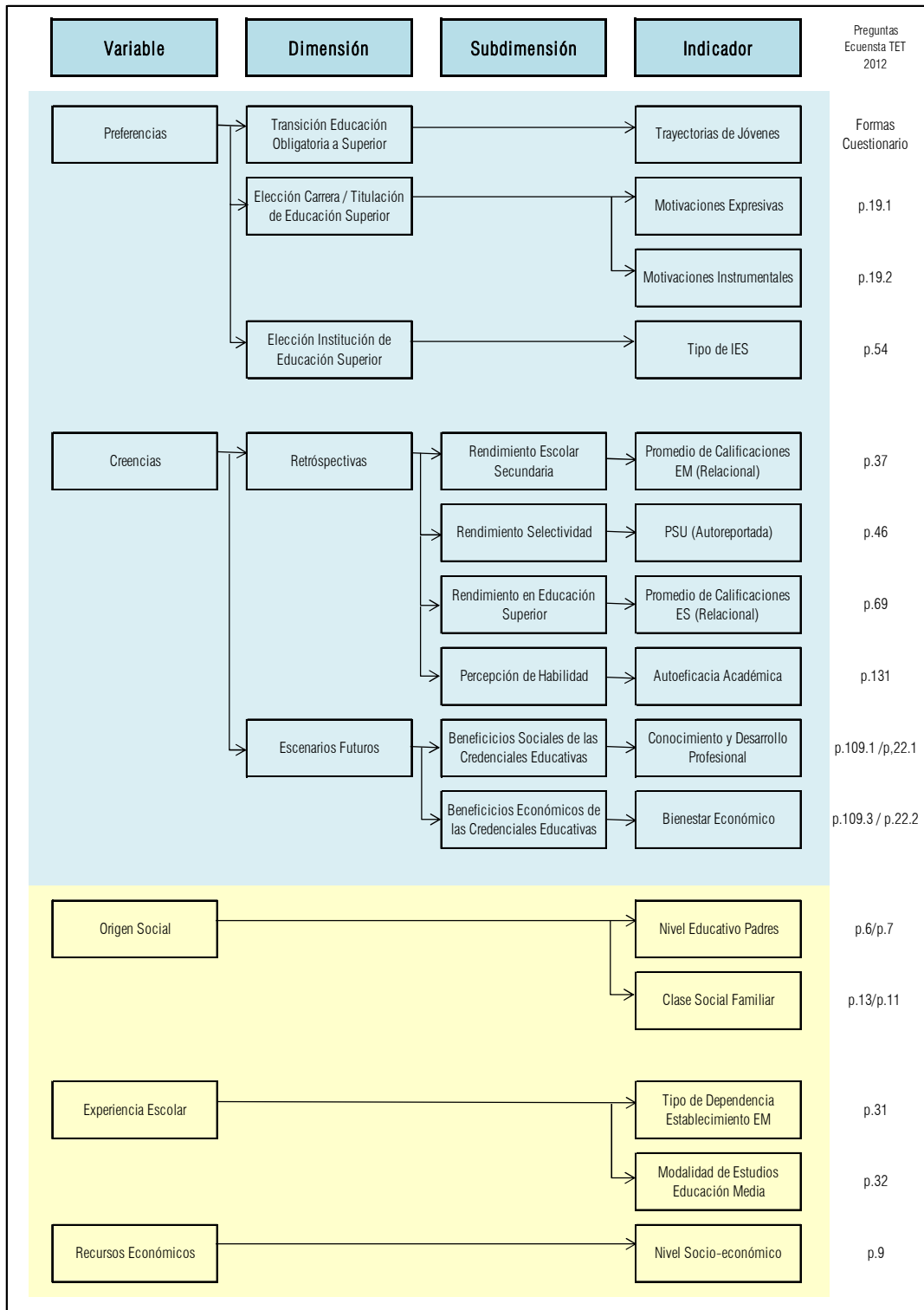
- El ingreso y permanencia en la educación superior corresponde a una estrategia de un paso atrás y dos adelante, es decir, se parte del supuesto que los actores están planificando a más largo plazo su ingreso al mercado de trabajo y por tanto tienen la capacidad de diferir dicha acción lo suficiente para terminar sus estudios. En este sentido, la posición social de los jóvenes puede determinar o condicionar la importancia subjetiva atribuida a recompensas de carácter inmediato (ingresos actuales) o bien de más largo plazo (ingreso futuro).
  - Segundo, analizar las opciones de acceso y continuidad de los estudios superiores en relación creencias sobre la correspondencia entre credenciales educativas y la obtención de determinados beneficios sociales (ej. prestigio) y económicos (ej., altas rentas). En este sentido, la posición social de origen de los jóvenes y sus familias podría constituirse en un factor determinante en las decisiones e influir en dos tipos de procesos:
    - La formación de creencias podría estar soportada en el mecanismo de imitación racional (Hedström, 2005, p. 48), es decir, que las decisiones educativas pueden descansar en las creencias de los actores, sobre como otros actores han logrado dichos beneficios. Se asume en principio que el logro de dichos beneficios resulta diferencial por clase social.
    - La formación de creencias pueda estar fundamentada en el mecanismo de transferencia (Elster, 2002, p. 45); esto es, los jóvenes y sus familias en un posición social determinada y con el conocimiento de la obtención de dichos beneficios sociales y económicos de sus pares, podrían transferir dicha asociación cuando la relación entre educación superior y los beneficios de las terceras personas sea positiva (reafirmación); o bien, cuando la relación entre credenciales educativas y la obtención de los beneficios sea negativa (justificación). En consecuencia se generan creencias apropiadas para cada situación.
- El término ideal de la operación de una o varias partes de este modelo de decisión generaría la acción de un actor en relación a acceder, no acceder, continuar o abandonar los estudios superiores (etapa 2); y el conjunto agregado de las acciones de todos los actores estudiados darían origen a una tipología de trayectorias académicas (etapa 3).

Modelo de Análisis



Fuente: Elaboración Propia

## Capítulo 4: “Operacionalización de Variables”



## Capítulo 5: “Sistema de Hipótesis”

### 5.1. Pregunta de Investigación

*¿Qué variables influyen en la configuración por origen social de las trayectorias académicas de los jóvenes?*

### 5.2. Preferencias de Continuidad de Estudios y Elección de Carrera

**Hipótesis 1:** La propensión de continuidad de estudios superiores de los jóvenes (acceso y permanencia) está en función de las preferencias de evitar de movilidad social descendente. Esto supone la existencia de un umbral educativo mínimo contextualizado o relativo al origen social.

**Hipótesis 1<sub>a</sub>:** Los jóvenes cuyos padres han alcanzado niveles educativos post-obligatorios tienden a presentar una mayor proporción de acceso a la educación superior, que aquellos con umbrales educativos menos exigentes.

**Hipótesis 1<sub>b</sub>:** Los jóvenes que han ingresado a la educación superior y cuyos padres presentan estudios post-obligatorios tienden a abandonar en menor proporción sus estudios que aquellos con padres con umbrales educativos menos exigentes.

**Hipótesis 2:** Las motivaciones expresivas e instrumentales asociadas a las preferencias de elección de carrera e institución de educación superior están relacionadas con el origen social de los jóvenes.

**Hipótesis 2<sub>a</sub>:** Los jóvenes pertenecientes a la clase social de servicio (alta) tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones expresivas en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior en comparación a los jóvenes clasificados en otras clases sociales.

**Hipótesis 2<sub>b</sub>:** Los jóvenes cuyos padres presentan niveles de escolaridad hasta la secundaria tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones instrumentales en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior. Esto es: a menor nivel de instrucción de los padres mayor proporción de motivaciones instrumentales en las decisiones educativas de los jóvenes.

**Hipótesis 3:** Las motivaciones expresivas e instrumentales asociadas a las preferencias de elección de carrera e institución de educación superior están relacionadas con la experiencia escolar de los jóvenes.

**Hipótesis 3<sub>a</sub>:** Los jóvenes egresados de la educación media técnico profesional tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones instrumentales en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior en comparación a los egresados de la educación medio científico humanista.

**Hipótesis 3<sub>b</sub>:** Los jóvenes provenientes de establecimientos educativos de titularidad privada (particular pagada) tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones expresivas en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior, que aquellos egresados de instituciones de titularidad pública.

**Hipótesis 4:** Las motivaciones expresivas e instrumentales asociadas a las preferencias de elección de carrera están relacionadas con la posesión de bienes culturales. Esto es, a mayor tenencia o posesión de bienes culturales mayor será la proporción de jóvenes con preferencias relacionadas a motivaciones expresivas en sus decisiones educativas

### 5.3. Creencias de los Jóvenes y sus Familias

**Hipótesis 5:** La probabilidad de acceso y continuidad de estudios superiores en función de parámetros de rendimiento académico previo está condicionada por el origen social de los jóvenes y sus familias

**Hipótesis 5<sub>a</sub>:** A mayor posición relativa en la jerarquía social de los actores, menor es el impacto de sus creencias de rendimiento en la educación media para la continuidad de estudios superiores. Por el contrario, a menor posición en la estructura social, mayor es el impacto de sus creencias de rendimiento pasado para la continuidad de estudios superiores.

**Hipótesis 5<sub>b</sub>:** A menor posición relativa en la jerarquía social de los actores, las creencias sobre el nivel de rendimiento académico obtenido en la educación superior influyen con mayor intensidad en la evaluación de continuidad o abandono de las titulaciones, que igual situación para los actores de una posición social mayor.



**Hipótesis 6:** Las probabilidades de acceso y permanencia en la educación superior están relacionadas con las creencias de los jóvenes y sus familias sobre los beneficios sociales y económicos futuros asociados a los cursos de acción posibles.

**Hipótesis 6<sub>a</sub>:** La relación entre decisiones educativas de acceso y permanencia en el nivel superior y las creencias de beneficios sociales y económicos está condicionada por el origen social de los jóvenes.

**Hipótesis 6<sub>b</sub>:** A mayor posición en la estructura social, los jóvenes que acceden y permanecen en la educación superior tienden a presentar una mayor valoración de beneficios como reconocimiento o prestigio social asociados a la credencial educativa, en comparación con aquellos que no acceden o abandonan sus estudios.

**Hipótesis 6<sub>c</sub>:** A menor posición en la estructura social, los jóvenes que acceden y permanecen en la educación superior, tienden a presentar una mayor valoración de beneficios económicos asociados a la credencial educativa, en comparación con aquellos que no acceden o abandonan sus estudios

## Capítulo 6: “Encuesta Transición de la Escuela al Trabajo”

### 6.1. Contexto de Producción de los Datos

La encuesta “Transición de la Escuela al Trabajo” corresponde a una iniciativa de investigación surgida en el contexto de Aequalis, Foro de la Educación Superior<sup>34</sup>; con el objetivo de conocer el proceso de toma de decisiones de acceso, permanencia y titulación de jóvenes en la educación superior chilena, 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 secundaria.

En términos operativos, la encuesta fue financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y ejecutada por el Centro de Medición MIDE de la Pontificia Universidad Católica de Chile; con el acompañamiento teórico y metodológico de investigadores en educación superior de Aequalis.

El instrumento de recolección de datos utilizado cuenta con una dimensión particularmente orientada a conocer la configuración de trayectorias académicas y laborales de los jóvenes una vez concluida la educación secundaria; dimensión que incorporó de forma inesperada y no intencionada algunas de las aproximaciones teóricas desarrolladas en el período de tesina de investigación por este investigador<sup>35</sup>. A partir de lo anterior, la dirección ejecutiva de Aequalis cursa una invitación para participar en la etapa de descripción y análisis de los principales resultados de la encuesta (período 2012-2013), colaboración que se materializa en la redacción del segundo capítulo de una publicación<sup>36</sup> y la posibilidad de utilizar los resultados en esta tesis doctoral.

### 6.2. Metodología de la Encuesta

El diseño de la encuesta persiguió *—fines descriptivos—*, toda vez que buscaba especificar las propiedades, las características y los perfiles de los jóvenes en la transición de la educación secundaria a la educación superior y al mercado de trabajo; sin embargo, algunos grupos de preguntas permiten establecer cruces de variables con fines explicativos en el contexto del modelo de análisis antes presentado. De acuerdo con el *—contenido—*, el cuestionario incorporó 133 preguntas (fundamentalmente cerradas de respuesta única), cuyos reactivos buscan conocer tanto hechos concretos, como opiniones, actitudes y/o motivaciones de los jóvenes en relación al objeto de estudio.

---

<sup>34</sup> Mayor información en: <http://www.aequalis.cl/>

<sup>35</sup> Correspondiente al segundo año del programa de Doctorado en Sociología en la UAB y difundido en formato de ponencia en el Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación (Viña del Mar—Chile, Septiembre de 2011)

<sup>36</sup> “Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad” (2013) Irigoin, M.E., del Valle, R. y Ayala M.C. (Eds.). Santiago de Chile: AEQUALIS, Foro de educación superior.

La administración del instrumento fue aplicado por encuestadores en terreno, *–personal cara a cara–*, con trabajo de campo en las 15 regiones de Chile (carácter nacional). En su dimensión temporal, la encuesta responde a un *–diseño transversal–* ya que consultó a los sujetos de investigación en sola una oportunidad.

### 6.3. Muestreo

El marco muestral de la encuesta correspondió a la población chilena entre 18 y 29 años proyectada para 2.011 (N=2.733.952)<sup>37</sup>, estableciendo una estrategia de muestreo estratificado no proporcional en función de tres variables:

**Perfil de Jóvenes:** Estudia en Educación Superior; No Ingresó a Educación Superior; Ingresó a Educación Superior y No Terminó; y, Ingresó a Educación Superior y Terminó. (4 estratos)

**Regiones de Residencia:** Región Metropolitana y Otras Regiones (2 estratos)

**Tramos Etáreos:** 18-24 años y 25 a 29 años (2 estratos)

*Marco Muestral y Variables de Estratificación (n°)*

		Perfil de Jóvenes				Total
		Estudia en ES	No Ingresó ES	Abandonó ES	Terminó ES	
<b>Total</b>		745.329	1.528.731	147.402	312.490	2.733.952
<b>Tramo Etáreo</b>	18 -24 años	595.658	939.802	73.759	86.711	1.695.930
	25 a 29 años	149.671	588.929	73.643	225.779	1.038.022
<b>Región Residencia</b>	Metropolitana	362.125	674.276	73.951	174.967	1.285.319
	Otras Regiones	383.204	584.455	73.451	137.523	1.448.633

Fuente: (MIDE, 2012)

De acuerdo con la información proporcionada por la institución ejecutora (MIDE-UC)<sup>38</sup>, la muestra global se estableció en 2.417 casos.

Previo a la etapa de trabajo de campo, la entidad ejecutora desarrollo tres pilotajes del instrumento de recolección de datos para someter a prueba elementos como longitud y duración, claridad de enunciados, comprensión de las preguntas y terminología.

<sup>37</sup> Población estimada en función de la “Encuesta de Caracterización Nacional – CASEN 2.009”, disponible en: <http://datos.gob.cl/datasets/ver/4744>

<sup>38</sup> Véase: MIDE, P. U. C. de C. (2012). Encuesta Transición de la Escuela al Trabajo, Informe Final (pp. 1–73). Santiago de Chile

## 6.4. Trabajo de Campo

El trabajo de campo tuvo como resultado 2.417 encuestas efectivamente aplicadas y completas, con un margen de error de 2,0%, para un nivel de significación del 95%. El período de aplicación de la encuesta fue entre el 6 de noviembre y 15 de diciembre de 2.011, con trabajo de campo en ciudades de las quince regiones de Chile, presentando una tasa de no respuesta de 11,9% (n°327).

*Muestra Efectiva por Perfil de Jóvenes (n°/%)*

	<i>Perfil de Jóvenes</i>				<i>Total</i>
	<i>Estudia en ES</i>	<i>No Ingresó ES</i>	<i>Abandonó ES</i>	<i>Terminó ES</i>	
<b><i>Casos (N°)</i></b>	784	306	609	718	2.417
<b><i>Error Muestral (%)</i></b>	3,50	5,60	3,97	3,66	2,0

Fuente: (MIDE, 2012)

Producto de lo anterior, la entidad ejecutora implementó un proceso de ponderación en función de las tres variables de estratificación poblacional, más una cuarta correspondiente a “Género”. En total se configuraron 108 ponderadores o celdas (MIDE, 2012).

*Muestra Ponderada por Perfil de Jóvenes (n°/%)*

<i>Perfil de Jóvenes</i>	<i>Muestra Final</i>		<i>Muestra Ponderada</i>		<i>Error Muestral (%)</i>
	<i>n°</i>	<i>%</i>	<i>n°</i>	<i>%</i>	
Estudia en ES	784	32,4	714	29,6	3,5
No Ingresó ES	306	12,7	1.262	52,2	5,6
Abandonó ES	609	25,2	141	5,8	4,0
Terminó ES	718	29,7	299	12,4	3,7
<b>Total</b>	<b>2.417</b>	<b>100,0</b>	<b>2.416</b>	<b>100,0</b>	<b>2,0</b>

Fuente: (MIDE, 2012)

*Muestra Ponderada por Tramos Etéreos (n°/%)*

<i>Tramos Etéreos</i>	<i>Muestra Final</i>		<i>Muestra Ponderada</i>		<i>Error Muestral (%)</i>
	<i>n°</i>	<i>%</i>	<i>n°</i>	<i>%</i>	
18 a 24 años	1.138	47,1	1.512	62,6	2,9
25 a 29 años	1.279	52,9	905	37,4	2,7
<b>Total</b>	<b>2.417</b>	<b>100,0</b>	<b>2.417</b>	<b>100,0</b>	<b>2,0</b>

Fuente: (MIDE, 2012)

*Muestra Ponderada por Regiones de Residencia (n°/%)*

<i>Regiones de Residencia</i>	<i>Muestra Final</i>		<i>Muestra Ponderada</i>		<i>Error Muestral (%)</i>
	<i>n°</i>	<i>%</i>	<i>n°</i>	<i>%</i>	
Metropolitana	1.203	49,8	1.154	47,7	2,8
Otras Regiones	1.214	50,2	1.263	52,3	2,8
Total	2.417	100,0	2.417	100,0	2,0

Fuente: (MIDE, 2012)

*Muestra Ponderada por Género (n°/%)*

<i>Género</i>	<i>Muestra Final</i>		<i>Muestra Ponderada</i>		<i>Error Muestral (%)</i>
	<i>n°</i>	<i>%</i>	<i>n°</i>	<i>%</i>	
Masculino	1.210	50,1	1.184	49,0	2,8
Femenino	1.207	49,9	1.233	51,0	2,8
Total	2.417	100,0	2.417	100,0	2,0

Fuente: (MIDE, 2012)

Los análisis estadísticos desarrollados en este trabajo responden a los valores de la muestra ponderada, ya que estos dan cuenta de las proporciones poblacionales de la muestra inicial, elemento fundamental para establecer las relaciones entre variables expresadas en las hipótesis.

## 6.5. Instrumento

El cuestionario diseñado por la entidad ejecutora cuenta con 133 preguntas en su versión completa; con filtros de selección en función de los perfiles de jóvenes establecidos (Estudia ES, No Ingresó ES, Abandonó ES y Terminó ES); el diseño de las preguntas corresponde principalmente a cerradas de respuesta única, incluyendo en menor medida preguntas cerradas de respuesta múltiple y abiertas de desarrollo dirigido<sup>39</sup>.

La estructura del cuestionario presenta cinco apartados:

**Caracterización del participante:** cuenta con preguntas básicas sobre elementos sociodemográficos y vitales, como sexo (p1), fecha de nacimiento (p2), ciudad de residencia (p3 y p4) y cantidad de hermanos (p5).

<sup>39</sup> Esta última recoge información relativa a la ocupación de los padres, ciudades y regiones de origen, nombre de establecimiento educativo de secundaria, nombre de instituciones de educación superior, nombre de estudios superiores cursados, ingresos monetarios y alternativas "otros" de algunas preguntas.

**Antecedentes de formación social, económica, familiar y educacional:** incorpora preguntas sobre nivel educativos de los padres (p6 y p7), cantidad de hermanos en educación superior (p8), ingreso familiar (p9), identificación del ingreso familiar principal (p10 y p11), ocupación y clasificación del oficio de jefe de familia, tanto actual como intergeneracional (p12, p13, p14, p15 y p16), nivel educativo de abuelos (p17), bienes culturales (p18), motivación de ingreso a la educación superior (p19), percepción de ingresos futuros (p20), importancia atribuida al ingreso a educación superior por grupo familiar (p21 y p22), percepción sobre segmentación y prestigio de tipos de educación superior (p23 y p24), , importancia atribuida al ingreso a educación superior por encuestado (p25 y p26), identificación de establecimiento educacional de origen (p27, p28, p29, p30, p31, p32), año de egreso de secundaria (p33 y p34), antecedentes de repetición de cursos y rendimiento (p35, p36 y p37), cambio de establecimiento de secundaria (p38), trabajo remunerado durante secundaria (p39), prácticas profesionales vinculadas a los estudios secundarios (p40), rendición de selectividad y resultados (p41, p42, p43, p44, p45, p46, p47 y p48), e ingreso a la educación superior (p49).

**Trayectoria posterior el término de la educación secundaria:** para el caso de los perfiles de jóvenes que han terminado, estudian o han desertado de la educación superior; las preguntas indagan sobre el tiempo transcurrido y actividades desarrolladas entre el egreso de secundaria e ingreso a estudios superiores (p50, p51, p52 y p53), identificación del tipo de institución de educación superior (p54, p55, p56, p57 y p58), horario de los estudios superiores (p59), preferencia de selección de carrera estudiada (p60 y p61), costo y financiamiento de los estudios (p62, p63 y p64), razones de elección de la institución de educación superior (p65), renta esperada con la credencial educativa (p66 y p67), razones de elección de carrera cursada (p68), percepción de rendimiento académico en los estudios (p69), cantidad de estudios cursados (p70 y p71), distribución horaria de tareas para una jornada académica (p72), trabajo remunerado durante estudios superiores (p73), participación en organizaciones estudiantiles (p74, p75 y p76), estado de los estudios superiores (p77)<sup>40</sup>, año de egreso de los estudios (p78), requisitos curriculares para términos de los estudios (p79), etapa de los estudios (p80), razones de retraso en los estudios (p81 y p82), características del abandono de los estudios (p83, p84 y p85), razones del abandono (p86), proyección de retomar estudios (p87, p88 y p89).

Para el perfil de jóvenes que no ingresó a la educación superior, las preguntas se orientan a las razones de no ingreso (p90), percepción de las consecuencias de la decisión (p91), valoración de la decisión (p92) y atribución de responsabilidad en la decisión (p93).

---

<sup>40</sup> Esta pregunta corresponde al filtro que discrimina las trayectorias de los jóvenes con estudios terminados (p78 a p82) y jóvenes con estudios desertados o abandono (p83 a p89).

**Vida Adulta:** contiene preguntas sobre la trayectoria laboral para los perfiles de jóvenes con estudios superiores terminados, abandonados y que no ingresaron a la educación superior; concretamente, incorporación al mercado de trabajo (p94), caracterización del primer empleo (p95, p96, p97 y p101), situación laboral (p98), caracterización de ocupación actual (p99, p100, p102 y p105), seguridad social (p103 y p104), satisfacción laboral en ocupación actual (p106) y movilidad laboral (p107 y p108).

Adicionalmente, se despliega un módulo de preguntas específicas para el perfil de jóvenes con estudios superiores terminados, que abordan indicadores como percepción de logro de objetivos profesionales (p110), aporte de la institución de educación superior a logros profesionales (p111), pertinencia profesional en el desempeño de empleo actual (p112).

Al finalizar este apartado se incorpora un módulo de preguntas sobre la situación familiar y participación ciudadana de los encuestados que aplica para los cuatro perfiles de jóvenes; en particular sobre la situación de pareja (p113, p114 y p115), ocupación de la pareja (p116 y p117), nivel de estudios de la pareja (p118), caracterización de estudios superiores de pareja (p119, p120, p121 y p122), hijos (p124 y p125), situación familiar (p126), inscripción electoral (p127), participación en grupos organizados (p128 y p129), interacción social en temas políticos (p130).

**Habilidades generales:** este último apartado contiene preguntas que abordan los conceptos de autoeficacia académica (p131), razonamiento formal (p132) e inteligencia en términos de razonamiento analógico, percepción y capacidad de abstracción (p133).

Las preguntas cerradas del cuestionario con escalamiento tipo Likert presentan cuatro opciones de respuesta, con dos formatos: sobre nivel de importancia atribuida a una afirmación “nada importante, poco importante, importante y muy importante” (ej. p25) y sobre grado de acuerdo con una afirmación “totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo” (ej. p106).

En los capítulos siguientes la encuesta “Transición de la Escuela al Trabajo” será referenciada con la abreviatura “Encuesta TET 2012”.

## Capítulo 7: “Resultados Generales de la Encuesta”

Este apartado muestra algunos resultados relevantes de la encuesta TET 2012, particularmente sobre determinadas variables que resultan informativas de: a) la estructura de oportunidades en el contexto de la transición a la educación superior, como el acceso según tramo etéreo, rendimiento en la prueba de selectividad, la distribución efectiva por tipo de instituciones e ingreso familiar, dependencia administrativa de los establecimientos de secundaria, las fuentes de financiamiento de los estudios, la proporción de estudiantes de primera generación dentro la familia nuclear, y la ocupación de los jefes de hogar; b) la importancia atribuida por los actores y sus familias a la transición temprana a la educación superior; y c) algunos elementos que dan cuenta de las representaciones que tienen los actores sobre los tipos de instituciones, las valoraciones de las credenciales educativas y la cuantía de los ingresos futuros de los profesionales universitarios.

### 7.1. Oportunidades de Transición a la Educación Superior

#### 7.1.1. Tramo Etéreo de los Jóvenes

Las trayectorias presentan una distribución caracterizada por cerca de la mitad de los encuestados en la categoría de jóvenes que no accedieron a la educación superior (52,2%)<sup>41</sup>; y complementariamente, otra mitad que aglutina las trayectorias que corresponden a jóvenes con estudios superiores terminados (12,4%), estudios superiores abandonados (5,9%) y aquellos que se encontraban estudiando en la educación superior al momento del trabajo de campo del estudio (29,5%). En cuanto a la edad de los encuestados, aproximadamente 6 de cada 10 está dentro del tramo etéreo de 18 a 24 años (62,6%); y el 37,4% en el tramo de 25 a 29 años.

A nivel estadístico, es posible afirmar que estas variables están relacionadas con una intensidad media; destacando especialmente, las diferencias de proporciones entre las categorías de jóvenes que estudian y han terminado la educación superior por tramo etéreo, concretamente, una sobre representación de jóvenes de edades comprendidas entre 25 y 29 años en la trayectoria de estudios terminados (23,9%) en comparación al valor absoluto de la categoría (12,4%); de la misma forma, se constata una mayor presencia porcentual de jóvenes con edades entre 18 a 24 años en la trayectoria de estudiantes en ejercicio (37,8%) en relación a su valor absoluto (29,5%). En otras palabras, estos resultados darían cuenta de trayectorias de transición a la

---

<sup>41</sup> Para el año 2011 la cobertura bruta de matriculados en la educación superior de la población de 18 a 24 años alcanzó al 51,6% (SIES, 2014, p. 57); por otra parte, tomando como referencia una cohorte de egreso de la educación media (año 2006), el 36,3% de los jóvenes ingresa inmediatamente a la educación superior (año 2007) y a seis años después de dicho egreso el 65,4% contó con matrícula en alguna titulación de educación superior (González, Elizalde, & Rolando, 2014, p. 3).



educación superior marcadas por el ingreso relativamente temprano de los jóvenes una vez terminada la educación media; todo ello en un contexto de masificación del nivel, especialmente en los últimos 10 años<sup>42</sup>.

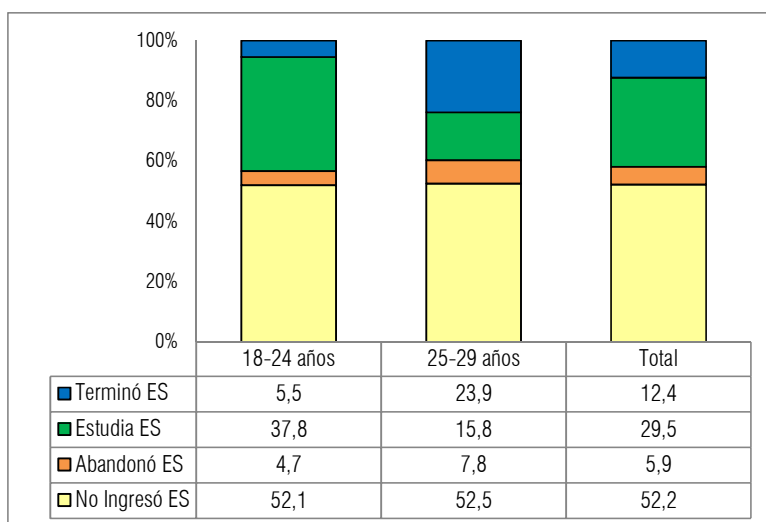
*Trayectoria por tramo etéreo de los jóvenes (n°/%)<sup>43</sup>*

		Tramo Etéreo		Total	
		18-24 años	25-29 años		
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	83	216	299
		% Tramo Etéreo	<b>5,5</b>	<b>23,9</b>	<b>12,4</b>
		RTC	-13,3	13,3	
	Estudia ES	Frecuencia	571	143	714
		% Tramo Etéreo	<b>37,8</b>	<b>15,8</b>	<b>29,5</b>
		RTC	11,5	-11,5	
	Abandonó ES	Frecuencia	71	71	142
		% Tramo Etéreo	<b>4,7</b>	<b>7,8</b>	<b>5,9</b>
		RTC	-3,2	3,2	
	No Ingresó ES	Frecuencia	787	475	1262
		% Tramo Etéreo	<b>52,1</b>	<b>52,5</b>	<b>52,2</b>
		RTC	-,2	,2	
Total	Frecuencia	1512	905	2417	
	% Trayectorias	62,6	37,4	100,0	
	% Tramo Etéreo	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

Los jóvenes que han desertado de sus estudios superiores muestran un leve mayor peso relativo dentro del tramo etéreo superior (7,8%) en comparación al total de esta trayectoria (5,9%), elemento que resulta indicativo de una potencial tendencia acumulativa de abandonos en función de la evolución temporal de los estudios y las oportunidades de reprobación de asignaturas; sin embargo, las diferencias de proporciones son marginales. La proporcionalidad de la trayectoria de jóvenes que no ingresó a la educación superior se mantiene constante por tramo etéreo.

*Trayectoria por tramo etéreo de los jóvenes (%)*



Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>42</sup> El aumento de la matrícula en la educación superior chilena ha sido exponencial desde 1991, destacando que en los últimos 10 años se ha pasado de 435.884 estudiantes en el año 2001 a 835.242 estudiantes en el año 2009 (Rolando, Salamanca, & Aliaga, 2010, p. 4).

<sup>43</sup> Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,31

## 7.1.2. Rendimiento en la Selectividad (PSU)

Como se ha descrito en el primer capítulo, cerca de la mitad de las instituciones de educación superior universitaria (33) están adscritas al proceso de selectividad; el cual se materializa a través de la rendición de 4 pruebas, cuyos resultados son ponderados con la media de calificaciones de secundaria generando un puntaje de postulación. El promedio aritmético simple de las pruebas de matemática y lenguaje se denomina “promedio PSU”, siendo utilizado como parámetro de rendimiento de la selectividad y como medida para establecer umbrales de postulación a determinadas instituciones y titulaciones de mayor selectividad.

Del conjunto de encuestados que cuentan con información sobre su la rendición de la PSU (n° 1541 / 63,7%), junto con los resultados válidos para el cruce de variables entre el promedio PSU y las trayectorias jóvenes; tenemos que aproximadamente 1/3 obtuvo puntajes de más 600 puntos (34.9%); umbral que, en términos generales, permite postular a las instituciones de mayor selectividad del sistema (25 universidades tradicionales).

*Trayectoria de jóvenes por puntaje PSU (n°/%)<sup>44</sup>*

		Puntaje PSU (3 tranos)			Total	
		(+) de 600	500 a 599	(-) de 500		
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	121	106	26	253
		% Puntaje PSU	<b>26,5</b>	<b>17,6</b>	<b>10,4</b>	<b>19,4</b>
		RTC	4,8	-1,5	-4,0	
	Estudia ES	Frecuencia	253	259	90	602
		% Puntaje PSU	<b>55,5</b>	<b>43,1</b>	<b>36,0</b>	<b>46,1</b>
		RTC	5,0	-2,0	-3,5	
	Abandonó ES	Frecuencia	36	52	19	107
		% Puntaje PSU	<b>7,9</b>	<b>8,7</b>	<b>7,6</b>	<b>8,2</b>
		RTC	-3	,6	-,4	
	No Ingresó ES	Frecuencia	46	184	115	345
		% Puntaje PSU	<b>10,1</b>	<b>30,6</b>	<b>46,0</b>	<b>26,4</b>
		RTC	-9,8	3,2	7,8	
<b>Total</b>	Frecuencia	456	601	250	1307	
	% Trayectoria	34,9	46,0	19,1	100,0	
	% Puntaje PSU	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

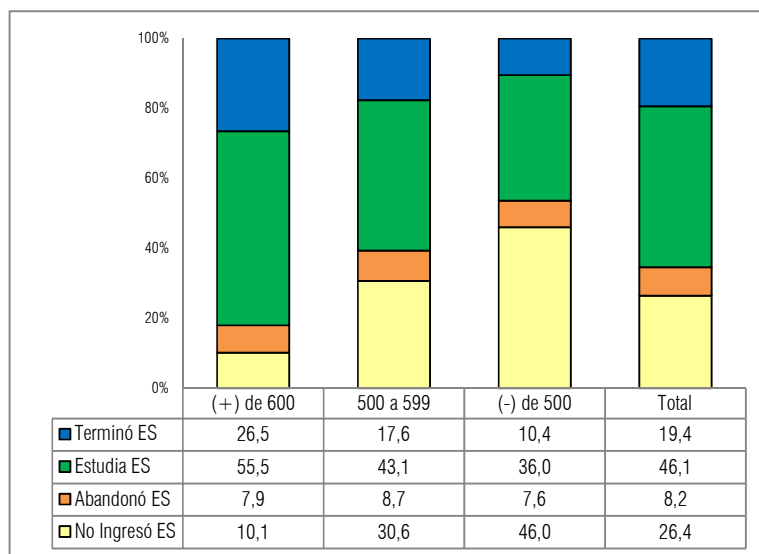
El tramo intermedio de valores entre 599 y 500 puntos agrupa al 46% de los jóvenes; proporción que situada en el contexto de un proceso de selectividad no universal, implica que cerca de la mitad logró puntajes que potencialmente permiten solo acceder a instituciones tradicionales de menor selectividad y a universidades privadas post 1981.

<sup>44</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,30.

Por último, 1 de cada 5 jóvenes lograron puntajes promedio bajo los 500 puntos (19,1%), situación que restringe de forma importante las posibilidades de postulación a las universidades adscritas a la selectividad, sin embargo, mantiene intactas las opciones de postulación a las universidades no selectivas, institutos profesionales y centros de formación técnica, donde la PSU no es un requisito excluyente de selección.

En términos estadísticos, las variables trayectorias de jóvenes y promedio PSU están relacionadas con una fuerza o intensidad media; destacando especialmente las diferencias de participación relativa de las trayectorias con estudios superiores terminados (19,4%) y de estudiantes actuales (46,1%) en la categoría que da cuenta de más de 600 puntos (26,5% y 55,5% respectivamente), caracterizadas por una sobre representación, especialmente para el caso de los primeros. Concretamente, a nivel relacional los jóvenes con valores sobre los 600 puntos promedio, tienen 2,5 veces más probabilidades de haber terminado sus estudios que aquellos con menos de 500 puntos; de la misma forma, los jóvenes con promedios en el tramo superior presentan 54% más de probabilidades de estar actualmente estudiando en la educación superior que sus pares con menos de 500 puntos para el promedio entre las pruebas de matemática y lenguaje.

*Trayectoria de jóvenes por puntaje PSU (%)*



Fuente: Encuesta TET 2012

Para la trayectoria de jóvenes que no accedieron a la educación superior (26,4%) se evidencia la tendencia opuesta; esto es, sobre representación relativa en las categorías de puntajes promedio PSU de 500 a 599 (30,6%) y menos de 500 (46,0%), proporción que para esta última supone 4,5 veces más probabilidades de no ingresar a la ES que los jóvenes con más de 600 puntos promedio.

En este análisis en particular conviene tener ciertos resguardos a nivel de las inferencias potenciales a la población total, ya que no se cuentan con registros de respuesta para 876 encuestados válidos (36,3%), situación que en el mejor de los escenarios se asume como PSU no rendida, sin embargo, este hecho puede responder a diversos escenarios posibles y/o a una deficiencia a nivel metodológico del trabajo de campo de la encuesta.

### 7.1.3. Acceso según Tipo de Institución de Educación Superior

El conjunto de encuestados que ingresaron a la educación superior después de la secundaria (tres trayectorias), se desagregan de forma relativamente equitativa por tipo de institución; esto es, 26% en Universidades Tradicionales, 24,2% en Universidades Privadas (post. 1981), 29,9% en Institutos Profesionales, y 19,9% en Centros de Formación Técnica. En relación a las trayectorias involucradas, destaca que el 61,9% corresponde a estudiantes en ejercicio de educación superior; 25,9% de profesionales titulados y 12,2% de abandono.

*Trayectoria por tipo de institución de educación superior (n°/%)<sup>45</sup>*

		Tipo de Institución Ed. Superior				Total	
		U. Tradicional	U. Privada (post 1981)	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica		
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	76	74	86	63	299
		% Tipo IES	<b>25,3</b>	<b>26,4</b>	<b>24,9</b>	<b>27,4</b>	<b>25,9</b>
		RTC	-,3	,2	-,5	,6	
	Estudia ES	Frecuencia	192	172	213	138	715
		% Tipo IES	<b>64,0</b>	<b>61,4</b>	<b>61,7</b>	<b>60,0</b>	<b>61,9</b>
		RTC	,9	-,2	-,1	-,7	
	Abandonó ES	Frecuencia	32	34	46	29	141
		% Tipo IES	<b>10,7</b>	<b>12,1</b>	<b>13,3</b>	<b>12,6</b>	<b>12,2</b>
		RTC	-,9	,0	,8	,2	
	Total	Frecuencia	300	280	345	230	1155
		% Trayectorias	26,0	24,2	29,9	19,9	100,0
		% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

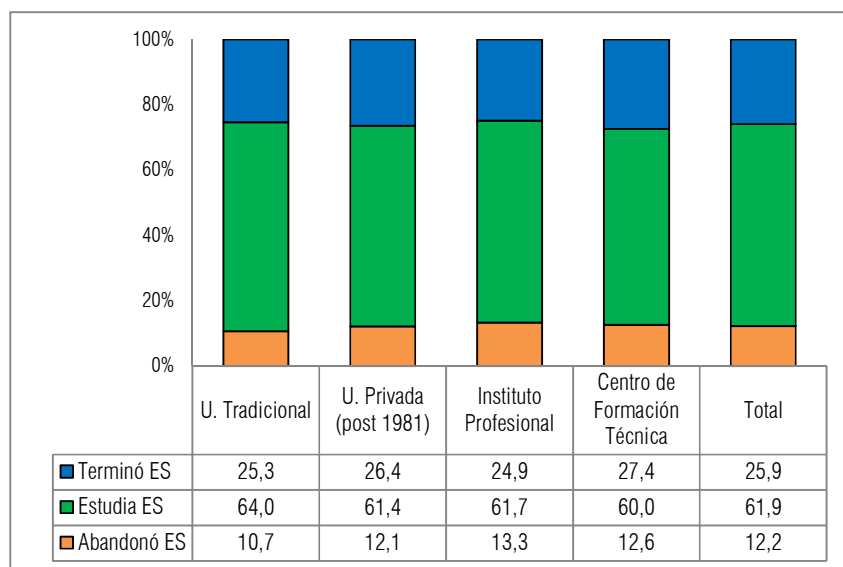
Fuente: Encuesta TET 2012

Las variables tipo de institución de educación superior y trayectorias de jóvenes no están relacionadas estadísticamente, es decir, resultan independientes; situación que se puede advertir intuitivamente en las diferencias marginales entre proporciones relativas y absolutas presentes en la tabla de contingencia. Esto último significa particularmente que la distribución porcentual de la trayectoria de estudiantes en ejercicio encuestados (n° 715) por tipo de institución evidencia cierta proporcionalidad con la distribución del universo actual de estudiantes en educación superior<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,94

<sup>46</sup> De acuerdo con estadísticas oficiales, para el año 2014 los matriculados en la educación superior (n° 1.215.413) se desagregan en 26,9% en Universidades Tradicionales, 24,1% en Universidades Privadas (post. 1981), 29,8% en Institutos Profesionales, y 19,3% en Centros de Formación Técnica (SIES, 2014, p. 27).

Trayectoria por tipo de institución de educación superior (%)



Fuente: Encuesta TET 2012

Al segmentar las categorías que dan cuenta de instituciones universitarias y no universitarias en función de los ingresos familiares de los jóvenes que accedieron a la educación superior, tenemos que para 2/3 del conjunto estudiado el ingreso familiar no superaba los \$720.000<sup>47</sup> mensuales (62,1%); y solamente el 37,9% contaba con ingresos familiares por sobre dicho umbral. En términos estadísticos, las variables tipo de institución de educación superior e ingreso mensual familiar están relacionadas con una baja intensidad.

Tipo de institución de educación superior por ingreso familiar recodificado (n°/%)<sup>48</sup>

			Ingreso Familiar (recodificado)				Total
			Menos de \$360.000	\$360.001 y \$720.000	\$720.001 y \$1.500.000	Más de \$1.500.000	
Tipo de Instituciones de Ed. Superior	U. Tradicional	Frecuencia	71	94	66	60	291
		% Ingreso Familiar	<b>26,4</b>	<b>22,2</b>	<b>24,0</b>	<b>40,3</b>	<b>26,1</b>
		RTC	,1	-2,3	-,9	4,2	
	U. Privada (post 1981)	Frecuencia	37	101	80	50	268
		% Ingreso Familiar	<b>13,8</b>	<b>23,8</b>	<b>29,1</b>	<b>33,6</b>	<b>24,0</b>
		RTC	-4,5	-,1	2,3	2,9	
	Instituto Profesional	Frecuencia	84	138	85	30	337
		% Ingreso Familiar	<b>31,2</b>	<b>32,5</b>	<b>30,9</b>	<b>20,1</b>	<b>30,2</b>
		RTC	,4	1,4	,3	-2,9	
	Centro de Formación Técnica	Frecuencia	77	91	44	9	221
		% Ingreso Familiar	<b>28,6</b>	<b>21,5</b>	<b>16,0</b>	<b>6,0</b>	<b>19,8</b>
		RTC	4,2	1,1	-1,8	-4,5	
Total	Frecuencia	269	424	275	149	1117	
	% Tipo de IES	24,1	38,0	24,6	13,3	100,0	
	% Ingreso Familiar	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>47</sup> Ingreso mensual equivalente a 940 euros aproximadamente (1 euro/ 764 pesos)

<sup>48</sup> Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,24

La tabla anterior revela que para el tramos de ingresos familiares sobre los \$1.500.000, los jóvenes que accedieron a universidades tradicionales (40,3%) y privadas post 1981 (33,6%) están sobre representados en comparación a su total marginal (26,1% y 24% respectivamente); esto implica, para el caso de los primeros, 53% más de probabilidades de acceso a ese tipo de IES en comparación al tramo de menos ingresos, y para los segundos, 2,4 veces más en igual escenario de comparación.

De forma opuesta, dentro del segmento de jóvenes que cursaron sus estudios en centros de formación técnica, se observa que aquellos con ingresos familiares mensuales bajo los \$360.000 (28,6%), presentan 4,8 veces más probabilidades de haberlos cursado en este tipo de IES que sus pares de mayores ingresos (6% / más de \$1.500.000).

En este punto del análisis, los resultados dan cuenta de que el acceso específico a los tipos de instituciones del sistema de educación superior chileno está fuertemente constreñido por la capacidad económica de las familias para hacer frente a los costes de arancel y matrícula; segmentación que se traduce en mayores oportunidades de acceso a titulaciones universitarias para los jóvenes de mayores recursos económicos; y para aquellos de menores recursos familiares, mayores oportunidades en carreras no universitarias fundamentalmente parte de la oferta académica de CFT e IP.

La relación bivariada entre tipo de institución de educación superior e ingreso mensual familiar, al ser controlada por el promedio PSU de los jóvenes encuestados, solamente se mantiene para los tramos que dan cuenta de valores promedio por sobre los 600 puntos y entre 500 y 599; es decir, los dos segmentos de mayor rendimiento de la selectividad. Para el caso de los jóvenes que lograron menos de 500 puntos en promedio para las pruebas de matemática y lenguajes, las diferencias entre filas y columnas para tipo de IES y tramos de ingresos resultan no significativos estadísticamente, en otras palabras, para este segmento de jóvenes las variables resultan independientes.

Esto último permitiría inferir que, al menos para un conjunto de las familias de aquellos jóvenes que lograron bajos puntajes en la selectividad (PSU), existiría una alta propensión para el ingreso efectivo a la educación superior; y que dicho acceso, al no estar mediatizado especialmente por el rendimiento académico, estaría en función de la capacidad de pago de cada familia y en la oferta formativa de las IES de menor selectividad del sistema<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> En este segmento de puntaje PSU, los jóvenes que accedieron a las instituciones de mayor selectividad (universidades tradicionales) solo representan el 5,9% de su total marginal.

Tipo de institución de educación superior por ingreso familiar y puntaje promedio PSU (n°/%)<sup>50</sup>

			Ingreso Familiar (recodificado)				Total
			Menos de \$360.000	\$360.001 y \$720.000	\$720.001 y \$1.500.000	Más de \$1.500.000	
<b>(+) de 600</b>	U. Tradicional	Frecuencia	46	67	44	55	212
		% Ingreso Familiar	<b>66,7</b>	<b>52,3</b>	<b>44,0</b>	<b>56,1</b>	<b>53,7</b>
		RTC	2,4	-,4	-2,2	,6	
	U. Privada (post 1981)	Frecuencia	11	31	34	34	110
		% Ingreso Familiar	<b>15,9</b>	<b>24,2</b>	<b>34,0</b>	<b>34,7</b>	<b>27,8</b>
		RTC	-2,4	-1,1	1,6	1,7	
	Instituto Profesional	Frecuencia	10	19	16	6	51
		% Ingreso Familiar	<b>14,5</b>	<b>14,8</b>	<b>16,0</b>	<b>6,1</b>	<b>12,9</b>
	RTC	,4	,8	1,1	-2,3		
Centro de Formación Técnica	Frecuencia	2	11	6	3	22	
	% Ingreso Familiar	<b>2,9</b>	<b>8,6</b>	<b>6,0</b>	<b>3,1</b>	<b>5,6</b>	
	RTC	-1,1	1,8	,2	-1,2		
Total	Frecuencia	69	128	100	98	395	
	% Ingreso Familiar	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>500 a 599</b>	U. Tradicional	Frecuencia	20	21	16	5	62
		% Ingreso Familiar	<b>20,2</b>	<b>12,2</b>	<b>16,0</b>	<b>15,6</b>	<b>15,4</b>
		RTC	1,5	-1,5	,2	,0	
	U. Privada (post 1981)	Frecuencia	18	49	33	11	111
		% Ingreso Familiar	<b>18,2</b>	<b>28,5</b>	<b>33,0</b>	<b>34,4</b>	<b>27,5</b>
		RTC	-2,4	,4	1,4	,9	
	Instituto Profesional	Frecuencia	36	68	38	15	157
		% Ingreso Familiar	<b>36,4</b>	<b>39,5</b>	<b>38,0</b>	<b>46,9</b>	<b>39,0</b>
	RTC	-,6	,2	-,2	1,0		
Centro de Formación Técnica	Frecuencia	25	34	13	1	73	
	% Ingreso Familiar	<b>25,3</b>	<b>19,8</b>	<b>13,0</b>	<b>3,1</b>	<b>18,1</b>	
	RTC	2,1	,7	-1,5	-2,3		
Total	Frecuencia	99	172	100	32	403	
	% Ingreso Familiar	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>(-) de 500</b>	U. Tradicional	Frecuencia	1	4	3	0	8
		% Ingreso Familiar	<b>2,8</b>	<b>6,3</b>	<b>10,7</b>	<b>,0</b>	<b>5,9</b>
		RTC	-,9	,2	1,2	-,8	
	U. Privada (post 1981)	Frecuencia	3	12	6	2	23
		% Ingreso Familiar	<b>8,3</b>	<b>19,0</b>	<b>21,4</b>	<b>22,2</b>	<b>16,9</b>
		RTC	-1,6	,6	,7	,4	
	Instituto Profesional	Frecuencia	21	23	13	4	61
		% Ingreso Familiar	<b>58,3</b>	<b>36,5</b>	<b>46,4</b>	<b>44,4</b>	<b>44,9</b>
	RTC	1,9	-1,8	,2	,0		
Centro de Formación Técnica	Frecuencia	11	24	6	3	44	
	% Ingreso Familiar	<b>30,6</b>	<b>38,1</b>	<b>21,4</b>	<b>33,3</b>	<b>32,4</b>	
	RTC	-,3	1,3	-1,4	,1		
Total	Frecuencia	36	63	28	9	136	
	% Ingreso Familiar	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

Para el tramo de puntaje de 500 a 599 se observa que el ingreso familiar determina las posibilidades de acceso a los centros de formación técnica, donde aquellos jóvenes que provienen de los hogares de menores ingresos (25,3% / < \$360.000) existen 8 veces más de probabilidades de estudiar en este tipo de IES que sus pares de ingresos familiares por sobre \$1.500.000 (3,1%), es decir, a igual rendimiento medio en la selectividad, el menor coste de los estudios (y la duración de los mismos) resultaría determinante para las familias de menores recursos. Eso último se puede complementar con los resultados del perfil de jóvenes que accedieron a las universidades privadas (post 1981), donde se constata una infra representación relativa para aquellos que provienen de los hogares de menores recursos (18,2%) en comparación al total de la categoría (27,5%). En términos generales, los otros tres tipos de IES presentan variaciones menores, y no significativas estadísticamente, entre pesos relativos y absolutos por tramos de ingreso familiar.

<sup>50</sup> Promedio PSU Más de 600: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,02 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,22. Promedio PSU 500-599: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,05 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,20. Promedio PSU Menos de 500: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,47.

Para el tramo de promedio PSU sobre los 600 puntos, el principal hallazgo dice relación a que el 53,7% accedió a universidades tradicionales, lo que supone una relación de 3,5 veces más que los jóvenes dentro del tramo 500 a 599 puntos, y un 27,8% a universidades privadas (post 1981); en otras palabras, 8 de cada 10 de los actores que obtienen los mejores resultados en la selectividad ingresan a carreras de nivel universitario. Dentro de esta tendencia, destaca especialmente que para las universidades tradicionales existe un mayor peso relativo de los jóvenes que provienen de los hogares de menores recursos económicos (66,7% / < \$360.000), es decir, cuando existen buenos resultados académicos en la PSU, las familias optarían por enviar a sus hijos en mayor proporción a este tipo de IES en comparación a las universidades privadas (post 1981), centros de formación técnica e institutos profesionales, probablemente por razones asociadas a las diferencias de los costos de los estudios superiores y al prestigio social percibido.

#### **7.1.4. Tipo de Provisión de Educación Secundaria**

En este caso el tipo de provisión de educación secundaria está fuertemente asociado a la capacidad económica de las familias para hacer frente a los costes directos e indirectos de los estudios, con la particularidad de un agrupamiento de estudiantes relativamente homogéneo para colegios de titularidad Municipal (donde asisten los más pobres de la sociedad), Particular Subvencionado (donde asisten las clases medias) y Particular Pagado (donde asisten los hijos de las familias de mayores recursos)<sup>51</sup>. En términos generales, la tabla de contingencia muestra que 46,1% de los jóvenes encuestados asistió a establecimientos de titularidad estatal (MUN), el 43,3% a establecimientos privados que reciben aportes estatales y de las familias (PSUB) y solo el 10,6% a establecimientos donde el financiamiento proviene exclusivamente de las familias de los jóvenes (PPAG).

En términos estadísticos, las variables trayectorias de los jóvenes y dependencia administrativa del establecimiento de egreso de secundaria están relacionadas con una fuerza o intensidad baja, incluso después de ser controlada por el tipo de modalidad de los estudios (científico/humanista o técnico profesional). A este respecto, destaca que la modalidad de los estudios secundarios está especialmente asociada a las trayectorias de los jóvenes; concretamente, aquellos que han asistido a establecimientos científico/humanista (14,9%) presentan 71% más probabilidades de estar dentro de la trayectoria de estudios superiores terminados que aquellos que asistieron a la modalidad técnico profesional (8,7%). Una situación similar se observa dentro de la trayectoria de estudiantes actuales de la ES, donde los egresados de la modalidad CH (35,2%) tienen 69% más de probabilidades de estar en dicha categoría, que aquellos provenientes de colegios TP( 20,8%).

---

<sup>51</sup> Sobre el particular véase: (García Huidobro, 2007; Treviño, Valenzuela, & Villalobos, 2014)



De forma contraria, los egresados de colegios de modalidad TP (65,4%) presentan 50% más de probabilidades de no ingresar a la educación superior, en comparación a aquellos que cursaron la modalidad científico/humanista (43.6%).

*Trayectoria de los jóvenes por dependencia administrativa de los establecimientos de secundaria y modalidad de estudios cursada PSU (n°/%)<sup>52</sup>*

			Dependencia Administrativa			Total
			MUN	PSUB	PPAG	
<b>Científico Humanista</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia 10,5	100 16,7	49 24,5	221 14,9
			% Dependencia Adm. -4,4	1,6	4,1	
		Estudia ES	Frecuencia 27,0	250 41,7	88 44,0	523 35,2
			% Dependencia Adm. -6,1	4,3	2,8	
		Abandonó ES	Frecuencia 6,0	39 6,5	14 7,0	94 6,3
		% Dependencia Adm. -5	,2	,4		
	Total	No Ingresó ES	Frecuencia 56,6	211 35,2	49 24,5	648 43,6
			% Dependencia Adm. 9,3	-5,4	-5,9	
		Total	Frecuencia 100,0	600 100,0	200 100,0	1486 100,0
			% Dependencia Adm.			
<b>Técnico Profesional</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia 6,7	45 10,4	5 9,6	78 8,7
			% Dependencia Adm. -1,9	1,8	,3	
		Estudia ES	Frecuencia 18,3	106 24,5	5 9,6	187 20,8
			% Dependencia Adm. -1,7	2,6	-2,0	
		Abandonó ES	Frecuencia 5,5	19 4,4	4 7,7	46 5,1
		% Dependencia Adm. ,5	-9	,9		
	Total	No Ingresó ES	Frecuencia 69,4	263 60,7	38 73,1	589 65,4
			% Dependencia Adm. 2,3	-2,9	1,2	
		Total	Frecuencia 100,0	433 100,0	52 100,0	900 100,0
			% Dependencia Adm.			
<b>Total</b>		Frecuencia 46,1	1101 1033	252 10,6	2386 100,0	
		%				

Fuente: Encuesta TET 2012

Específicamente para los egresados de la modalidad de educación secundaria científico/humanista, la tendencia principal corresponde a mayor peso relativo de los estudiantes que cursaron la secundaria en colegios de titularidad de pago dentro de las trayectorias de estudiantes actuales (44%) y con estudios superiores terminados (24,5%) en relación a su total marginal (35,2% y 14,9% respectivamente). En términos comparativos, los egresados de colegios PPAG (24,5%) presentan 2,3 veces más probabilidades de haber terminado sus estudios superiores que aquellos egresados de colegios MUN (10,5%); y 63% más de probabilidades en relación a sus pares egresados de colegios PSUB (16,7%). De forma contraria, de aquellos jóvenes que no ingresaron a la educación superior y cursaron la secundaria en la modalidad CH, los egresados de colegios municipales (56,6%) presentan 2,3 veces más probabilidades de estar en dicha categoría comparación a sus pares egresados de colegios particular pagados (24,5%).

<sup>52</sup> Científico Humanista: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,25. Técnico Profesional: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,02 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,13.

Para el segmento de jóvenes que cursaron sus estudios secundarios en la modalidad técnico profesional, las mayores diferencias entre peso relativo y absoluto se observan en la trayectoria de jóvenes que actualmente estudian en la educación superior (20,8%); donde los egresados de colegios PSUB están sobre representados (24,5%) y aquellos provenientes de colegios de titularidad PPAG infra representados (9,6%). La trayectoria de jóvenes que no ingresó a la educación superior (65,4%), por su parte, muestra mayor peso relativo de los egresados de secundaria de colegios municipal (69,4%) y menor participación de aquellos que cursaron sus estudios en establecimientos particular subvencionado (60,7%). En esta modalidad de estudios secundarios, las diferencias de trayectorias por tipo de provisión del establecimiento resultan menores.

### 7.1.5. Fuentes de Financiamiento de la ES

En relación a las fuentes de financiamiento directo de los estudios superiores (arancel y matrícula), de las respuestas consideradas como válidas, 813 jóvenes señalaron que el financiamiento de sus estudios proviene fundamentalmente de sus padres y/o familiares, destacando además que 7 de cada 10 de ellos (69,2%) expresan que esta fuente corresponde a la más relevante para costear los estudios. La referencia al costo privado de los estudios equivale al 70,4% de los encuestados con trayectorias vinculadas a la educación superior (n°1155)<sup>53</sup>.

*Fuente de financiamiento de educación superior por orden de importancia (n°/%)<sup>54</sup>*

	Orden de Importancia			Total	
	1 era	2da	3era		
Fuentes de Financiamiento ES	Padres y/o Familiares	562 <b>69,2</b>	196 <b>24,1</b>	55 <b>6,7</b>	813 <b>100,0</b>
	Ingresos Propios	147 <b>44,4</b>	128 <b>38,6</b>	56 <b>17,0</b>	332 <b>100,0</b>
	Becas Estudiantiles	129 <b>47,1</b>	108 <b>39,4</b>	37 <b>13,5</b>	273 <b>100,0</b>
	Crédito Universitario	81 <b>57,6</b>	50 <b>35,9</b>	9 <b>6,5</b>	140 <b>100,0</b>
	Crédito Aval Estado	184 <b>68,6</b>	65 <b>24,1</b>	20 <b>7,3</b>	269 <b>100,0</b>
	Crédito CORFO	27 <b>56,3</b>	13 <b>27,6</b>	8 <b>16,1</b>	48 <b>100,0</b>
	Crédito Banca Comercial	17 <b>34,5</b>	19 <b>37,8</b>	14 <b>27,7</b>	50 <b>100,0</b>

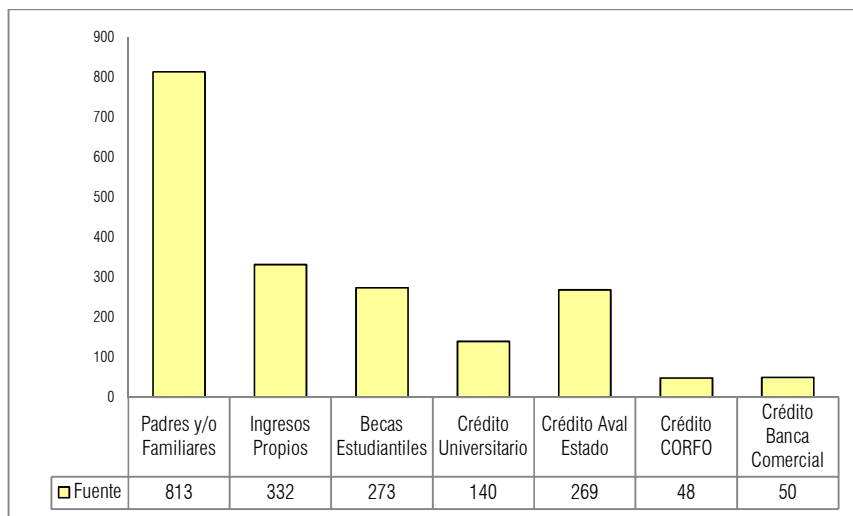
Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>53</sup> Para el caso de Chile el gasto privado en ES supera los 1.000 dólares al año para cursar estudios en universidades públicas. Dentro del contexto de la OCDE se ubica en el segmento de 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/matricula 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).

<sup>54</sup> La tabla resumen presenta siete fuentes de financiamiento con frecuencias y porcentajes independientes entre sí. El diseño de la pregunta del cuestionario respondió a un formato de multi-respuesta sin obligatoriedad en la respuesta de todos los ítems.

Las otras fuentes de financiamiento listadas presentan magnitudes de respuesta bastante inferiores; no obstante, se destaca la referida a los ingresos propios de los encuestados, la cual presenta una frecuencia de 332 que equivale al 28,7% del total de jóvenes con trayectorias vinculadas a la educación superior (n° 1155), en otras palabras, aproximadamente 3 de cada 10 estudiantes señalaron financiar directamente sus estudios superiores.

*Fuente de financiamiento de educación superior (n°)*



Fuente: Encuesta TET 2012

Es interesante constatar que las fuentes de financiamiento dispuestas o avaladas por la institucionalidad estatal, como becas y créditos, logran referencias de los jóvenes relativamente menores, no alcanzado por separado el 30% de los estudiantes que han ingresado a la educación superior analizados (n° 1155). En relación a lo anterior, efectivamente el financiamiento de los estudios puede provenir y complementarse desde diversas fuentes para cubrir el 100% de los costes<sup>55</sup>, sin embargo, la percepción de los encuestados sobre cuales son fuentes principales y secundarias resulta fundamental a momento de establecer las creencias sobre las oportunidades de financiamiento, incluso cuando dichas creencias puedan estar sesgadas o ser simplemente erróneas.

<sup>55</sup> El sistema de becas y créditos estatales cubre solo el denominado "arancel de referencia", que es un valor que fija todos los años el Ministerio de Educación para cada titulación e institución de educación superior. En este sentido, resulta habitual que la cuantía del arancel de referencia es menor que el arancel real, vale decir, el monto que cobra la institución anualmente por los estudios, sin considerar el pago anual de la matrícula (derecho básico). Esta diferencia debe ser cubierta por el estudiante y sus familias con recursos propios, o bien con el apoyo de otras fuentes privadas de financiamiento

## 7.1.6. Transición y Primera Generación en la ES

Del conjunto de encuestados (4 trayectorias estudiadas), el 71,8% de los jóvenes proviene de familias donde sus padres no accedieron a la educación superior; esto implica que solamente 3 de cada 10 contó con al menos uno de sus padres con formación universitaria, profesional o técnica superior (28,2%). Ahora bien, considerando solamente a los jóvenes que estudian, han terminado y abandonado sus estudios superiores; aquellos que corresponden al primer integrante de su familia nuclear (padres y hermanos) en ingresar a alguna titulación superior ascienden al 30,7% (n°339); y para el caso de aquellos jóvenes que junto a alguno de sus hermanos pertenecen a la primera generación de su familia nuclear en acceder a la educación superior, dicha proporcionalidad alcanza 56,6% (n°624).

*Trayectoria por nivel educativo de los padres y número de hermanos en educación superior (n°/%)<sup>56</sup>*

			Acceso de Padres a ES		Total	
			Padres sin ES	Uno o Ambos Padres con ES		
Hermanos con Ed. Superior	Ninguno	Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	61	32	93
			Terminó ES	6,5	11,9	7,7
			% Acc. Padres ES	-3,0	3,0	
		Estudia ES	Frecuencia	193	129	322
			% Acc. Padres ES	20,5	48,1	26,6
			RTC	-9,0	9,0	
	Abandonó ES	Frecuencia	45	15	60	
		% Acc. Padres ES	4,8	5,6	5,0	
		RTC	-5	5		
	No Ingresó ES	Frecuencia	643	92	735	
		% Acc. Padres ES	68,3	34,3	60,7	
		RTC	10,0	-10,0		
	Total		Frecuencia	942	268	1210
			% Acc. Padres ES	100,0	100,0	100,0
	1 ó más	Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	81	92	173
			Terminó ES	13,7	28,8	19,0
			% Acc. Padres ES	-5,5	5,5	
		Estudia ES	Frecuencia	168	149	317
% Acc. Padres ES			28,4	46,6	34,8	
RTC			-5,5	5,5		
Abandonó ES	Frecuencia	36	29	65		
	% Acc. Padres ES	6,1	9,1	7,1		
	RTC	-1,7	1,7			
No Ingresó ES	Frecuencia	306	50	356		
	% Acc. Padres ES	51,8	15,6	39,1		
	RTC	10,7	-10,7			
Total		Frecuencia	591	320	911	
		% Acc. Padres ES	100,0	100,0	100,0	
S/ Her.	Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	13	11	24	
		Terminó ES	15,3	22,4	17,9	
		% Acc. Padres ES	-1,0	1,0		
	Estudia ES	Frecuencia	20	18	38	
		% Acc. Padres ES	23,5	36,7	28,4	
		RTC	-1,6	1,6		
Abandonó ES	Frecuencia	7	4	11		
	% Acc. Padres ES	8,2	8,2	8,2		
	RTC	0	0			
No Ingresó ES	Frecuencia	45	16	61		
	% Acc. Padres ES	52,9	32,7	45,5		
	RTC	2,3	-2,3			
Total		Frecuencia	85	49	134	
		% Acc. Padres ES	100,0	100,0	100,0	
Total			Frecuencia	1621	636	2257
			%	71,8	28,2	100,0

Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>56</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,32 para análisis bivariado entre trayectoria de jóvenes y acceso de padres a ES; al ser contralada por el número de hermanos en ES (tercera variable) se mantiene la relación para las categorías que da cuenta de la existencia de 1 ó más hermanos en la ES (sig. 0,00 /  $\phi$  0,29) y teniendo el encuestado hermanos, ninguno ha ingresado a la ES (sig. 0,00 /  $\phi$  0,34).

En términos estadísticos se puede afirmar que las variables trayectoria de jóvenes y acceso de padres a educación superior están relacionadas con una intensidad media; adicionalmente, al controlar por la variable hermanos en ES se evidencia que la relación inicial desaparece para la categoría de jóvenes sin hermanos. En este contexto, para los jóvenes que estudian alguna titulación superior y cuentan con hermanos (estudiando o no en la ES) se observa una sobre representación en aquellos con padres con estudios superiores; por el contrario, para los jóvenes que no accedieron a la educación superior con hermanos (estudiando en la ES o no), se observa una mayor proporción de aquellos con padres sin estudios superiores en comparación al total de la subcategoría.

### 7.1.7. Clasificación de Ocupaciones de los Padres

En cuanto a la ocupación del jefe de hogar de la familia de origen de los jóvenes, sobre la mitad de los encuestados (54,5%) el jefe de hogar desempeña o desempeñaba una ocupación clasificada dentro de empleados y obreros del sector privado; las siguientes categorías ocupacionales de mayores frecuencias equivalen a trabajadores por cuenta propia (23,4%), y empleados y obreros del sector público (10,4%); en otras palabras, cerca 9 de cada 10 de los jefes de hogar corresponden a asalariados del sector público o privado e independientes (87,9%).

*Trayectoria por ocupación de jefe de hogar familiar<sup>57</sup> (n°/%)<sup>58</sup>*

		Ocupación Jefe de Hogar						Total
		Patrón o empleador	Trabajador por cuenta propia	Empleado u obrero del sector público	Empleado u obrero de empresas públicas	Empleado y obrero del sector privado	Servicio doméstico	
Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	9	47	18	12	101	1	188
	Terminó ES							
	% Ocupación Jefe Hogar	<b>12,7</b>	<b>11,5</b>	<b>9,9</b>	<b>14,0</b>	<b>10,6</b>	<b>2,1</b>	<b>10,7</b>
	RTC	,5	,6	-,4	1,0	-,2	-1,9	
	Frecuencia	34	151	65	22	347	8	629
	Estudia ES							
	% Ocupación Jefe Hogar	<b>47,9</b>	<b>36,9</b>	<b>35,7</b>	<b>25,6</b>	<b>36,4</b>	<b>17,0</b>	<b>35,9</b>
	RTC	2,1	,5	-,1	-2,1	,4	-2,7	
	Frecuencia	4	28	6	4	51	2	95
	Abandonó ES							
	% Ocupación Jefe Hogar	<b>5,6</b>	<b>6,8</b>	<b>3,3</b>	<b>4,7</b>	<b>5,4</b>	<b>4,3</b>	<b>5,4</b>
	RTC	,1	1,4	-1,3	-,3	-,2	-,4	
Frecuencia	24	183	93	48	454	36	838	
No Ingresó ES								
% Ocupación Jefe Hogar	<b>33,8</b>	<b>44,7</b>	<b>51,1</b>	<b>55,8</b>	<b>47,6</b>	<b>76,6</b>	<b>47,9</b>	
RTC	-2,4	-1,5	,9	1,5	-,2	4,0		
Frecuencia	71	409	182	86	953	47	1750	
Total								
% Trayectoria	4,1	23,4	10,4	4,9	54,5	2,7	100	
% Ocupación Jefe Hogar	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

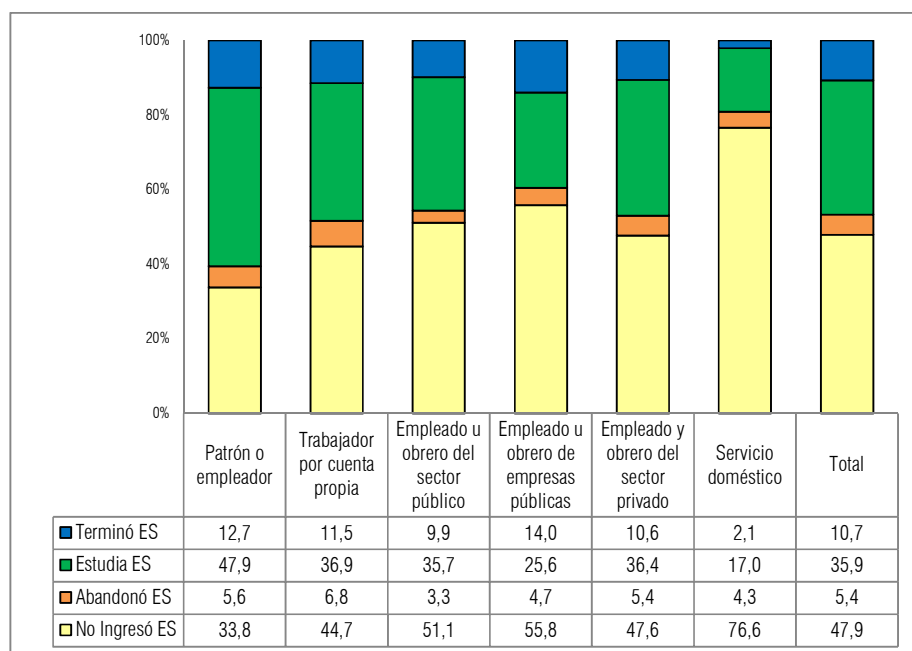
Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>57</sup> La variable jefe de hogar de los jóvenes originalmente contaba con 12 categorías de respuesta, para este análisis se han excluido aquellas que refieren al propio estudiante, su pareja, padres de la pareja y NS/NR por no resultar pertinente en este análisis. Las categorías de respuesta de la variable ocupación se estructuraba en 11 alternativas, se excluyeron las referidas a jubilado, FFAA, familiares no remunerados, cesante y NS/NR por su frecuencia marginal en comparación al resto de categorías.

<sup>58</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,14

Las variables trayectorias de jóvenes y ocupación del jefe de hogar están relacionadas estadísticamente, sin embargo, su intensidad puede ser calificada como baja. Esto se corrobora al observar que de las cuatro trayectorias, aquellas referidas a jóvenes con estudios superiores terminados y abandonados presentan diferencias marginales de proporciones absolutas y relativas (cruce fila/columna) con las categorías ocupaciones de jefes de hogar. Por el contrario, para la trayectoria de estudiantes actuales en la ES (35,9%), se observa una sobre representación de aquellos jefes hogar clasificados como patrones o empleadores (47,9%), y una infra representación de los clasificados dentro de las ocupaciones de servicio doméstico (17,0%). Una tendencia inversa se constata en la trayectoria de no ingreso a los estudios superiores (47,9%); esto es, mayor peso relativo en la categoría de servicio doméstico (76,6%) y menor participación porcentual en la categoría de patrones o empleadores (33,8%).

*Trayectoria por ocupación de jefe de hogar familiar (%)*



Fuente: Encuesta TET 2012

Dicho de otra forma, las oportunidades de transición a la educación superior son menores cuando los jóvenes encuestados provienen de familias donde la jefatura de hogar recae en personas que desarrollan ocupaciones de menores calificaciones, remuneraciones y/o prestigio social.

## 7.2. Importancia de Ingreso a la Ed. Superior

### 7.2.1. Atribución de Jóvenes y Familias

Importancia de ingreso a la ES de familia por importancia de los jóvenes y trayectorias (n°/%)<sup>59</sup>

			Importancia Ingreso ES (Jóvenes)				Total	
			Nada IMP (J)	Poco IMP (J)	IMP (J)	Muy IMP (J)		
Terminó ES	Nada IMP (F)	Frecuencia	0	0	1	2	3	
		% Imp. Ingreso ES (F)	,0	,0	1,6	1,0	1,0	
	Poco IMP (F)	RTC	-3	-4	,5	-1		
		Frecuencia	1	1	2	7	11	
	IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	11,1	6,7	3,1	3,3	3,7	
		Adjusted Residual	1,2	,6	-3	-5		
	Muy IMP (F)	Frecuencia	2	6	26	24	58	
		% Imp. Ingreso ES (F)	22,2	40,0	40,6	11,4	19,5	
	Total	Adjusted Residual	,2	2,1	4,8	-5,4		
		Frecuencia	6	8	35	177	226	
Estudia ES	Nada IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	66,7	53,3	54,7	84,3	75,8	
		Adjusted Residual	-7	-2,1	-4,5	5,3		
	Poco IMP (F)	Frecuencia	9	15	64	210	298	
		% Imp. Ingreso ES (J)	3,0	5,0	21,5	70,5	100,0	
	IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
		Adjusted Residual	2	1	4	3	10	
	Muy IMP (F)	Frecuencia	2	7	9	11	29	
		% Imp. Ingreso ES (F)	6,9	10,4	5,0	2,5	4,1	
	Total	Adjusted Residual	,8	2,8	,7	-2,6		
		Frecuencia	11	17	63	53	144	
Abandonó ES	Nada IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	37,9	25,4	34,8	12,2	20,2	
		Adjusted Residual	2,4	1,1	5,7	-6,7		
	Poco IMP (F)	Frecuencia	14	42	105	368	529	
		% Imp. Ingreso ES (F)	48,3	62,7	58,0	84,6	74,3	
	IMP (F)	Adjusted Residual	-3,3	-2,3	-5,8	7,9		
		Frecuencia	29	67	181	435	712	
	Muy IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (J)	4,1	9,4	25,4	61,1	100,0	
		% Imp. Ingreso ES (F)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
	No Ingresó ES	Nada IMP (F)	Frecuencia	1	0	0	2	3
			% Imp. Ingreso ES (F)	20,0	,0	,0	2,6	2,1
Poco IMP (F)		Adjusted Residual	2,8	-6	-1,2	,4		
		Frecuencia	0	1	3	2	6	
IMP (F)		% Imp. Ingreso ES (F)	,0	6,3	7,0	2,6	4,3	
		Adjusted Residual	-5	,4	1,1	-1,1		
Muy IMP (F)		Frecuencia	1	7	20	14	42	
		% Imp. Ingreso ES (F)	20,0	43,8	46,5	18,2	29,8	
Total		Adjusted Residual	-5	1,3	2,9	-3,3		
		Frecuencia	3	8	20	59	90	
Total	Nada IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	60,0	50,0	46,5	76,6	63,8	
		Adjusted Residual	-2	-1,2	-2,8	3,5		
	Poco IMP (F)	Frecuencia	5	16	43	77	141	
		% Imp. Ingreso ES (J)	3,5	11,3	30,5	54,6	100,0	
	IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
		Adjusted Residual	7,4	-1,4	1,8	-4,5		
	Muy IMP (F)	Frecuencia	20	10	27	7	64	
		% Imp. Ingreso ES (F)	21,3	3,5	6,8	1,5	5,1	
	Total	Adjusted Residual	7,4	-1,4	1,8	-4,5		
		Frecuencia	36	61	27	22	146	
Total	Nada IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	38,3	21,3	6,8	4,7	11,7	
		Adjusted Residual	8,3	5,8	-3,7	-6,0		
	Poco IMP (F)	Frecuencia	13	97	242	76	428	
		% Imp. Ingreso ES (F)	13,8	33,9	60,5	16,2	34,3	
	IMP (F)	Adjusted Residual	-4,3	-2	13,4	-10,4		
		Frecuencia	25	118	104	363	610	
	Muy IMP (F)	% Imp. Ingreso ES (F)	26,6	41,3	26,0	77,6	48,9	
		Adjusted Residual	-4,5	-2,9	-11,1	15,7		
	Total	Frecuencia	94	286	400	468	1248	
		% Imp. Ingreso ES (J)	7,5	22,9	32,1	37,5	100,0	
Total	% Imp. Ingreso ES (F)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
	Frecuencia	137	386	688	1187	2398		
		%	5,7	16,1	28,7	49,5	100,0	

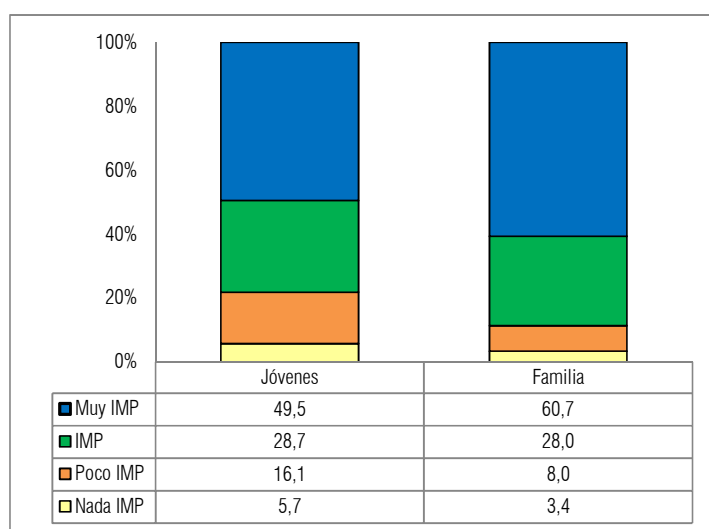
Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>59</sup> Trayectoria Terminó la ES: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,32. Trayectoria Estudia en la ES: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,31. Trayectoria Abandonó la ES: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,38. Trayectoria No Ingresó a la ES: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,51.

Desde una mirada retrospectiva, aproximadamente 8 de cada 10 jóvenes (78,2%) expresan que consideraban muy importante (49,5%) e importante (28,7%) el ingreso a la educación superior una vez terminada la secundaria. En idéntico escenario de transición, la percepción de los jóvenes sobre la importancia que sus familias atribuían al ingreso a los estudios superiores, corresponde a 9 de cada 10 (88,7%) que señalan que era muy importante (60,7%) e importante (28,0%); es decir, dentro de la tendencia general de alta valoración de ingreso a la ES, se puede extraer que los estudiantes perciben o creen que sus familias tenían igual o mayor valoración de la importancia de la misma (+11,2%).

En términos estadísticos, es posible afirmar que las variables referidas al nivel de importancia atribuida al ingreso a la ES por los jóvenes y las familias están relacionadas con una intensidad media<sup>60</sup>. Al controlar dicha relación por la variable trayectorias de los jóvenes la relación original se mantiene para las cuatro categorías.

*Importancia de ingreso a la ES atribuida por jóvenes y familias (%)*



Fuente: Encuesta TET 2012

Centrando el análisis en la alternativa de respuesta –muy importante– para la valoración de las familias en la transición a la ES, al desagregar la tendencia absoluta (60,7%) por las trayectorias de los jóvenes se puede constatar que para aquellos que terminaron los estudios esta alternativa agrupa el 75,8% de las respuestas, para los que estudian actualmente en la ES el 74,3%, para los jóvenes que abandonaron sus estudios superiores el 63,8%, y para la trayectoria que da cuenta del no ingreso a los estudios superiores el 48,9%. Lo anterior revela que incluso para aquellos jóvenes que no desarrollaron una transición hacia la ES, aproximadamente la mitad cree que para sus familias era muy importante hacerlo.

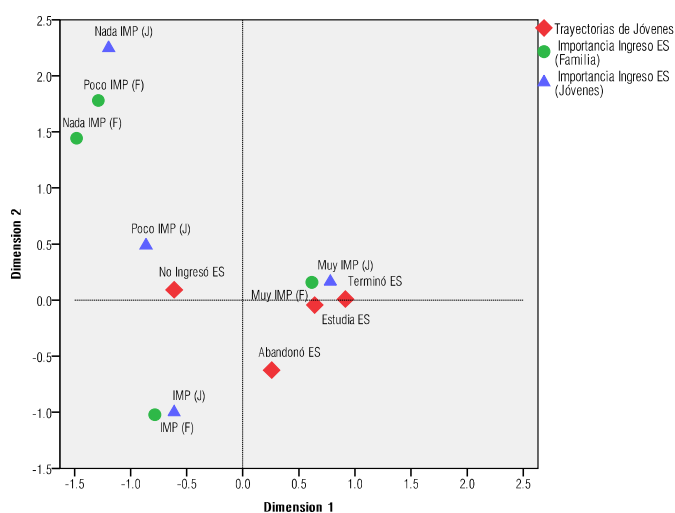
<sup>60</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,46.



Desplazando el análisis hacia la consistencia o congruencia en el nivel de importancia en el acceso a la ES entre las valoraciones de los jóvenes y las creencias de las valoraciones de sus familias; tenemos que para el conjunto de profesionales que han terminado sus estudios superiores y que señalaron como muy importante su ingreso a la ES, el 84,3% coincide con idéntica valoración atribuida a las familias. Esta tendencia en términos generales se repite para las restantes tres trayectorias.

El ACM entre las variables de percepción de la importancia en el acceso a la ES por los jóvenes, la atribuida a las familias y las trayectorias propiamente tales, confirman la tendencia analizada a partir de la tabla de contingencia, donde las categorías de alta valoración –muy importante– para ambos perfiles tienden a situarse próximas en la gráfica (cuadrante 1) y cercanas a las trayectorias de término y estudia en la ES (intersección cuadrante 1 y 2); y al mismo tiempo, a corta distancia del centro de gravedad del diagrama, lo que significa que sus valores relativos resultan cercanos a la estructura media de las distribuciones absolutas.

*Análisis de correspondencias múltiples para trayectorias, importancia atribuidas por los jóvenes e importancia atribuida a las familias al ingreso a la educación superior<sup>61</sup>.*



Fuente: Encuesta TET 2012

Resulta interesante destacar que la trayectoria de jóvenes que no ingresaron a la ES se posiciona cercana a la categoría de jóvenes que expresaban que cursar estudios superiores resultaba –poco importante– al momento de egresar de la secundaria (cuadrante 4); relación que en términos del peso porcentual agrupa al 22,9% de la trayectoria y al 11,9% del total de jóvenes estudiados (n° 286).

<sup>61</sup> Resumen ACM: se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,97 (media 0,49); en cuanto a los valores particulares de la inercia, la primera dimensión explica el 0,55 (trayectorias) y la segunda dimensión el 0,43 (importancia ingreso ES jóvenes y Familias). Adicionalmente el Alfa de Cronbach medio corresponde a 0,47, el cual se desagrega para la primera dimensión en 0,59 y la segunda dimensión 0,33.

Finalmente, se sitúan próximas las categorías de valoración –importante– para la percepción de jóvenes y atribuida a las familias (cuadrante 3), que dada su distancia del centro de gravedad (inercia), supone una tendencia relativamente particular en comparación a la general, junto con no estar vinculada de manera especial con alguna trayectoria de los jóvenes. Una situación similar también ocurre para las categorías de –nada (jóvenes y familia) y poca importancia (familia)–; sin embargo, estas subcategorías presentan frecuencias relativamente marginales.

### 7.3. Representaciones sobre la Ed. Superior

#### 7.3.1. Calidad de las IES

En relación a las características que los jóvenes encuestados atribuyen a las instituciones de educación superior, la tabla presenta cinco sentencias que reflejan percepciones, valoraciones y atribuciones de calidad de las instituciones en un contexto relacional, con una escala de respuesta que busca conocer el grado de acuerdo con dichas sentencias. Se destaca especialmente que para los enunciados que vinculan los centros de formación técnica a titulaciones de corta duración para ingreso temprano al mercado de trabajo y la elección de institutos profesionales por sobre universidades para determinadas carreras técnicas, los resultados muestran una relación entre 7 y 8 de cada 10 jóvenes que están de acuerdo con sus contenidos (75,1% y 80,8% respectivamente para las alternativas de acuerdo agregadas); dicho de otra forma, la gran mayoría de los encuestados identifica o cree consistentemente (alternativas agregadas) que ambas sentencias están vinculadas con estos tipos de instituciones.

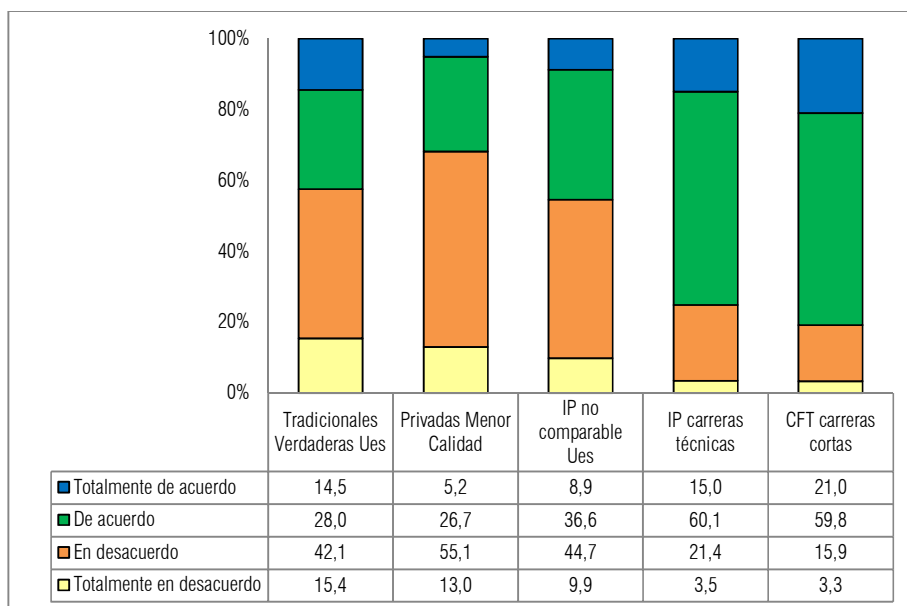
*Percepciones de calidad de instituciones de educación superior (n°/%)*

		Grado de Acuerdo				Total	
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Afirmaciones / Sentencias	<i>Las verdaderas universidades son aquellas tradicionales (Pre 1981)</i>	Frecuencia %	373 15,4	1017 42,1	677 28,0	350 14,5	2417 100,0
	<i>Las universidades privadas (post 1981) tienen una enseñanza de menor calidad que las tradicionales</i>	Frecuencia %	315 13,0	1332 55,1	645 26,7	125 5,2	2417 100,0
	<i>Un título de instituto profesional, por prestigioso que sea, no es comparable al que una universidad entrega</i>	Frecuencia %	239 9,9	1080 44,7	884 36,6	214 8,9	2417 100,0
	<i>Para algunas carreras técnicas es mejor estudiar en un instituto profesional de calidad que en una universidad</i>	Frecuencia %	85 3,5	517 21,4	1452 60,1	363 15,0	2417 100,0
	<i>Si quieres realizar una carrera corta que te capacite para entrar al mercado del trabajo, lo mejor es seguir una carrera en un centro de formación técnica</i>	Frecuencia %	80 3,3	385 15,9	1444 59,8	508 21,0	2417 100,0

Fuente: Encuesta TET 2012

Para el caso del enunciado que señala que las universidades privadas (post 1981) tienen una enseñanza de menor calidad que aquellas tradicionales (Cruch), el 68,1% de los jóvenes expresa estar en desacuerdo con su contenido (totalmente en desacuerdo: 13% / en desacuerdo: 55,1%), tendencia que al ser desagregada por las trayectoria de los jóvenes evidencia diferencias porcentuales marginales<sup>62</sup>; elemento que permite inferir que, en el contexto de masificación del nivel, los actores en una proporción importante creen que la calidad de la enseñanza superior entre las diversas universidades no difiere sustancialmente.

*Percepciones de calidad de instituciones de educación superior (%)*



Fuente: Encuesta TET 2012

Las sentencias que expresan que las verdaderas universidades corresponden a las tradicionales (Cruch) y que un título superior de una enseñanza de instituto profesional no es comparable con las titulaciones universitarias muestran tendencias relativamente equitativas entre acuerdo y desacuerdo (alternativas agregadas); concretamente una relación 42,5% - 57,5% para la primera, y 45,4% - 54,6% para la segunda. En otras palabras, un segmento de los jóvenes cree que las universidades “de verdad” son las tradicionales surgidas antes de 1981 junto con las derivadas de las sedes regionales de la U. de Chile; y en proporciones similares, otro segmento cree que esta valoración o atributo no es exclusivo de dichas instituciones de educación superior y sería extensible a las otras universidades<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> Terminó la ES: 70,6%. Estudia en la ES: 66,4%. Abandonó la ES: 63,8%. No Ingresó a la ES: 69%.

<sup>63</sup> Esto último se fundamenta en la redacción del reactivo, donde el aspecto relacional aplica solo para universidades no incorporando a los CFT e IP.

### 7.3.2. Razones de Elección de las IES

Para las trayectorias de jóvenes que ingresaron, abandonaron, y terminaron la ES (n° 1155), se presentó una lista de 16 razones para la elección de la institución en la cual cursaron sus estudios (ej. Universidad de Valparaíso), donde podían elegir un máximo de tres y además asignar un orden de importancia entre ellas (jerarquía ascendente); en este sentido, los resultados revelan que el –prestigio institucional– correspondió a la razón de mayor frecuencia total (n° 726 / 62,8%), destacando que en términos relativos el 70,1% de las frecuencias corresponde a la primera en el orden de importancia. En otras palabras, el orden de las preferencias que los jóvenes construirían para la elección de las IES se fundamentaría especialmente en el contraste del nivel de prestigio social percibido por los actores; siendo este parámetro una razón de primera importancia, es decir, su buena razón.

*Razones de elección de institución de educación superior por orden de importancia (n°/%)*

	Orden de Importancia			Total	
	1era	2da	3era		
Características Institucionales	Prestigio Institucional	509 <b>70,1</b>	136 <b>18,8</b>	81 <b>11,2</b>	726 <b>100,0</b>
	Capacidad de Investigación Científica	26 25,5	50 48,8	26 25,6	103 100,0
	Calidad de Profesores	64 <b>18,9</b>	190 <b>56,3</b>	84 <b>24,9</b>	338 <b>100,0</b>
	Calidad del Programa Estudios	72 <b>23,7</b>	110 <b>36,2</b>	123 <b>40,1</b>	305 <b>100,0</b>
	Seriedad y orden Institucional	34 <b>15,7</b>	84 <b>38,9</b>	98 <b>45,4</b>	215 <b>100,0</b>
	Diversidad Estudiantado	15 <b>16,4</b>	27 <b>30,0</b>	48 <b>53,6</b>	90 <b>100,0</b>
	Preparación Mercado de Trabajo	51 <b>19,1</b>	93 <b>35,1</b>	122 <b>45,8</b>	265 <b>100,0</b>
	Formación Valorada Socialmente	24 <b>15,0</b>	52 <b>32,7</b>	83 <b>52,4</b>	159 <b>100,0</b>
	Costo de los Estudios	106 <b>39,6</b>	90 <b>33,6</b>	72 <b>26,8</b>	268 <b>100,0</b>
	Oportunidad de Beca Institucional	25 <b>29,8</b>	33 <b>40,3</b>	25 <b>29,9</b>	83 <b>100,0</b>
	Flexibilidad de Pagos	17 <b>20,5</b>	30 <b>36,6</b>	36 <b>43,0</b>	83 <b>100,0</b>
	Flexibilidad Horaria de Estudios	23 <b>17,8</b>	52 <b>39,8</b>	55 <b>42,4</b>	130 <b>100,0</b>
	Compatibilizar Estudios y Trabajo	30 <b>28,0</b>	38 <b>35,4</b>	40 <b>36,6</b>	108 <b>100,0</b>
	Duración de los Estudios	16 <b>15,3</b>	36 <b>35,0</b>	51 <b>49,7</b>	102 <b>100,0</b>
	Puntaje Selectividad	83 <b>43,5</b>	46 <b>23,8</b>	63 <b>32,7</b>	192 <b>100,0</b>
	Estudios de Única Oferta	46 <b>42,5</b>	33 <b>30,2</b>	30 <b>27,4</b>	109 <b>100,0</b>

Fuente: Encuesta TET 2012

Dentro de las restantes razones de elección, en un segundo plano de magnitud de frecuencias agregadas (1er, 2da y 3era importancia en conjunto), se destacan la calidad de los profesores (n° 338 / 29.3%), la calidad de los programas (n° 305 / 26,4%), el coste de los estudios (n° 268 / 23,2%), la preparación para el mercado de trabajo (n° 265 / 22,9%), y la seriedad y orden institucional (n° 215 / 18,%); los cuales concentran principalmente su peso porcentual en las categorías de 3era y 2da importancia para la elección.

### 7.3.3. Percepción de Ingresos Futuros

De acuerdo con el modelo de análisis los actores sopesarían hacer la transición a los estudios superiores en función del análisis de, entre otros elementos, las creencias sobre los beneficios sociales y económicos que potencialmente se podrían generar en el mercado de trabajo con la credencial educativa. En este sentido, la estimación que los jóvenes encuestados realizan sobre cuál es la renta mensual que un profesional con estudios universitarios debería obtener a los 30 años de edad, se caracteriza por cerca de la mitad de los encuestados (55,2%) que creen que dicho perfil obtiene sobre \$ 720.000 por mes<sup>64</sup>, concretamente, 32,9% rentas entre \$720.001-\$1.000.000 y 22,3% para más de \$1.000.000.

*Trayectoria por ingreso mensual estimado para profesionales universitario (n°/%)<sup>65</sup>*

		Ingreso Mensual Estimado para Profesional Universitario						Total
		Menos de \$182.000	Entre \$182.001 y \$360.000	Entre \$360.001 y \$540.000	Entre \$540.001 y \$720.000	Entre \$720.001 y \$1.000.000	Más de \$1.000.000	
Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	1	3	31	84	100	81	300
	Terminó ES							
	% Ing. Est. Prof. U.	50,0	2,4	9,6	13,2	12,6	15,0	12,4
	RTC	1,6	-3,4	-1,6	,7	,2	2,1	
	Frecuencia	1	10	90	184	249	181	715
	Estudia ES							
	% Ing. Est. Prof. U.	50,0	8,1	28,0	28,9	31,3	33,5	29,6
	RTC	,6	-5,3	-7	-4	1,3	2,3	
	Frecuencia	0	4	13	38	53	34	142
	Abandonó ES							
	% Ing. Est. Prof. U.	,0	3,3	4,0	6,0	6,7	6,3	5,9
	RTC	-4	-1,3	-1,5	,1	1,2	,5	
Frecuencia	0	106	188	330	394	244	1262	
No Ingresó ES								
% Ing. Est. Prof. U.	,0	86,2	58,4	51,9	49,5	45,2	52,2	
RTC	-1,5	7,8	2,4	-2	-1,8	-3,7		
Frecuencia	2	123	322	636	796	540	2419	
Total								
% Trayectorias	0,1	5,1	13,3	26,3	32,9	22,3	100,0	
% Ing. Est. Prof. U.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

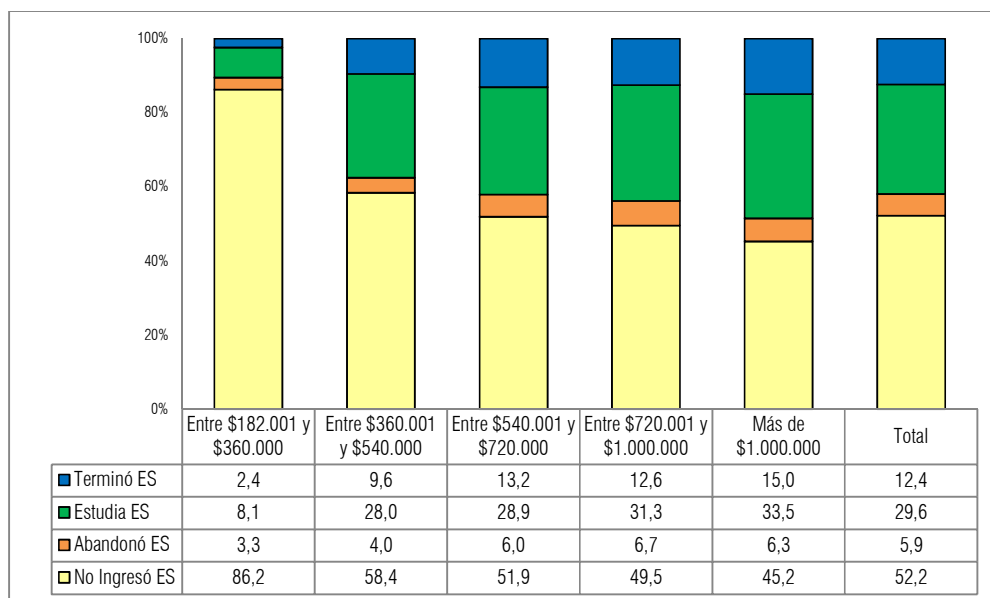
Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>64</sup> A modo referencial, el promedio mensual neto de ingresos de los profesionales de la Universidad de Valparaíso, a 2 años de su egreso, corresponde a \$ 902.000.- (1.140 euros). A nivel nacional por universidades y carreras las rentas mensuales promedio presentan importantes fluctuaciones; por ejemplo, al cuarto año desde la titulación, las carreras de mayores rentas se concentran en las ingenierías civiles con \$ 2.200.000.- y las de menores rentas las pedagogías (magisterio) con \$500.000.- (fuente: <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera>)

<sup>65</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,18

Las variables trayectorias de jóvenes e ingreso mensual estimado para profesionales universitarios se encuentran estadísticamente relacionadas con una fuerza o intensidad baja. El análisis de los cruces filas/columna para las categorías de las variables muestran que existen diferencias de proporciones absolutas y relativas especialmente en los tramos extremos de ingresos y solamente en tres de las cuatro trayectorias de jóvenes. Los estudiantes que abandonaron los estudios superiores presentan creencias de ingresos futuros para profesionales con credencial universitaria con variaciones menores y no significativas en comparación a la tendencia observada para el conjunto de las trayectorias.

*Trayectoria por ingreso mensual estimado para profesionales universitario (%)<sup>66</sup>*



Fuente: Encuesta TET 2012

Para el caso de los jóvenes que creen que un profesional universitario obtendrá ingresos dentro del tramo \$182.000-\$360.000, el 82,2% pertenece a la trayectoria de no ingreso a la educación superior; y por el contrario, dentro del tramo de ingresos atribuidos de más de \$1.000.000 esta trayectoria solo alcanza al 45,2%. Para los tramos de ingresos potenciales medios (entre \$360.000 y \$1.000.000) se evidencia la tendencia opuesta, es decir, mayor peso relativo de la trayectoria de estudiantes actuales de educación superior. En otras palabras, se podría esgrimir provisionalmente que las creencias de los jóvenes sobre los ingresos potenciales de profesionales universitarios varía en función de la trayectoria individual posterior al egreso de educación media, presentando la particularidad que aquellos que no accedieron a la ES infra estimarían la cuantía de los ingresos y, por el contrario, aquellos que pudieron cursar y terminar una titulación universitaria sobre estimarían dichos valores.

<sup>66</sup> La columna del tramo de menos de \$180.000 no ha sido graficada.

En resumen, las trayectorias de los jóvenes se pueden caracterizar a partir de los siguientes elementos de la estructura de oportunidades, importancia relativa de acceso y representaciones sobre la educación superior.

- La trayectoria de jóvenes que no accedieron a la educación superior equivalen a la mitad de los encuestados (52,2%). Complementariamente, la categoría de jóvenes que han concluido sus estudios superiores representa el 12,4%, aquella que agrupa a los actuales estudiantes en alguna institución de educación superior el 29,5%; y los que abandonaron los estudios el 5,9%.
- Por tramo etéreo, se destaca que 6 de cada 10 jóvenes presentan edades comprendidas entre 18-24 años (62,6%); y el 37,4% entre 25-29 años. Asociado a lo anterior, se observa una mayor participación relativa de los jóvenes con estudios terminados en el tramo de 25-29 años; y como contrapartida, una mayor participación relativa de los estudiantes actuales en el tramo de 18-24 años.
- Los resultados de la selectividad muestran que aproximadamente 1/3 de los jóvenes que rindieron la PSU (34,9%) lograron más de 600 puntos entre las pruebas de Lenguaje y Matemática, el 46% con puntajes entre 599 y 500 promedio, y 19,1% bajo los 500 puntos. Esto implicaría para el primer grupo el acceso potencial a instituciones de mayor selectividad del sistema de educación superior; para el segundo, el acceso a las instituciones intermedias y de carácter regional adscritas a la selectividad; y para el tercer grupo el acceso a instituciones no selectivas y no adscritas a la selectividad.
- Las trayectorias de jóvenes que han terminado, estudian y han abandonado los estudios superiores presentan una distribución relativamente equitativa por IES; concretamente, 26% en Universidades Tradicionales, 24,2% en Universidades Privadas (post. 1981), 29,9% en Institutos Profesionales, y 19,9% en Centros de Formación Técnica. Así mismo, se observa que las trayectorias muestran pesos relativos similares a los absolutos en las categorías del tipo de institución de educación superior.
- El acceso al tipo de IES está fuertemente segmentado en función de los ingresos de los jóvenes y sus familias, presentando una mayor participación en el segmento universitario tradicional y privado aquellos pertenecientes a los tramos superiores de ingresos (sobre \$720.000); y para los centros de formación técnica (educación superior no universitaria) mayor participación de los jóvenes provenientes de hogares de menores ingresos (bajo \$360.000).
- En relación a la provisión de educación secundaria, los jóvenes que asistieron al modalidad científico humanista (14,9%) presentan cerca de 70% más de probabilidades de estar estudiando o haber completado sus titulaciones superiores en comparación a los egresados de la modalidad técnico profesional (8,7%).
- Los egresados de establecimientos particular pagados (24,5%) presentan 2,3 veces más probabilidades de estar en la trayectoria de jóvenes con estudios superiores terminados en comparación con los egresados de colegios municipales (10,5%) y 63% más en relación a aquellos egresados de colegios de titularidad particular con subvención del Estado (16,7%).

- Sobre las fuentes de financiamiento de los estudios, el 70,4% de los jóvenes señalan que sus padres y familia constituyen la principal fuente de financiamiento.
- De los jóvenes que han terminado, estudian y han abandonado la educación superior, el 56,6% corresponde a primera generación de sus familias nucleares en acceder a una titulación de nivel superior. Para el conjunto de jóvenes encuestados (4 trayectorias) el 71,8% provienen de hogares donde ninguno de sus padres alcanzaron la educación superior.
- Las ocupaciones de las jefaturas de los hogares de los encuestados se caracterizan por una relación de 9 de cada 10 jóvenes que equivalen a asalariados del sector público, privado e independientes (87,9%). Particularmente, para la trayectoria de jóvenes que no accedieron a la educación superior se observa una mayor participación de jefaturas clasificadas dentro de la categoría de servicio doméstico (76,6%).
- Sobre el nivel de importancia que los jóvenes asignaban al ingreso a la educación superior una vez terminada la educación media, 8 de cada 10 (78,2%) lo consideraban muy importante o importante, esta tendencia general para la trayectoria de no acceso a la ES alcanza el 48,9%. La percepción de los jóvenes sobre la importancia que atribuían sus familias a dicha transición, se caracteriza por el 88,7% de los encuestados que la señalan como muy importante o importante, es decir, aproximadamente 10 puntos porcentuales por sobre la percepción de los jóvenes.
- Las percepciones, valoraciones y atribuciones de calidad que los jóvenes presentan de las instituciones educación superior se caracterizan por un alto grado de acuerdo sobre que los centros de formación técnica resultan de mayor pertinencia si el objetivo de los estudiantes es cursar una carrera corta de inserción rápida al mercado de trabajo (75,1%); junto con apoyar la sentencia que señala que para determinadas carreras técnicas son más recomendable los institutos profesionales que las universidades.
- Dentro del contexto anterior, se observan valores agregados relativamente equivalentes entre acuerdo y desacuerdo sobre las sentencias que plasman la idea de que las universidades tradicionales serían de menor prestigio que las universidades privadas (acuerdo 42,5% / desacuerdo 57,5%) y la no equivalencia entre la calidad de la enseñanza impartida en universidades e institutos profesionales (acuerdo 45,5% / desacuerdo 54,5%).
- La principal razón para la elección de una institución para cursar sus estudios superiores corresponde al nivel de prestigio percibido por los actores (62,8%).



## Capítulo 8: “Análisis y Contrastación de Hipótesis”

Este capítulo contiene el desarrollo y análisis de las hipótesis planteadas a la luz de los resultados de la encuesta TET 2012, poniendo énfasis en la articulación de los elementos teóricos desarrollados por Boudon (1983), Breen y Goldthorpe (1997) y Gambetta (1987); junto con los mecanismos sociales intervinientes a nivel de los actores y las consiguientes tendencias agregadas. Por otra parte, se abordarán integralmente las potencialidades y limitaciones explicativas de las lógicas de acción, Teoría de la Elección Racional, la Teoría de la Racionalidad Ordinaria, y el Esquema Deseos-Creencias-Oportunidades.

### 8.1. Movilidad y posición en la estructura social

#### 8.1.1. Umbral relativo y nivel educativo de los padres

Las hipótesis 1, 1<sub>a</sub> y 1<sub>b</sub> centran su atención en la articulación entre el –deseo o preferencia– de continuidad de estudios superiores en función de evitar la movilidad social descendente, asumiéndola como rasgo común a todos los actores; y las –oportunidades– ligadas a umbrales educativos mínimos contextualizados al origen social de los actores, que por definición resultaría heterogéneo. Se enuncian de la siguiente manera:

**Hipótesis 1:** La propensión de continuidad de estudios superiores de los jóvenes (acceso y permanencia) está en función de las preferencias de evitar de movilidad social descendente. Esto supone la existencia de un umbral educativo mínimo contextualizado o relativo al origen social.

**Hipótesis 1<sub>a</sub>:** Los jóvenes cuyos padres han alcanzado niveles educativos post-obligatorios tienden a presentar una mayor proporción de acceso a la educación superior, que aquellos con umbrales educativos menos exigentes.

**Hipótesis 1<sub>b</sub>:** Los jóvenes que han ingresado a la educación superior y cuyos padres presentan estudios post-obligatorios tienden a abandonar en menor proporción sus estudios que aquellos con padres con umbrales educativos menos exigentes.

En este sentido, las cadenas causales incorporan mecanismos situacionales, es decir, la posición social actuaría como el eje pivote de las oportunidades; y la aversión al riesgo relativo de movilidad social descendente, fundamentada por efectos de contraste y/o consumo, como elementos subjetivos desencadenantes de las acciones de los actores.

A nivel empírico, el desarrollo y contrastación de estas hipótesis se estructura de la siguiente forma: a) análisis de la relación entre trayectorias de los jóvenes (variable dependiente) y nivel educativo de los padres (variable independiente), b) incorporación de la dependencia administrativa del colegio de egreso de secundaria (MUN, PSUB, PPAG) y la modalidad de estudios cursada (HC y TP) como variables de control a la relación bivariada anterior, y c) implementación de análisis de correspondencias múltiples (ACM) entre las variables contenidas en las hipótesis y aquellas definidas como de control.

El nivel de estudios de los padres de los encuestados se caracteriza por presentar aproximadamente la mitad enseñanza media (secundaria) completa o incompleta (52,5%) y ¼ que alcanzaron a cursar alguna modalidad de estudios superiores en Ues, IP o CFT (24,8%). Los padres de los jóvenes sin escolaridad o con estudios básicos representan cerca de una quinta parte del total (22,7%).

*Trayectoria por nivel de estudios de los padres (n°/%)<sup>67</sup>*

		Nivel Educativo Padre					Total	
		Sin Estudios	Ed. Básica	Ed. Media	Ed. Sup No Univ	Ed. Sup Univ		
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	1	35	134	47	75	292
		% Nivel Educativo Padre	<b>5,0</b>	<b>7,0</b>	<b>11,1</b>	<b>22,3</b>	<b>20,9</b>	<b>12,7</b>
		RTC	-1,0	-4,3	-2,4	4,4	5,1	
	Estudia ES	Frecuencia	0	91	332	90	167	680
		% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>18,2</b>	<b>27,6</b>	<b>42,7</b>	<b>46,5</b>	<b>29,6</b>
		RTC	-2,9	-6,3	-2,3	4,3	7,6	
	Abandonó ES	Frecuencia	1	18	75	18	26	138
		% Nivel Educativo Padre	<b>5,0</b>	<b>3,6</b>	<b>6,2</b>	<b>8,5</b>	<b>7,2</b>	<b>6,0</b>
		RTC	-2	-2,6	,4	1,6	1,1	
	No Ingresó ES	Frecuencia	18	356	664	56	91	1185
		% Nivel Educativo Padre	<b>90,0</b>	<b>71,2</b>	<b>55,1</b>	<b>26,5</b>	<b>25,3</b>	<b>51,6</b>
		RTC	3,4	9,9	3,5	-7,7	-10,9	
<b>Total</b>	Frecuencia	20	500	1205	211	359	2295	
	% Trayectoria de Jóvenes	0,9	21,8	52,5	9,2	15,6	100,0	
	% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

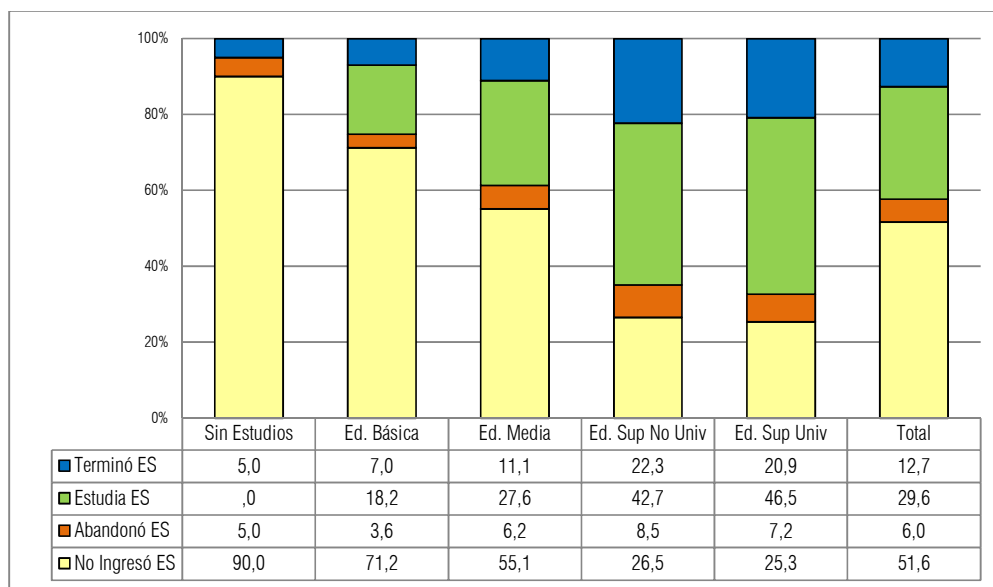
Fuente: Encuesta TET 2012

En términos estadísticos las variables trayectorias de jóvenes y nivel educativo del padre están relacionadas con una fuerza o intensidad media. Para el conjunto de encuestados que no ingresaron a la educación superior (51,6%), la participación al interior de las categorías de padres sin estudios (90%), educación básica (71,2%) y educación media (55,1%) está marcada por una importante sobre representación, es decir, el peso relativo de la trayectoria al interior de las categorías presenta una magnitud mayor al conjunto de la población estudiada. En las categorías que agrupan a los padres con estudios superiores se constata la tendencia opuesta; esto es, menor participación en comparación al conjunto de la trayectoria (Ed.Sup.No.Univ: 26,5% y Ed.Sup.Univ: 25,3%).

<sup>67</sup> Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,32.

En otras palabras, los jóvenes que cuentan con padres que han alcanzado estudios secundarios tienen 2,2 veces (217%) más probabilidades de no ingresar a la educación superior, en comparación con aquellos jóvenes que sus padres presentan estudios post-obligatorios. Para los encuestados que cuentan con padres sin escolaridad o con estudios básicos, esta relación alcanza las 3,5 veces (355%) y 2,8 veces (281%) respectivamente.

*Trayectoria por nivel de estudios de los padres (%)*



Fuente: Encuesta TET 2012

La trayectoria de jóvenes que estudian en la educación superior muestra, al interior de las categorías de aquellos con padres con educación superior no universitaria (42,7%) y universitaria (46,5%), pesos relativos de mayor magnitud en comparación al valor absoluto (29,6%); es decir, están marcadamente sobre representados. En términos comparativos, la categoría de jóvenes con padres que alcanzaron estudios universitarios presentan 1,7 veces (168%) y 2,6 veces (255%) más probabilidades de ingresar a la educación superior que sus pares con padres con escolaridad media y básica respectivamente. Una tendencia similar y de menor magnitud se observa en la trayectoria de jóvenes que han completado sus estudios superiores.

Los jóvenes que han abandonado sus estudios superiores (6%), en términos generales, no presentan grandes variaciones porcentuales entre valores relativos y absolutos de las categorías de nivel de escolaridad de sus padres. La excepción corresponde a aquellos con padres con estudios básicos (3,6%), los cuales en conjunto evidencian una participación relativa de menor magnitud en comparación con su total marginal e incluso con las demás trayectorias.

Hasta aquí es posible resumir dos tendencias: a) el nivel de escolaridad de los padres de los jóvenes influiría en el surgimiento de trayectorias desiguales de acceso a la ES, donde a mayor nivel de estudios de los padres, mayor probabilidad de transición a los estudios superiores; y b) de aquellos jóvenes que ingresaron a una titulación superior el nivel de escolaridad de sus padres no influiría de forma determinante en el abandono.

*Trayectoria por nivel de estudios de los padres según dependencia administrativa del establecimiento de secundaria y modalidad de estudios científico humanista (n°/%)<sup>68</sup>*

				Nivel Educativo Padre					Total	
				Sin Estudios	Ed. Básica	Ed. Media	Ed. Sup No Univ	Ed. Sup Univ		
Científico Humanista	Municipal	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	0	14	31	15	10	70
			% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>8,0</b>	<b>9,6</b>	<b>20,3</b>	<b>14,7</b>	<b>10,9</b>	
			RTC	-6	-1,4	-1,1	2,8	1,1		
		Estudia ES	Frecuencia	0	30	85	24	34	173	
		% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>17,2</b>	<b>26,2</b>	<b>32,4</b>	<b>50,0</b>	<b>26,9</b>		
		RTC	-1,1	-3,4	-4	1,1	4,5			
	Abandonó ES	Frecuencia	0	6	20	6	6	38		
	% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>3,4</b>	<b>6,2</b>	<b>8,1</b>	<b>8,8</b>	<b>5,9</b>			
	RTC	-4	-1,6	,3	,9	1,1				
	No Ingresó ES	Frecuencia	3	124	188	29	18	362		
	% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>71,3</b>	<b>58,0</b>	<b>39,2</b>	<b>26,5</b>	<b>56,3</b>			
	RTC	1,5	4,7	,9	-3,2	-5,2				
	Total	Frecuencia	3	174	324	74	68	643		
	% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>			
	Particular Subvencionado	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	0	8	47	18	26	99
			% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>12,7</b>	<b>15,6</b>	<b>23,4</b>	<b>19,8</b>	<b>17,2</b>	
			RTC	-1,0	-1,0	-1,0	1,6	,9		
		Estudia ES	Frecuencia	0	23	110	42	64	239	
		% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>36,5</b>	<b>36,5</b>	<b>54,5</b>	<b>48,9</b>	<b>41,4</b>		
		RTC	-1,9	-8	-2,5	2,5	2,0			
	Abandonó ES	Frecuencia	0	3	20	7	9	39		
% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>4,8</b>	<b>6,6</b>	<b>9,1</b>	<b>6,9</b>	<b>6,8</b>				
RTC	-6	-7	-1	,9	,1					
No Ingresó ES	Frecuencia	5	29	124	10	32	200			
% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>46,0</b>	<b>41,2</b>	<b>13,0</b>	<b>24,4</b>	<b>34,7</b>				
RTC	3,1	2,0	3,4	-4,3	-2,8					
Total	Frecuencia	5	63	301	77	131	577			
% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				
Particular Pagado	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	0	10	6	31	47		
		% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>20,8</b>	<b>26,1</b>	<b>26,7</b>	<b>24,2</b>			
		RTC		-1,5	-6	,2	1,0			
	Estudia ES	Frecuencia	3	19	9	54	85			
	% Nivel Educativo Padre		<b>42,9</b>	<b>39,6</b>	<b>39,1</b>	<b>46,6</b>	<b>43,8</b>			
	RTC	-1	-7	-5	,9	,9				
Abandonó ES	Frecuencia	1	4	2	7	14				
% Nivel Educativo Padre		<b>14,3</b>	<b>8,3</b>	<b>8,7</b>	<b>6,0</b>	<b>7,2</b>				
RTC	,7	,3	,3	-8						
No Ingresó ES	Frecuencia	3	15	6	24	48				
% Nivel Educativo Padre		<b>42,9</b>	<b>31,3</b>	<b>26,1</b>	<b>20,7</b>	<b>24,7</b>				
RTC	1,1	1,2	,2	-1,6						
Total	Frecuencia	7	48	23	116	194				
% Nivel Educativo Padre		<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				

Fuente: Encuesta TET 2012

Al controlar la relación bivariada anterior por el tipo de dependencia administrativa del establecimiento de egreso de la secundaria y la modalidad de estudios cursada, es posible constatar que para la categoría de modalidad de estudios científico humanista, se mantiene la relación estadísticamente significativa con intensidad media solo para aquellos jóvenes que asistieron a establecimientos de titularidad municipal y particular subvencionada; circunscribiéndola especialmente en las trayectorias de jóvenes que no ingresaron a

<sup>68</sup> Científico Humanista: Municipal Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,28. / Particular Subvencionado Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,26. / Particular Pagado Prueba  $\chi^2$  sig. 0,72

la educación superior y aquellos que al momento de la encuesta se encontraban estudiando alguna titulación superior. En esta modalidad de estudios (CH) y para los dos tipos de dependencia administrativa individualizados (MUN y PSUB), los jóvenes con estudios superiores terminados y aquellos que han abandonado sus titulaciones presentan pesos relativos similares a los absolutos.

Para el caso específico de los jóvenes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos de titularidad privada de pago, la tabla de contingencia anterior revela que la relación entre trayectoria y nivel de estudios de los padres desaparece, es decir, las proporciones de los cruces de fila y columna resultan similares a sus totales marginales. Dicho de otra forma, para este segmento de jóvenes (PPAG) el nivel de escolaridad de sus padres resulta independiente de sus trayectorias futuras una vez terminada la educación secundaria.

*Trayectoria por nivel de estudios de los padres según dependencia administrativa del establecimiento de secundaria y modalidad de estudios técnico profesional (n°/%)<sup>69</sup>*

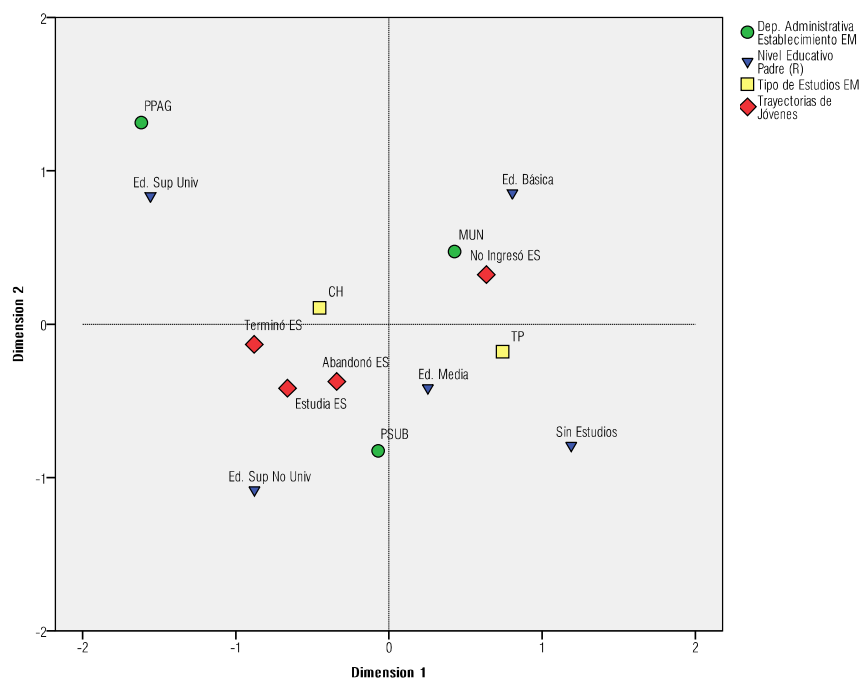
		Nivel Educativo Padre					Total			
		Sin Estudios	Ed. Básica	Ed. Media	Ed. Sup No Univ	Ed. Sup Univ				
<b>Técnico Profesional</b>	<b>Municipal</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	1	4	17	2	2	26
			% Nivel Educativo Padre	<b>25,0</b>	<b>3,4</b>	<b>7,2</b>	<b>28,6</b>	<b>10,0</b>	<b>6,8</b>	
		RTC		1,5	-1,7	,4	2,3	,6		
		Estudia ES	Frecuencia	0	21	45	4	3	73	
		% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>18,1</b>	<b>19,0</b>	<b>57,1</b>	<b>15,0</b>	<b>19,0</b>		
		RTC		-1,0	-3	,0	2,6	-5		
	Abandonó ES	Frecuencia	0	4	15	1	2	22		
	% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>3,4</b>	<b>6,3</b>	<b>14,3</b>	<b>10,0</b>	<b>5,7</b>			
	RTC		-5	-1,3	,6	1,0	,8			
	No Ingresó ES	Frecuencia	3	87	160	0	13	263		
	% Nivel Educativo Padre	<b>75,0</b>	<b>75,0</b>	<b>67,5</b>	<b>,0</b>	<b>65,0</b>	<b>68,5</b>			
	RTC		,3	1,8	-5	-3,9	-3			
	Total	Frecuencia	4	116	237	7	20	384		
	% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>			
	<b>Particular Subvencionado</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	0	8	26	6	4	44
			% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>6,7</b>	<b>10,5</b>	<b>20,7</b>	<b>23,5</b>	<b>10,5</b>	
		RTC		-9	-1,6	,0	1,9	1,8		
		Estudia ES	Frecuencia	0	14	65	10	12	101	
% Nivel Educativo Padre		<b>,0</b>	<b>11,7</b>	<b>26,2</b>	<b>34,5</b>	<b>70,6</b>	<b>24,0</b>			
RTC			-1,5	-3,7	1,3	1,4	4,6			
Abandonó ES	Frecuencia	0	3	12	2	1	18			
% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>2,5</b>	<b>4,8</b>	<b>6,9</b>	<b>5,9</b>	<b>4,3</b>				
RTC		-6	-1,1	,7	,7	,3				
No Ingresó ES	Frecuencia	7	95	145	11	0	258			
% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>79,2</b>	<b>58,5</b>	<b>37,9</b>	<b>,0</b>	<b>61,3</b>				
RTC		2,1	4,8	-1,4	-2,7	-5,3				
Total	Frecuencia	7	120	248	29	17	421			
% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				
<b>Particular Pagado</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	0	2	0	2	4		
		% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>7,7</b>	<b>,0</b>	<b>40,0</b>	<b>10,0</b>			
	RTC		-1,1	-7	-3	2,4				
	Estudia ES	Frecuencia	0	5	0	0	5			
	% Nivel Educativo Padre	<b>,0</b>	<b>19,2</b>	<b>,0</b>	<b>,0</b>	<b>12,5</b>				
	RTC		-1,2	1,8	-4	-9				
Abandonó ES	Frecuencia	1	2	1	0	4				
% Nivel Educativo Padre	<b>12,5</b>	<b>7,7</b>	<b>100,0</b>	<b>,0</b>	<b>10,0</b>					
RTC		,3	-7	3,0	-8					
No Ingresó ES	Frecuencia	7	17	0	3	27				
% Nivel Educativo Padre	<b>87,5</b>	<b>65,4</b>	<b>,0</b>	<b>60,0</b>	<b>67,5</b>					
RTC		1,4	-4	-1,5	-4					
Total	Frecuencia	8	26	1	5	40				
% Nivel Educativo Padre	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>					

Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>69</sup> Técnico Profesional: Municipal Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,24. / Particular Subvencionado Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,35. / Particular Pagado Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,56.

Siguiendo con el ejercicio de control estadístico para las variables trayectorias y nivel educativo de los padres de los jóvenes, para aquellos que cursaron sus estudios secundarios en la modalidad técnico profesional la relación original no cambia sustantivamente<sup>70</sup>; modificándose solo la fuerza o intensidad para los jóvenes de la titularidad municipal, donde se constata una mayor participación relativa de los jóvenes que estudian o han terminado sus titulaciones en la categoría de padres con estudios superiores universitarios.

*Trayectoria por nivel de estudios de los padres según dependencia administrativa del establecimiento de secundaria y modalidad de estudios técnico profesional<sup>71</sup>*



Fuente: Encuesta TET 2012

El análisis del diagrama de dispersión biespacial revela que: a) dentro del primer cuadrante se ubican categorías que dan cuenta de jóvenes que no ingresaron a la educación superior, con padres con niveles educativos básicos y provenientes de establecimientos municipales, presentando medidas de discriminación (varianzas) sobre ambos ejes, especialmente las dos últimas categorías; b) en el segundo cuadrante están presentes la categorías de jóvenes que cursaron sus estudios secundarios en la modalidad técnico profesional, con padres sin escolaridad y con estudios secundarios, mostrando para las dos primeras categorías varianzas importantes sobre el primer eje factorial; este perfil no está especialmente vinculado con alguna trayectoria.

<sup>70</sup> La frecuencia para jóvenes que egresaron de establecimientos educacionales técnico profesional de tipo particular pagado resulta marginal (n° 40).

<sup>71</sup> Resumen ACM: se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,72 (media 0,36); en cuanto a los valores particulares de la inercia, la primera dimensión explica el 0,46, con varianzas que oscilan entre 0,606 y 0,333 para las variables trayectorias, nivel educativo padres y modalidad estudios; y la segunda dimensión explica el 0,29, con varianzas más bajas que la anterior y destacando especialmente la variable dependencia administrativa establecimiento EM con 0,574. Adicionalmente el Alfa de Cronbach medio corresponde a 0,41, el cual se desagrega para la primera dimensión en 0,57 y la segunda dimensión 0,18.

Siguiendo con el análisis: d) el tercer cuadrante muestra las categorías de jóvenes que estudian, han terminado y abandonado sus estudios superiores, con importantes varianzas para las dos primeras sobre el primer eje factorial, que egresaron de la secundaria de establecimientos subvencionados y con padres con estudios superiores no universitarios; y d) el cuarto cuadrante contiene a las categorías de jóvenes egresados de establecimientos científico humanista, de titularidad privada de pago y con padres que cursaron estudios superiores universitarios, presentando estas dos últimas importantes varianzas sobre el primer eje factorial.

En resumen, como resultado de las tablas de contingencia y el análisis de correspondencias múltiple es posible enunciar:

- Tres trayectorias, en concreto, aquellas que dan cuenta de jóvenes que han terminado sus estudios superiores, de estudiantes actuales de una titulación superior y los que no ingresaron a la educación superior, están relacionadas estadísticamente con el nivel educativo alcanzado por sus padres; particularmente para los jóvenes que provienen de establecimientos de titularidad municipal y particular subvencionado, tanto para tipo de estudios científico humanista como técnico profesional. Esta tendencia agrupa el 84,5% de la muestra estudiada (n° 1910) y, en general, puede sintetizarse como: *“a mayor nivel educativo de los padres, mayor probabilidad de que sus hijos ingresen a la educación superior; y por el contrario, a menor nivel educativo de los padres menor probabilidad de cursar una titulación de nivel superior”*.
- La sentencia anterior no aplica para los jóvenes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos particulares pagados de tipo científico humanista; los cuales equivalen al 8,7% de la muestra estudiada (n° 194) y cuyas proporciones en los cruces de las trayectorias con las categorías de nivel educativo del padre se mantienen relativamente constantes.
- La categoría de trayectoria de jóvenes que abandonó la educación superior está estadísticamente relacionada con el nivel educativo de sus padres, sin embargo, su intensidad resulta marginal y solo aplica en circunstancias bastantes acotadas.
- Las tablas de contingencia, tanto la bivariada original como aquellas con variables de control, muestran que el cambio de tendencias entre sobre representación e infra representación en las trayectorias de jóvenes que estudian, han terminado la educación superior y aquellos que no ingresaron a los estudios superiores, se producen entre la categoría de escolaridad de los padres de educación media y educación superior no universitaria; en este sentido, constituye el hiato o umbral que determina el nivel educativo mínimo para dichas categorías.

Vinculando estos resultados a nivel general con las premisas teóricas del modelo de análisis es posible sostener lo siguiente:

- Resulta plausible argumentar que los jóvenes al evaluar la continuidad de los estudios post-obligatorios tengan en consideración el nivel educativo de sus padres; ya que cuando dicho umbral relativo está posicionado como máximo en la educación media, los jóvenes que no ingresaron a la educación superior muestran una mayor proporción en comparación cuando el umbral educativo es mayor. Por el contrario, cuando el umbral educativo de los padres está por sobre la educación media, los jóvenes que estudian o han completado la educación superior presentan una mayor proporción en comparación cuando el umbral educativo es menor.
  
- Desde el modelo de la decisión escolar en función de la posición social (Boudon, 1983) y sus reformulaciones (Breen & Goldthorpe, 1997; Breen, 2001; Goldthorpe, 2010), el mecanismo de aversión al riesgo implica que la decisión de continuar los estudios superiores está en función de una visión instrumental de la educación (rendimiento credenciales educativas) y supone que los actores presentan cierto nivel de incertidumbre en relación a mantener el nivel de bienestar actual:
  - o Las actitudes favorables al riesgo sucederán cuando los actores perciban que de no igualar el nivel educativo de referencia (umbral) existirán altas probabilidades de una pérdida de bienestar actual o futuro.
  - o Por el contrario, las actitudes contrarias al riesgo ocurrirían cuando los actores percibieran que el nivel educativo alcanzado es mayor o igual que el umbral educativo mínimo de sus padres.
  - o En ambos casos el umbral se posiciona marcadamente entre la instrucción obligatoria y la superior.
  
- Mediante la explicación por mecanismos es posible argumentar que el efecto de contraste permite complementar la lógica de funcionamiento de la aversión al riesgo (Elster, 2002):
  - o Cuando los actores presentan una evaluación o recuerdo positivo de su nivel de bienestar familiar (vinculado al nivel de instrucción de los padres) y creen que con el nivel educativo alcanzado no lo podrán igualar en el futuro (pérdida), entonces existiría una alta propensión de continuidad (contraste negativo).



- Cuando sucedan las circunstancias contrarias, es decir, la memoria o evaluación de las condiciones de bienestar familiar sean negativas y los actores creen que con el nivel educativo alcanzado las perspectivas serían positivas o al menos no empeorarían (ganancias o status quo), entonces existiría una baja propensión a la continuidad de estudios (contraste positivo).
  - Los requisitos metodológicos de similitud en los parámetros de comparación entre la situación pasada y actual estarían satisfechos, ya que en términos generales, las relaciones entre los niveles educativos y bienestar ocurrirían solo entre dos generaciones de individuos (padres e hijos).
- La definición del concepto de umbral educativo mínimo guarda estrecha relación con la versión de la teoría de la elección racional a la que adscriben los modelos de Boudon, Breen y Goldthorpe, en este sentido, las preferencias serían idénticas para cada grupo social (evitar la movilidad social descendente) y por tanto, la potencia del análisis está dado por la diferencias de recursos y rendimiento de los actores.
  - Si analizamos este axioma desde la visión de la teoría de la racionalidad ordinaria (Boudon, 2011), entonces podríamos argumentar que los actores tendrían buenas razones en adherir a la opinión de que el nivel educativo de las personas condicionaría su bienestar futuro; y que una estrategia defensiva de igualar el nivel educativo de los padres permitiría al menos conservar el nivel de bienestar actual; además, esta argumentación presenta el potencial de ser conductual y metodológicamente fundamentado por los desarrollos en la investigación de la heurística “coge lo mejor”, ya que el nivel educativo de los padres como parámetro relacional presentaría una métrica intuitiva, realista y que permitiría discriminar entre alternativas de forma clara y rápida.

En consecuencia, los análisis desarrollados han permitido establecer que el nivel educativo de los padres está relacionado principalmente con el surgimiento de trayectorias de acceso (Estudia ES y Termino ES) y no acceso a la educación superior (No Ingreso ES), junto con situar el umbral educativo mínimo en la transición de la educación obligatoria a la superior; por otra parte, esta relación aplica de forma preferencial para los egresados de colegios públicos (MUN) y subvencionados (PSUB) de ambas modalidades de secundaria (CH/TP), por tanto, **la hipótesis 1 es aceptada.**

La mayor proporción de jóvenes cuyos padres cuentan con estudios superiores en las trayectorias que dan cuenta de acceso a la educación superior (Estudia ES y Termino ES), corresponden a un segmento importante de la población estudiada (egresados de colegio MUN y PSUB y de las modalidades CH y TP), sin embargo, dicha relación resulta independiente para el grupo de jóvenes egresados de los establecimientos de titularidad privada de pago, por tanto, ***la hipótesis 1<sub>a</sub> es aceptada parcialmente.***

La trayectoria de abandono de la educación superior no está condicionada por el nivel educativo de los padres de los jóvenes, incluso cuando está controlada por la dependencia administrativa de los establecimientos de egreso y la modalidad de estudios secundarios; por tanto, ***la hipótesis 1<sub>b</sub> es rechazada.***

## 8.2. Elección de carrera y naturaleza de las preferencias

### 8.2.1. Preferencias y origen social

Las hipótesis 2, 2<sub>a</sub> y 2<sub>b</sub> están especialmente destinadas a describir la naturaleza de las –preferencias– que los actores presentan en la elección de carreras e instituciones de educación superior; y como ellas pueden estar (o no) mediadas por el origen social. Se asume que en el proceso de transición desde la educación secundaria a la educación superior los actores se ven enfrentados a dos grandes decisiones, la continuidad de estudios (hipótesis 1) y la elección de carrera en algún tipo de IES; en concreto se enuncian como:

**Hipótesis 2:** Las motivaciones expresivas e instrumentales asociadas a las preferencias de elección de carrera e institución de educación superior están relacionadas con el origen social de los jóvenes.

**Hipótesis 2<sub>a</sub>:** Los jóvenes pertenecientes a la clase social<sup>72</sup> de servicio (alta) tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones expresivas en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior en comparación a los jóvenes clasificados en otras clases sociales.

**Hipótesis 2<sub>b</sub>:** Los jóvenes cuyos padres presentan niveles de escolaridad hasta la secundaria tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones instrumentales en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior. Esto es: a menor nivel de instrucción de los padres mayor proporción de motivaciones instrumentales en las decisiones educativas de los jóvenes.

Estas sentencias asumen una particular segmentación de las motivaciones que fundamentan los deseos de los actores; es decir, una lógica de atribuir a aquellos jóvenes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos privados de pago, con hogares de origen familiarizadas con la educación superior, con padres que desempeñan ocupaciones de mayor prestigio social, principalmente las razones de elección de naturaleza expresivas o con frecuencias por sobre las instrumentales. Por contrapartida, los perfiles opuestos a los descritos anteriormente tendrían razones de elección marcadas por menor presencia de trasfondos expresivos y mayor frecuencia de trasfondos instrumentales. Estos supuestos actuarían a nivel de formación de acciones, potencialmente incorporando el mecanismo de dotación como disparador de las acciones individuales.

---

<sup>72</sup> La clasificación utilizada se deriva del esquema de clases sociales de John H. Goldthorpe (Erickson & Goldthorpe, 1992) y adaptado para Chile por Torche y Wormald (2004), 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.

El desarrollo empírico se estructura: a) relación entre tipo de institución de educación superior (como variable proxy de carreras) donde cursaron sus titulaciones los actores y motivos de la elección de carrera, b) incorporación de la clase social de origen y el nivel educativo de los padres (recodificada) como terceras variables intervinientes en la relación anterior, y c) ejecución de análisis de correspondencias múltiple (ACM) en base a las variables contenidas en las hipótesis.

La tabla de contingencia releva que el 77,5% de los jóvenes que accedieron a la educación superior expresan que la elección de su carrera estuvo mediada por el gusto de la disciplina (motivación expresiva).

*Motivo de elección de carrera por tipo de institución de educación superior<sup>73</sup>*

			Tipo de Institución Ed. Superior				Total
			U. Tradicional	U. Privada (post 1981)	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica	
Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	243	224	240	160	867
		% Tipo IES	<b>82,9</b>	<b>82,1</b>	<b>72,3</b>	<b>72,4</b>	<b>77,5</b>
		RTC	2,6	2,1	-2,7	-2,0	
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	50	49	92	61	252
		% Tipo IES	<b>17,1</b>	<b>17,9</b>	<b>27,7</b>	<b>27,6</b>	<b>22,5</b>
		RTC	-2,6	-2,1	2,7	2,0	
Total	Frecuencia	293	273	332	221	1119	
	% Motivo	26,2	24,4	29,7	19,7	100	
	% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

Las variables motivo de elección de IES están relacionadas estadísticamente, con una fuerza o intensidad baja. Dicha relación se caracteriza por una mayor concentración del motivo expresivo de elección (77,5%) en las universidades tradicionales (82,9%) y privadas post 1981 (82,1%); y para las instituciones de enseñanza superior no universitarias, como los institutos profesionales (27,7%) y centros de formación técnica (27,6%), mayor peso relativo en “ganarse la vida” como principal motivo de elección de carrera en una determinada institución comparada al peso absoluto (22,5%).

Ciertamente estas diferencias porcentuales resultan relativamente bajas en ambos casos ( $\pm 5\%$  expresiva y  $\pm 10\%$  instrumental); no obstante, la magnitud de las mismas aumenta en términos comparativos entre IES. La elección de una carrera universitaria tiene solo 14% más de probabilidades de estar basada en trasfondos expresivos (gusto) que su contrapartida en un instituto profesional o centro de formación técnica. Para el motivo de trasfondo instrumental (ganarse la vida), la elección de una titulación en IP o CFT presenta 62% más de probabilidades que su equivalente en la universidad ya sea tradicional o privada (post 1981). En otras palabras,

<sup>73</sup> Prueba  $X^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,12.

la tendencia principal señala que gran parte de los estudiantes elegiría su tipo de carrera por motivos expresivos (sustantivos), con pequeñas diferencias relativas por tipo de IES; y la tendencia secundaria, muestra que aproximadamente 2 de cada 10 jóvenes basarían su elección educativa en motivos instrumentales, y con diferencias medias por tipo de IES<sup>74</sup>.

Al incorporar la variable clase social en la relación entre tipo de IES y motivo de la elección de carrera, podemos afirmar que resulta estadísticamente significativa solamente para las categorías de clase de servicio y clase trabajadora. Los valores porcentuales de la clase media, en términos generales, presentan magnitudes relativas similares o las absolutas, tanto para su total marginal de la categoría como para la relación bivariada original. Con todo, la tendencia principal se mantiene, es decir, aproximadamente entre 7 y 8 de cada 10 jóvenes basan su elección de tipo de carrera en motivos expresivos.

*Motivo de elección de carrera por tipo de institución de educación superior según clase social<sup>75</sup>*

				Tipo de Institución Ed. Superior				Total
				U. Tradicional	U. Privada (post 1981)	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica	
Clase Servicio	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	68	67	42	17	194
			% Tipo IES	<b>81,9</b>	<b>82,7</b>	<b>65,6</b>	<b>73,9</b>	<b>77,3</b>
			RTC	1.2	1.4	-2.6	-4	
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	15	14	22	6	57	
		% Tipo IES	<b>18,1</b>	<b>17,3</b>	<b>34,4</b>	<b>26,1</b>	<b>22,7</b>	
		RTC	-1.2	-1.4	2.6	.4		
Total		Frecuencia	83	81	64	23	251	
		% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Clase Media	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	72	73	80	45	270
			% Tipo IES	<b>82,8</b>	<b>80,2</b>	<b>74,8</b>	<b>71,4</b>	<b>77,6</b>
			RTC	1.3	.7	-8	-1.3	
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	15	18	27	18	78	
		% Tipo IES	<b>17,2</b>	<b>19,8</b>	<b>25,2</b>	<b>28,6</b>	<b>22,4</b>	
		RTC	-1.3	-7	.8	1.3		
Total		Frecuencia	87	91	107	63	348	
		% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Clase Trabajadora	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	76	66	86	73	301
			% Tipo IES	<b>85,4</b>	<b>83,5</b>	<b>72,3</b>	<b>73,0</b>	<b>77,8</b>
			RTC	2.0	1.4	-1.7	-1.3	
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	13	13	33	27	86	
		% Tipo IES	<b>14,6</b>	<b>16,5</b>	<b>27,7</b>	<b>27,0</b>	<b>22,2</b>	
		RTC	-2.0	-1.4	1.7	1.3		
Total		Frecuencia	89	79	119	100	387	
		% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>74</sup> Cabe señalar que la pregunta de la encuesta solo presentaba tres alternativas de respuesta (p19, ver anexo), correspondiendo a "gusto por la carrera" (expresiva), "ganarse la vida" (instrumental) y "prestigio"(instrumental); un diseño de mayor vulnerabilidad para el sesgo de deseabilidad social en comparación a una batería de reactivos de 5 sentencias para cada trasfondo motivacional de las preferencias de elección, sin embargo, esta deficiencia a nivel metodológico no explica la razón de diferencias entre IES para la magnitud de las tendencias. La alternativa "prestigio" fue descartada del análisis por su baja frecuencia de respuesta.

<sup>75</sup> Clase Social: Servicio Prueba  $\chi^2$  sig. 0,05 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,17. Media Prueba  $\chi^2$  sig. 0,31. Trabajadora Prueba  $\chi^2$  sig. 0,05 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,14.

Para la clase de servicio, las diferencias de proporciones de significación estadística entre el motivo de elección de carrera expresivo (77,3%) por instituciones de educación superior, solamente se acotan a la categoría de instituto profesional (65,6%), donde se puede constatar una infra representación. Sin embargo, comparativamente para esta clase social, los jóvenes que ingresaron a una universidad tradicional presentan un 25% más de probabilidades de elegir una carrera por el “gusto de la disciplina” en comparación a un IP. Por contrapartida, para el motivo “ganarse la vida”, los jóvenes que cursaron sus estudios en un IP tienen 90% de mayores probabilidades de basar su elección por razones instrumentales.

Para la clase trabajadora se observa una tendencia similar, es decir, las diferencias significativas entre participación relativa y absoluta para los motivos de elección de carrera, se circunscriben especialmente en la categoría de jóvenes que ingresaron a universidades tradicionales; concretamente, se constata una sobre representación para el motivo expresivo (85,4%) e infra representación para el motivo instrumental (14,6%) en comparación a sus totales marginales de fila (77,8% y 22,2% respectivamente).

*Motivo de elección de carrera por tipo de IES según nivel educativo de los padres<sup>76</sup>*

				Tipo de Institución Ed. Superior				Total
				U. Tradicional	U. Privada (post 1981)	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica	
Padres sin ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	100	107	139	111	457
			% Tipo IES	<b>82,6</b>	<b>82,3</b>	<b>70,2</b>	<b>71,6</b>	<b>75,7</b>
		RTC	2,0	2,0	-2,2	-1,4		
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	21	23	59	44	147	
% Tipo IES		<b>17,4</b>	<b>17,7</b>	<b>29,8</b>	<b>28,4</b>	<b>24,3</b>		
	RTC	-2,0	-2,0	2,2	1,4			
	Total	Frecuencia	121	130	198	155	604	
		% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Uno o Ambos Padres con ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	137	109	85	43	374
			% Tipo IES	<b>84,6</b>	<b>81,3</b>	<b>75,9</b>	<b>74,1</b>	<b>80,3</b>
		RTC	1,7	,4	-1,3	-1,3		
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	25	25	27	15	92	
% Tipo IES		<b>15,4</b>	<b>18,7</b>	<b>24,1</b>	<b>25,9</b>	<b>19,7</b>		
	RTC	-1,7	-4	1,3	1,3			
	Total	Frecuencia	162	134	112	58	466	
		% Tipo IES	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

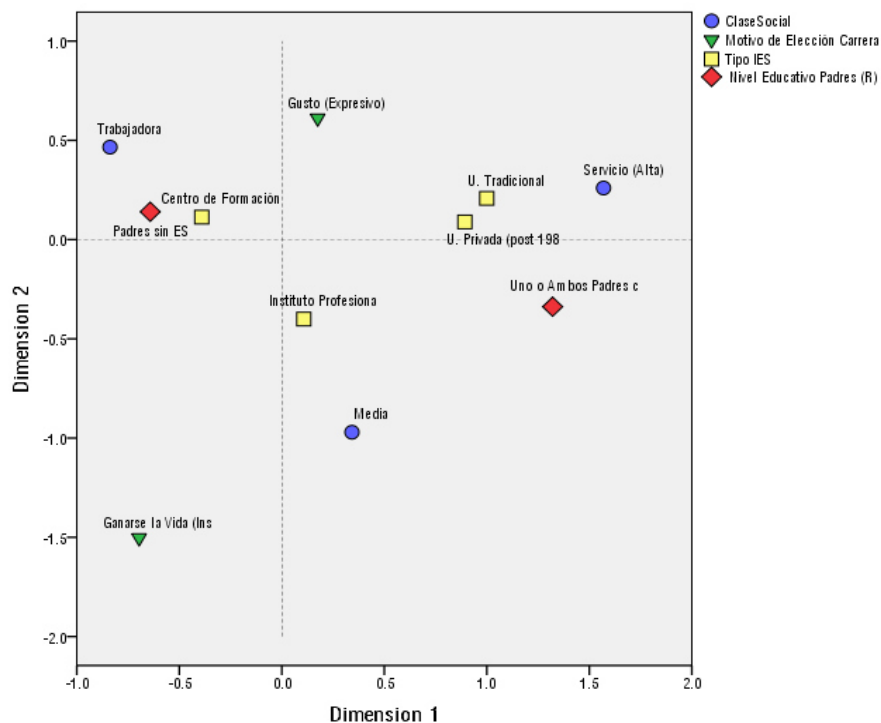
El nivel educativo de los padres de los jóvenes, recodificada de forma dicotómica en padres con o sin estudios superiores, al ser introducida como tercera variable, muestra que la relación entre motivo de elección de carrera y tipo de IES se mantiene solamente para el caso de los estudiantes con padres que no accedieron a la educación superior. Dicho de otra forma, dentro de la tendencia principal de 7 a 8 jóvenes que eligen sus estudios por el motivo “gusto de la disciplina”, solo aquellos que cuentan con padres sin educación superior presentan diferencias de magnitud entre universidades (tradicionales y privadas post 1981) e IES no universitarias (IP).

<sup>76</sup> Nivel Educativo Padres: Sin Educación Superior  $\chi^2$  sig. 0,01 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,13. – Con Educación Superior  $\chi^2$  sig. 0,19.

Dentro de este segmento de jóvenes con padres sin estudios universitarios, aquellos que ingresaron a titulaciones universitarias tienen 17% más de probabilidades de haber escogido su carreras por motivos expresivos que los jóvenes de institutos profesionales; y por el contrario, los actores que ingresaron a los IP tienen 76% más de probabilidades que los universitarios de hacerlo por motivos instrumentales.

En el siguiente diagrama de dispersión biespacial se incorporan las cuatro variables involucradas en las hipótesis, concretamente, motivo de elección de carrera, tipo de IES, clase social y nivel educativo de los padres de los jóvenes (recodificado); donde en términos generales se confirma que, independiente de asociaciones particulares entre algunas de las categorías, las sentencias que dan cuenta de trasfondos motivacionales expresivos (primer cuadrante) e instrumentales (tercer cuadrante) de las preferencias no están especialmente vinculadas con la clase social o nivel educativo de los padres de los jóvenes.

*ACM, Motivo de elección de carrera por tipo de institución de educación superior, clase social y nivel educativo de los padres<sup>77</sup>*



Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>77</sup> Resumen ACM: se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,78 (media 0,39); en cuanto a los valores particulares de la inercia, la primera dimensión explica el 0,46, con varianzas que oscilan entre 0,74 y 0,23 para las variables tipo de institución de educación superior, nivel educativo padres y clase social; y la segunda dimensión explica el 0,32, con varianzas más bajas que la anterior y destacando especialmente la variable motivo de elección de carrera 0,87. Adicionalmente el Alfa de Cronbach medio corresponde a 0,48, el cual se desagrega para la primera dimensión en 0,61 y la segunda dimensión 0,30.

En específico se observa lo siguiente: a) dentro del primer cuadrante se agrupan las categorías de jóvenes categorizados dentro de la clase social de servicio, que asistieron a universidades tradicionales, universidades privadas (post 1981) y con una razón de “gusto por la disciplina” para elegir su carrera; sin embargo, las medidas de discriminación (varianzas) señalan que las tres primeras están asociadas fuertemente al primer eje y la cuarta al segundo eje. Estos dos grupos de categorías se despliegan relativamente lejanos entre sí, y por tanto, no presentan una asociación particular o excluyente.

Continuación: b) el segundo cuadrante incorpora a los jóvenes de clase media, que ingresaron a institutos profesionales, categorías con varianzas importantes sobre el segundo eje, y que cuentan con uno o ambos padres con educación superior, categoría especialmente posicionada en el primer eje; c) el tercer cuadrante solo incorpora la categoría de motivo de elección de carrera instrumental (ganarse la vida) y sin vinculación cercana a otras categorías; y por último, d) en el cuarto cuadrante se posicionan las categorías de jóvenes de clase trabajadora, con padres sin educación superior y que ingresaron a centros de formación técnica, los cuales están vinculados y con medidas de discriminación sobre el primer eje factorial.

En resumen, a partir de las tendencias observadas en las tablas de contingencia y las vinculaciones presentes en análisis de correspondencias múltiple es posible enunciar:

- El tipo de titulaciones de educación superior, en términos generales, serían elegidas por los jóvenes en función de motivos o razones con trasfondo expresivo (77,5%); situación que a nivel de instituciones se mantiene relativamente constante y con algunas variaciones de proporciones para universidades (mayor peso relativo) y casas de estudios superiores no universitarias (menor peso relativo).
- La incorporación por separado de las variables clase social y nivel educativo de los padres (recodificado) al cruce de variables antes descrito mantiene constante la tendencia principal observada, es decir, no se registran cambios sustantivos de dirección y proporcionalidad en las atribuciones de motivos instrumentales y expresivos para la elección de carreras en cada tipo de IES.
- A este respecto, no se observa una especial relación entre las categorías de clase social o nivel educativo de los padres de los jóvenes con los trasfondos motivacionales expresivos e instrumentales en la elección de tipos de carreras. En otras palabras, la base motivacional de las preferencias de elección de las titulaciones puede variar en alguna medida por tipo de IES, pero no están especialmente relacionadas o determinadas por el origen social de los jóvenes, entendido este último como la adscripción a una clase social o el atributo de nivel de escolaridad de sus padres.



A partir de la vinculación entre los resultados empíricos y la matriz teórica se puede afirmar:

- Para el segmento de estudiantes que ingresaron la educación superior no es posible de sostener la afirmación de que la base motivacional de las preferencias de carrera en una determinada institución estaría condicionada por algún factor ligado a la adscripción de los actores como la clase social o el nivel educativo de los padres. Solo es posible de evidenciar una leve diferencia de proporciones entre instituciones universitarias y no universitarias, sin embargo, ello responde resulta relativamente constante por las mencionadas variables.
- El modelo de análisis incorporaba la acción del mecanismo de dotación (positiva y negativa) para dar cuenta de las potenciales diferencias en las bases motivacionales de las preferencias de elección de tipos de carreras e IES en función de variables ligadas a la adscripción, no obstante, los resultados no apoyan la hipótesis empírica de base y en consecuencia el mecanismo no aplica.
- Estos resultados resultan particularmente interesantes ya que la clase social y el nivel educativo de los padres de los actores pueden ser vinculados como indicadores proxy del denominado capital cultural de las familias en su estado incorporado; es decir, las hipótesis de alguna manera recogían el trasfondo conceptual de los enfoques de la reproducción social (Bourdieu, 1987) y las resistencias (Willis, 1988) y el entramado causal entre hábitos, disposiciones y preferencias educativas en la formación de preferencias.
- En términos metodológicos el utilizar una distinción entre titulaciones de carácter universitario, tanto en instituciones privadas como públicas, en institutos profesionales y centros de formación técnica, puede resultar no estrictamente equivalente para diferenciar entre titulaciones propiamente tales, no obstante, dada la particular segmentación de la oferta educativa del nivel superior chileno, se considera una variable suficientemente apropiada para reflejar las diferencias en la naturaleza de los estudios, la duración de los planes, y prestigio social asociado.

En consecuencia, la tendencia principal refleja 7 a 8 de cada 10 jóvenes con trasfondos motivacionales expresivos (gusto de la disciplina) para la elección de sus carreras, situación que presenta variaciones menores por tipo de IES, y en las variables que dan cuenta del origen social de los actores (clase social y nivel educativo de los padres); por tanto, *las hipótesis 2 y sus especificaciones (H2<sub>a</sub> y H2<sub>b</sub>) son rechazadas.*

## 8.2.2. Preferencias y experiencia escolar

En una secuencia de continuidad con el análisis anterior, las hipótesis 3, 3<sub>a</sub> y 3<sub>b</sub> incorporan variables proxy de la experiencia escolar de los jóvenes, como factores desencadenantes (o no) de la distribución de los trasfondos motivacionales (expresivos e instrumentales) en las –preferencias– de elección de carrera e institución superior. La experiencia escolar se analizará a través de las variables dependencia administrativa de los colegios de egreso de secundaria (MUN, PSUB y PPAG) y la modalidad de los estudios propiamente tales (CH y TP). En específico se enuncian como:

**Hipótesis 3:** Las motivaciones expresivas e instrumentales asociadas a las preferencias de elección de carrera e institución de educación superior están relacionadas con la experiencia escolar de los jóvenes.

**Hipótesis 3<sub>a</sub>:** Los jóvenes egresados de la educación media técnico profesional tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones instrumentales en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior en comparación a los egresados de la educación medio científico humanista.

**Hipótesis 3<sub>b</sub>:** Los jóvenes provenientes de establecimientos educativos de titularidad privada (particular pagada) tienden a presentar una mayor proporción de motivaciones expresivas en sus preferencias de elección de carrera e institución de educación superior, que aquellos egresados de instituciones de titularidad pública.

Estas afirmaciones tienen como parámetro contextual la particular segregación del sistema educativo chileno en función del origen social de los jóvenes; donde la titularidad de los establecimientos da cuenta de una segmentación por capacidad de pago de las familias; y la distinción entre la modalidad científico humanista y técnico profesional, está dada por el horizonte de tiempo de dedicación a los estudios que las familias evalúan de acuerdo a la disponibilidad de recursos y el rendimiento escolar percibido de los jóvenes. En cualquier caso, ambas variables muestran poblaciones diferenciadas en su conformación social por categoría y a la vez altamente homogéneas en su interior (Bellei, 2013).

Estas hipótesis darían cuenta de factores que influirían a nivel de la formación de acciones de los actores, a través de la adopción de preferencias educativas de naturaleza expresiva o instrumental; además de incluir el mecanismo de dotación positiva y negativa como potencial catalizador en la dirección de las decisiones educativas de los jóvenes.

El tratamiento empírico se desarrolla de la siguiente manera: a) relación entre motivo de elección de carrera por tipo de institución de educación superior, controlada por dependencia administrativa de los establecimientos de egreso de secundaria y la modalidad de estudios cursada; y b) ejecución de análisis de correspondencias múltiple (ACM) entre las variables involucradas en las hipótesis.

*Motivo de elección de carrera por tipo de institución de educación superior según dependencia administrativa del establecimiento de secundaria y modalidad de estudios (n°/%)<sup>78</sup>*

					Tipo de Institución Ed. Superior				Total	
					U. Tradicional	U. Privada (post 1981)	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica		
<b>Científico Humanista</b>	Municipal	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia % Tipo IES RTC	63 <b>82,9</b> 1,4	47 <b>83,9</b> 1,4	59 <b>71,1</b> -1,5	54 <b>72,0</b> -1,2	223 <b>76,9</b>	
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia % Tipo IES RTC	13 <b>17,1</b> -1,4	9 <b>16,1</b> -1,4	24 <b>28,9</b> 1,5	21 <b>28,0</b> 1,2	67 <b>23,1</b>	
			Total	Frecuencia % Tipo IES	76 <b>100,0</b>	56 <b>100,0</b>	83 <b>100,0</b>	75 <b>100,0</b>	290 <b>100,0</b>	
	Particular Subvencionado	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia % Tipo IES RTC	98 <b>84,5</b> 1,7	90 <b>81,8</b> .8	71 <b>74,7</b> -1,2	38 <b>70,4</b> -1,7	297 <b>79,2</b>	
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia % Tipo IES RTC	18 <b>15,5</b> -1,7	20 <b>18,2</b> -0,8	24 <b>25,3</b> 1,2	16 <b>29,6</b> 1,7	78 <b>20,8</b>	
			Total	Frecuencia % Tipo IES	116 <b>100,0</b>	110 <b>100,0</b>	95 <b>100,0</b>	54 <b>100,0</b>	375 <b>100,0</b>	
	Particular Pagado	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia % Tipo IES RTC	40 <b>80,0</b> .0	49 <b>86,0</b> 1,4	19 <b>67,9</b> -1,8	9 <b>81,8</b> .1	117 <b>80,1</b>	
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia % Tipo IES RTC	10 <b>20,0</b> .0	8 <b>14,0</b> -1,4	9 <b>32,1</b> 1,8	2 <b>18,2</b> -1	29 <b>19,9</b>	
			Total	Frecuencia % Tipo IES	50 <b>100,0</b>	57 <b>100,0</b>	28 <b>100,0</b>	11 <b>100,0</b>	146 <b>100,0</b>	
	<b>Técnico Profesional</b>	Municipal	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia % Tipo IES RTC	17 <b>85,0</b> 1,1	12 <b>80,0</b> .4	38 <b>69,1</b> -1,5	26 <b>78,8</b> .5	93 <b>75,6</b>
				Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia % Tipo IES RTC	3 <b>15,0</b> -1,1	3 <b>20,0</b> -0,4	17 <b>30,9</b> 1,5	7 <b>21,2</b> -0,5	30 <b>24,4</b>
				Total	Frecuencia % Tipo IES	20 <b>100,0</b>	15 <b>100,0</b>	55 <b>100,0</b>	33 <b>100,0</b>	123 <b>100,0</b>
Particular Subvencionado		Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia % Tipo IES RTC	21 <b>77,8</b> .5	24 <b>72,7</b> -1	46 <b>74,2</b> .1	29 <b>70,7</b> -0,5	120 <b>73,6</b>	
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia % Tipo IES RTC	6 <b>22,2</b> -0,5	9 <b>27,3</b> .1	16 <b>25,8</b> -1	12 <b>29,3</b> .5	43 <b>26,4</b>	
			Total	Frecuencia % Tipo IES	27 <b>100,0</b>	33 <b>100,0</b>	62 <b>100,0</b>	41 <b>100,0</b>	163 <b>100,0</b>	
Particular Pagado		Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia % Tipo IES RTC	2 <b>100,0</b> .8	1 <b>100,0</b> .6	5 <b>71,4</b> -0,5	2 <b>66,7</b> -0,5	10 <b>76,9</b>	
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia % Tipo IES RTC	0 <b>0</b> -0,8	0 <b>0</b> -0,6	2 <b>28,6</b> .5	1 <b>33,3</b> .5	3 <b>23,1</b>	
			Total	Frecuencia % Tipo IES	2 <b>100,0</b>	1 <b>100,0</b>	7 <b>100,0</b>	3 <b>100,0</b>	13 <b>100,0</b>	

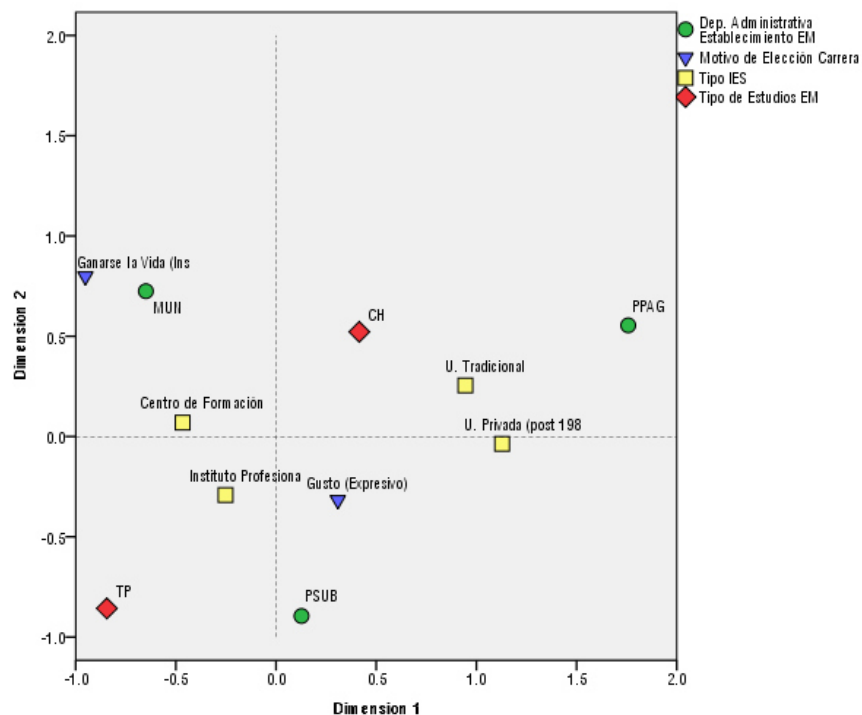
Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>78</sup> Científico Humanista: Municipal Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,13 / Particular Subvencionado Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,11 / Particular Pagado Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,27. Técnico Profesional: Municipal Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,46 / Particular Subvencionado Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,93 / Particular Pagado Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,75.

La tabla de contingencia muestra que la tendencia principal de 7 a 8 jóvenes que declaran haber elegido sus estudios superiores por “gusto por la disciplina” se mantiene constante por tipo de estudios y dependencia administrativa; por otra parte, las diferencias de  $\pm 10$  puntos porcentuales por tipo de IES, de carácter universitario y no universitario, en los trasfondos motivacionales de las preferencias, en términos generales, se vuelve a constatar. Cabe señalar que la incorporación de las variables de control ha supuesto la desaparición de la relación estadística inicial bivariada; e incluso a nivel de las asociaciones locales por casilla en los cruces de fila y columna (ver residuos tipificados y corregidos).

En otras palabras, el tipo de colegio de egreso de secundaria (MUN, PSUB y PPAG) y la modalidad de los estudios cursada (CH y TP) no influyen o determinan la conformación de los trasfondos motivacionales de las preferencias de elección de carrera e IES los jóvenes de la población estudiada.

*ACM, Motivo de elección de carrera por tipo de institución de educación superior, dependencia administrativa del establecimiento de secundaria y modalidad de estudios<sup>79</sup>*



Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>79</sup> Resumen ACM: se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,70 (media 0,35); en cuanto a los valores particulares de la inercia, la primera dimensión explica el 0,37, con varianzas que oscilan entre 0,52 y 0,31 para las variables tipo de institución de educación superior y motivo de la elección de carrera; y la segunda dimensión explica el 0,33, con varianzas más bajas que la anterior para las variables que oscilan entre 0,44 y 0,02, desplegando las variables modalidad de estudios secundarios y dependencia administrativa del establecimiento. Adicionalmente el Alfa de Cronbach medio corresponde a 0,39, el cual se desagrega para la primera dimensión en 0,44 y la segunda dimensión 0,33.

La distribución de las categorías de las variables en el diagrama de dispersión biespacial confirma los análisis desarrollados a partir de la tabla de contingencia; es decir, la tendencia principal de elección de la carrera de educación superior por motivo expresivo (gusto por la disciplina) no está especialmente vinculada con algún tipo de IES donde los jóvenes matricularon sus estudios, y las categorías de los atributos asociados a la experiencia escolar de la secundaria como la titularidad de los establecimientos y la modalidad de estudios. La categoría de elección de carrera “gusto por la disciplina” se ubica relativamente próxima al centro de gravedad (intersección de los ejes), elemento que da cuenta de su estructura media, y por tanto, una categoría asociada a distintas categorías de las variables.

En resumen, a partir de los análisis precedentes es posible enunciar:

- La tendencia principal de motivo de elección de carrera (expresiva) no estaría influenciada directamente por la experiencia escolar de los jóvenes que han ingresado, abandonado y terminado los estudios superiores; utilizando la dependencia administrativa de colegio de egreso de secundaria y modalidad de los estudios como el variables proxy.
- La relación estadística entre motivo de elección de carrera y tipo de IES, evidenciada a nivel bivariante, al ser controlada por la modalidad de estudios y el tipo de dependencia del establecimiento desaparece.

Estos hallazgos implican que:

- La experiencia educativa de los actores en un determinado entorno escolar (dependencia administrativa de los establecimientos y modalidad de estudios) puede constituirse como un indicador proxy del capital cultural adquirido por parte de los actores; en este sentido, al menos con esta estrategia indirecta de medición, los resultados no permiten sostener que este tipo de variables intervengan de forma determinante en la configuración de la base motivacional de las preferencias.

En consecuencia, la preponderancia de trasfondo motivacional expresivo en las elecciones de carreras por tipos de instituciones de educación superior se mantienen constante al ser controlada por las variables proxy de la experiencia escolar, por tanto, **las hipótesis 3 y sus especificaciones ( $H_{3a}$  y  $H_{3b}$ ) son rechazadas**

### 8.2.3. Preferencias y bienes culturales

Para finalizar esta sección destinada a conocer como la naturaleza de las preferencias de elección de carrera (expresiva e instrumental) pueden estar (o no) influenciada por atributos de orden adscrito de los jóvenes; la hipótesis 4, incorpora un elemento proxy que da cuenta de la tenencia de bienes culturales (cantidad de libros) en el contexto de socialización primaria dentro del entorno familiar. El supuesto implícito de la sentencia provisional corresponde a atribuir mayor proporción de trasfondos motivacionales de naturaleza expresiva (gusto) en la elección de carrera, en aquellos jóvenes que contaron durante sus años de educación básica (primaria) con mayor disponibilidad de textos para su consulta; en el entendido, que ello propicia un proceso de aprovechamiento de los contenidos presentes en los materiales y asociado al nivel de escolaridad de su padres. La hipótesis se enuncia como:

**Hipótesis 4:** Las motivaciones expresivas e instrumentales asociadas a las preferencias de elección de carrera están relacionadas con la posesión de bienes culturales. Esto es, a mayor tenencia o posesión de bienes culturales mayor será la proporción de jóvenes con preferencias relacionadas a motivaciones expresivas en sus decisiones educativas

Al igual que las hipótesis previas, este enunciado es posible de clasificar dentro de los mecanismos de formación de acciones; donde un elemento de naturaleza objetiva (libros) y bajo el supuesto de apropiación de sus contenidos simbólicos en un contexto de clase específico, potencialmente puede desencadenar procesos de formación de preferencias a nivel de los actores; en este caso, relativos a la elección de carrera de educación superior.

La hipótesis aplica solo para las trayectorias de jóvenes que corresponden a estudios superiores terminados, estudios actuales, o abandono de la educación superior; y a nivel empírico se estructura como sigue: a) análisis de la relación entre motivo de elección de carrera por cantidad de libros en el hogar durante la infancia de los jóvenes, b) control de la relación bivariada anterior por trayectoria de los jóvenes y por nivel de escolaridad de los padres recodificada; y b) análisis de correspondencias múltiples (ACM) entre las variables involucradas en la hipótesis.

En términos generales, es posible afirmar que 4 de cada 10 encuestados (42,4%) señalaron que en su hogar había entre 11 a 50 libros en su infancia. Las restantes categorías (tramos) obtienen magnitudes porcentuales disímiles, menos de 10 libros 11,7%, 51 a 100 libros 24,1%, y más de 100 libros 21,9%. En principio, las variables cantidad de libros en hogar y motivo de elección de carrera están relacionadas estadísticamente con una baja intensidad ( $\phi$  0,12), sin embargo, al incorporar la variable de control referida a las trayectorias de los jóvenes que accedieron a la educación superior la relación desaparece.

*Motivo de elección de carrera por cantidad de libros en hogar (infancia) según trayectoria (%)*<sup>80</sup>

			Cantidad Libros Hogar (infancia)				Total	
			Menos de 10	Entre 11 y 50	Entre 51 y 100	Más de 100		
Terminó ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	20	84	52	56	212
		% Cantidad Libros	RTC	71,4	74,3	68,4	80,0	73,9
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	8	29	24	14	75	
		% Cantidad Libros	RTC	28,6	25,7	31,6	20,0	26,1
	Total		Frecuencia	28	113	76	70	287
		% Cantidad Libros	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Estudia ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	64	228	132	124	548
		% Cantidad Libros	RTC	76,2	77,0	84,1	84,4	80,1
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	20	68	25	23	136	
		% Cantidad Libros	RTC	23,8	23,0	15,9	15,6	19,9
	Total		Frecuencia	84	296	157	147	684
		% Cantidad Libros	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Abandonó ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	13	45	24	19	101
		% Cantidad Libros	RTC	76,5	75,0	72,7	76,0	74,8
	Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	4	15	9	6	34	
		% Cantidad Libros	RTC	23,5	25,0	27,3	24,0	25,2
	Total		Frecuencia	17	60	33	25	135
		% Cantidad Libros	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Total			Frecuencia	129	469	266	242	1106
			%	11,7	42,4	24,1	21,9	100,0

Fuente: Encuesta TET 2012

La tabla anterior revela que la incorporación de la variable cantidad de libros y su control por trayectorias de los jóvenes no alteran sustantivamente la tendencia principal observada de mayor proporción de jóvenes con preferencias con trasfondos expresivos (gusto por la disciplina) en la elección de carrera de educación superior; más aún, no se registran diferencias significativas entre los cruces de fila y columna (ver residuos). Dentro de este contexto, se constata una proporción levemente superior de jóvenes que estaban estudiando al momento de la aplicación de la encuesta con motivación expresiva como razón de la elección de titulación (80,1%), sin embargo, esto supone solamente un 8% y 7% de mayor probabilidad en comparación a los jóvenes que han terminado sus estudios o aquellos que los han abandonado.

<sup>80</sup> Terminó ES: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,45 / Estudia ES: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,12 / Abandonó ES: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,99.

Al incorporar el nivel de escolaridad de los padres recodificado de forma dicotómica (con/sin estudios superiores) como una segunda variable de control; los análisis estadísticos muestran que no existe relación entre las variables involucradas, es decir, resultan independientes. Dentro de esta tendencia, nuevamente se observa un leve mayor peso relativo de los jóvenes que estudian en la ES y que cuentan con uno o ambos padres con estudios superiores (83.5%) para la motivación expresiva, sin embargo, a nivel relacional solo supone un 12% y 11% más de probabilidades en comparación a los jóvenes con estudios terminados y abandonados respectivamente.

*Motivo de elección de carrera por cantidad de libros en hogar (infancia) según trayectoria y nivel de escolaridad de los padres (recodificado) (n°/%)<sup>81</sup>*

					Cantidad Libros Hogar (infancia)				Total
					Menos de 10	Entre 11 y 50	Entre 51 y 100	Más de 100	
Padres sin ES	Terminó ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	14	53	21	19	107
			% Cantidad Libros	<b>66,7</b>	<b>76,8</b>	<b>63,6</b>	<b>76,0</b>	<b>72,3</b>	
			RTC	-6	1,1	-1,3	,5		
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	7	16	12	6	41
	% Cantidad Libros	<b>33,3</b>	<b>23,2</b>	<b>36,4</b>	<b>24,0</b>	<b>27,7</b>			
	RTC	,6	-1,1	1,3	-5				
	Total	Frecuencia	21	69	33	25	148		
	% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>			
	Estudia ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	50	138	50	47	285
			% Cantidad Libros	<b>73,5</b>	<b>76,2</b>	<b>82,0</b>	<b>82,5</b>	<b>77,7</b>	
			RTC	-9	-6	,9	,9		
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	18	43	11	10	82
% Cantidad Libros	<b>26,5</b>	<b>23,8</b>	<b>18,0</b>	<b>17,5</b>	<b>22,3</b>				
RTC	,9	,6	-9	-9					
Total	Frecuencia	68	181	61	57	367			
% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				
Abandonó ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	11	32	13	7	63	
		% Cantidad Libros	<b>73,3</b>	<b>72,7</b>	<b>76,5</b>	<b>77,8</b>	<b>74,1</b>		
		RTC	-1	-3	,2	,3			
		Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	4	12	4	2	22	
% Cantidad Libros	<b>26,7</b>	<b>27,3</b>	<b>23,5</b>	<b>22,2</b>	<b>25,9</b>				
RTC	,1	,3	-2	-3					
Total	Frecuencia	15	44	17	9	85			
% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				
Uno o Ambos Padres con ES	Terminó ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	5	28	27	37	97
			% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>70,0</b>	<b>67,5</b>	<b>82,2</b>	<b>74,6</b>	
			RTC	1,3	-8	-1,2	1,5		
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	0	12	13	8	33
	% Cantidad Libros	<b>,0</b>	<b>30,0</b>	<b>32,5</b>	<b>17,8</b>	<b>25,4</b>			
	RTC	-1,3	,8	1,2	-1,5				
	Total	Frecuencia	5	40	40	45	130		
	% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>			
	Estudia ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	12	82	72	72	238
			% Cantidad Libros	<b>92,3</b>	<b>78,1</b>	<b>84,7</b>	<b>87,8</b>	<b>83,5</b>	
			RTC	,9	-1,9	,4	1,2		
			Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	1	23	13	10	47
% Cantidad Libros	<b>7,7</b>	<b>21,9</b>	<b>15,3</b>	<b>12,2</b>	<b>16,5</b>				
RTC	-9	1,9	-4	-1,2					
Total	Frecuencia	13	105	85	82	285			
% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				
Abandonó ES	Motivo de Elección Carrera	Gusto (Expresivo)	Frecuencia	1	12	10	11	34	
		% Cantidad Libros	<b>50,0</b>	<b>80,0</b>	<b>71,4</b>	<b>78,6</b>	<b>75,6</b>		
		RTC	-9	,5	-4	,3			
		Ganarse la Vida (Instrumental)	Frecuencia	1	3	4	3	11	
% Cantidad Libros	<b>50,0</b>	<b>20,0</b>	<b>28,6</b>	<b>21,4</b>	<b>24,4</b>				
RTC	,9	-5	,4	-3					
Total	Frecuencia	2	15	14	14	45			
% Cantidad Libros	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>				

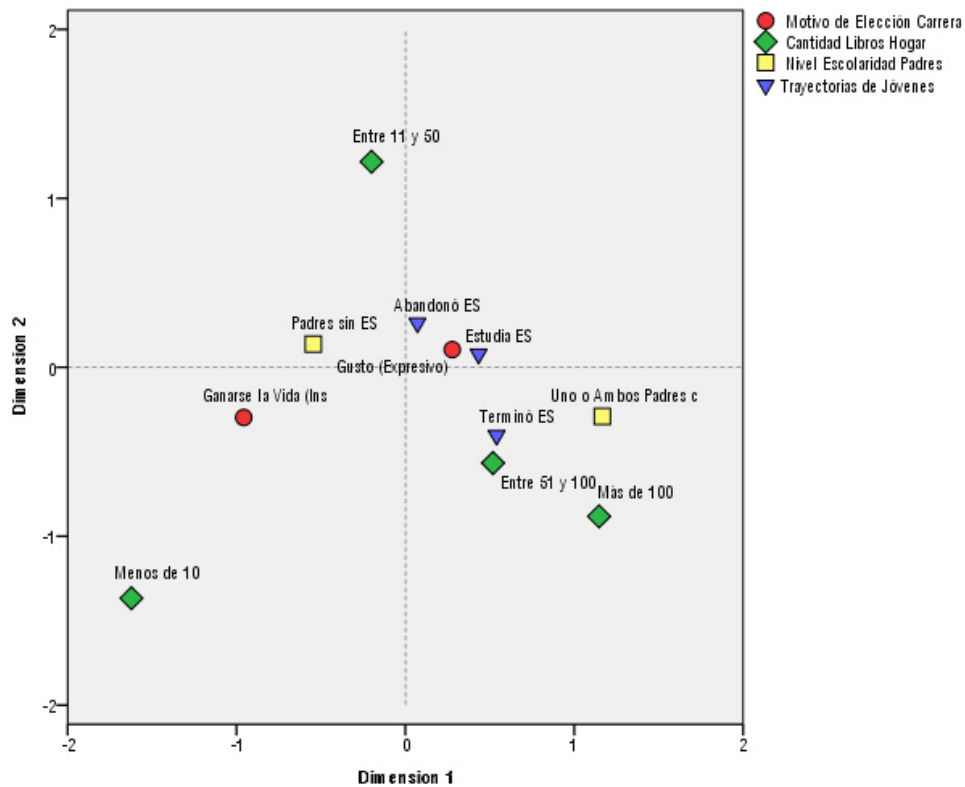
Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>81</sup> Padres sin ES: Terminó ES X<sup>2</sup> sig. 0,49 / Estudia ES X<sup>2</sup> sig. 0,52 / Abandonó ES X<sup>2</sup> sig. 0,98.  
Padres con ES: Terminó ES X<sup>2</sup> sig. 0,20 / Estudia ES X<sup>2</sup> sig. 0,25 / Abandonó ES X<sup>2</sup> sig. 0,79.



El análisis de correspondencias múltiple entre las cuatro variables involucradas confirma los hallazgos de las tablas de contingencia, esto es, que las categorías de cantidad de libros en el hogar de los jóvenes (infancia) no están especialmente vinculadas con las trayectorias o con los motivos de elección de carrera; en este sentido las asociaciones parciales más relevantes (cuadrantes 1 y 2) suceden bastante próximas al centro de gravedad de la gráfica (intersección de los ejes), por lo tanto, solo representan la estructura media de las distribuciones y no son posibles de interpretar como tendencias particulares.

*ACM, Motivo de elección de carrera por cantidad de libros en el hogar, nivel de escolaridad de los padres (recodificada) y trayectorias de los jóvenes<sup>82</sup>*



Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>82</sup> Resumen ACM: se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,74 (media 0,38); en cuanto a los valores particulares de la inercia, la primera dimensión explica el 0,43, con varianzas que oscilan entre 0,77 y 0,10 para las variables motivo de elección de carrera, nivel educativo de los padres (recodificada) y trayectorias de los jóvenes; y la segunda dimensión explica el 0,31, con una varianza máxima de 1,16 para la variable cantidad de libros en el hogar. Adicionalmente el Alfa de Cronbach medio corresponde a 0,44, el cual se desagrega para la primera dimensión en 0,56 y la segunda dimensión 0,27.

Finalmente, a partir de los análisis anteriores se puede expresar lo siguiente:

- A nivel descriptivo, aproximadamente 4 de cada 10 jóvenes señalan que tuvieron entre 11 a 50 libros en su hogar familiar durante su infancia (42,4%).
- Las variables cantidad de libros en hogar familiar y motivo de elección de carrera de educación superior están relacionadas estadísticamente, sin embargo, esta relación desaparece al ser controlada por la trayectoria de los jóvenes y el nivel educativo de los padres.
- Dentro de este contexto, la trayectoria de jóvenes que estudia en la educación superior muestra una leve mayor proporción de valores de motivación expresiva (80,1%) en relación a la tendencia absoluta, sin embargo, ello solo supone un 8% y 7% de mayor probabilidad en comparación a las trayectorias de aquellos con estudios terminados y abandonados respectivamente. Con todo, las variables resultan independientes y no se registran valores significativos en los análisis de los residuos tipificados y corregidos.

Estos hallazgos implican:

- La tenencia de libros en el hogar familiar durante la infancia de los jóvenes como indicador de acceso y utilización de bienes culturales; y en consecuencia de capital cultural en su estado objetivado, no está relacionada con una particular distribución de los trasfondos motivacionales de los jóvenes en la razón de elección de carrera por tipo de institución de educación superior; por tanto, ***la hipótesis 4 es rechazada.***

### 8.3. Rendimiento previo, beneficios sociales y credenciales educativas

#### 8.3.1. Creencias sobre rendimiento académico

Las hipótesis 5, 5<sub>a</sub> y 5<sub>b</sub> centran su atención en las –creencias– que los actores y sus familias presentarían sobre la existencia de oportunidades educativas a nivel terciario; y como el acceso a las mismas estaría limitado (o no) por las percepciones de las habilidades académicas de los actores. Se parte de los supuestos que los actores conocen los resultados de su desempeño académico en la educación secundaria y superior; junto con reconocer que tendrían la capacidad de atribuir a ciertos umbrales de calificaciones las valoraciones de adecuados o suficientes para proseguir una titulación de nivel superior. Adicionalmente, se plantea que la interacción entre estas propiedades estaría condicionada por el origen social de los actores, es decir, la cadena causal ocurriría socialmente situada. La hipótesis se enuncia como:

**Hipótesis 5:** La probabilidad de acceso y continuidad de estudios superiores en función de parámetros de rendimiento académico previo está condicionada por el origen social de los jóvenes y sus familias

**Hipótesis 5<sub>a</sub>:** A mayor posición relativa en la jerarquía social de los actores, menor es el impacto de sus creencias de rendimiento en la educación media para la continuidad de estudios superiores. Por el contrario, a menor posición en la estructura social, mayor es el impacto de sus creencias de rendimiento pasado para la continuidad de estudios superiores.

**Hipótesis 5<sub>b</sub>:** A menor posición relativa en la jerarquía social de los actores, las creencias sobre el nivel de rendimiento académico obtenido en la educación superior influyen con mayor intensidad en la evaluación de continuidad o abandono de las titulaciones, que igual situación para los actores de una posición social mayor.

Los enunciados provisionales incorporan una articulación de propiedades (creencias, deseos y oportunidades) que potencialmente generan una acción individual; en este sentido, corresponden a mecanismos de formación de acciones, donde la segmentación de las trayectorias académicas podría ser explicada por los efectos de una combinación o concatenación de preferencias adaptativas y descuento anclado en la posición social de los actores.

El abordaje de las hipótesis a nivel empírico se realiza de forma separada; primero, la secuencia asociada al rendimiento en la educación media para las cuatro trayectorias posibles; y segundo, la secuencia relacionada con el rendimiento académico en los estudios superiores, pero solamente con dos trayectorias (Estudia ES y Abandona ES).

### 8.3.1.1. Rendimiento en la Educación Media

La estructura del análisis resulta idéntica para ambos escenarios: a) relación entre las trayectorias de los jóvenes (variable dependiente) y las creencias de rendimiento a nivel relacional de los actores (variable independiente); b) incorporación de la clase social de pertenencia de los actores como tercera variable de control; y c) resumen de las probabilidades de acceso ( $H5_a$ ) y permanencia ( $H5_b$ ) en la educación superior en función del rendimiento escolar y la clase social.

La tabla siguiente muestra que cerca de 6 de cada 10 jóvenes encuestados expresan que su rendimiento en la educación media estuvo en un segmento intermedio (58,7%); esto es, bajo los 10 estudiantes de mejores calificaciones y sobre los 10 estudiantes de los promedios más bajos. Aquellos que sostienen que su promedio de calificaciones estuvo dentro de los 10 mejores de su promoción de egreso corresponden al 34,8%; y solamente el 6,4% declara que su rendimiento en la etapa escolar estuvo dentro de los 10 más bajos.

*Trayectoria de jóvenes por rendimiento en educación media (relacional)<sup>83</sup>*

		Rendimiento EM (Re)			Total	
		10 Mejor Rend.	10 Peor Rend.	Entre 10M/10P		
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	147	8	145	300
		% Rendimiento EM (Re)	<b>17,5</b>	<b>5,2</b>	<b>10,2</b>	<b>12,4</b>
		RTC	5,5	-2,8	-3,9	
	Estudia ES	Frecuencia	322	26	364	712
		% Rendimiento EM (Re)	<b>38,3</b>	<b>16,8</b>	<b>25,7</b>	<b>29,5</b>
		RTC	6,9	-3,6	-4,9	
	Abandonó ES	Frecuencia	52	9	79	140
		% Rendimiento EM (Re)	<b>6,2</b>	<b>5,8</b>	<b>5,6</b>	<b>5,8</b>
		RTC	,6	,0	-,6	
	No Ingresó ES	Frecuencia	320	112	830	1262
		% Rendimiento EM (Re)	<b>38,0</b>	<b>72,3</b>	<b>58,5</b>	<b>52,3</b>
		RTC	-10,2	5,1	7,3	
Total	Frecuencia	841	155	1418	2414	
	% Trayectoria	34,8	6,4	58,7	100	
	% Rendimiento EM (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

En términos estadísticos, las variables trayectorias de jóvenes y rendimiento en la educación media están relacionadas con una intensidad baja. A nivel general se pueden constatar dos tendencias; la primera, para las trayectorias que dan cuenta de jóvenes con estudios superiores terminados (12,4%) y en curso (29,5%), que se caracterizan por estar sobre representados en la categoría de mejor rendimiento de secundaria (17,5% y 38,3% respectivamente); y la segunda, para los jóvenes que no ingresaron a la educación superior (52,3%), que presentan mayores pesos relativos en los segmentos de aquellos con rendimientos medios (58,5%) y bajos

<sup>83</sup> Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,22.

(72.3%). En este punto, a nivel bivariado se podría expresar que las creencias de los actores sobre rendimientos altos a nivel relacional en la secundaria, estarían relacionadas con las trayectorias que dan cuenta de acceso a la educación superior; y por el contrario, la trayectoria de no ingreso, con rendimientos medios y bajos.

*Trayectoria de jóvenes por rendimiento en educación media (relacional) y clase social<sup>84</sup>*

			Rendimiento EM (Re)			Total
			10 Mejor Rend.	10 Peor Rend.	Entre 10M/10P	
<b>Clase Servicio</b>	Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	47	2	39	88
		Terminó ES	<b>30,1</b>	<b>12,5</b>	<b>20,1</b>	<b>24,0</b>
		% Rendimiento EM (Re)	2,3	-1,1	-1,9	
		RTC				
		Frecuencia	69	4	76	149
	Estudia ES	<b>44,2</b>	<b>25,0</b>	<b>39,2</b>	<b>40,7</b>	
	% Rendimiento EM (Re)	1,2	-1,3	-0,6		
	RTC					
	Frecuencia	10	2	13	25	
	Abandonó ES	<b>6,4</b>	<b>12,5</b>	<b>6,7</b>	<b>6,8</b>	
% Rendimiento EM (Re)	-0,3	-0,9	-0,1			
RTC						
Frecuencia	30	8	66	104		
No Ingresó ES	<b>19,2</b>	<b>50,0</b>	<b>34,0</b>	<b>28,4</b>		
% Rendimiento EM (Re)	-3,4	2,0	2,5			
RTC						
Total	Frecuencia	156	16	194	366	
% Rendimiento EM (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		
<b>Clase Media</b>	Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	51	2	48	101
		Terminó ES	<b>21,6</b>	<b>5,9</b>	<b>12,8</b>	<b>15,7</b>
		% Rendimiento EM (Re)	3,2	-1,6	-2,4	
		RTC				
		Frecuencia	92	10	110	212
	Estudia ES	<b>39,0</b>	<b>29,4</b>	<b>29,3</b>	<b>32,9</b>	
	% Rendimiento EM (Re)	2,5	-0,4	-2,3		
	RTC					
	Frecuencia	12	2	25	39	
	Abandonó ES	<b>5,1</b>	<b>5,9</b>	<b>6,7</b>	<b>6,0</b>	
% Rendimiento EM (Re)	-0,8	0	0,8			
RTC						
Frecuencia	81	20	192	293		
No Ingresó ES	<b>34,3</b>	<b>58,8</b>	<b>51,2</b>	<b>45,4</b>		
% Rendimiento EM (Re)	-4,3	1,6	3,5			
RTC						
Total	Frecuencia	236	34	375	645	
% Rendimiento EM (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		
<b>Clase Trabajadora</b>	Trayectorias de Jóvenes	Frecuencia	37	3	43	83
		Terminó ES	<b>10,9</b>	<b>3,1</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>
		% Rendimiento EM (Re)	2,8	-1,8	-1,6	
		RTC				
		Frecuencia	113	11	135	259
	Estudia ES	<b>33,1</b>	<b>11,2</b>	<b>20,4</b>	<b>23,5</b>	
	% Rendimiento EM (Re)	5,0	-3,0	-3,0		
	RTC					
	Frecuencia	24	4	33	61	
	Abandonó ES	<b>7,0</b>	<b>4,1</b>	<b>5,0</b>	<b>5,5</b>	
% Rendimiento EM (Re)	1,4	-0,7	-1,0			
RTC						
Frecuencia	167	80	450	697		
No Ingresó ES	<b>49,0</b>	<b>81,6</b>	<b>68,1</b>	<b>63,4</b>		
% Rendimiento EM (Re)	-6,6	3,9	4,0			
RTC						
Total	Frecuencia	341	98	661	1100	
% Rendimiento EM (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		

Fuente: Encuesta TET 2012

Al incorporar la clase social de pertenencia de los actores como variable de control, los resultados de los análisis estadísticos nos informan que la relación inicial se mantiene; no obstante, cabe consignar que la siguiente tabla reafirma el hallazgo de que las trayectorias están condicionadas por el origen social de los jóvenes; concretamente, aquellos clasificados dentro de la clase de servicio (alta) presentan el 24% para la

<sup>84</sup> Clase de Servicio: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,01 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,21. Clase Media: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,19. Clase Trabajadora: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,21.

categoría de profesionales con estudios superiores terminados, situación que supone una sobre representación en comparación a igual trayectoria para las clases medias (15,7%) y trabajadora (7,5%). Dicho de otra manera, los jóvenes que provienen de hogares de clase de servicio, tendrían 53% más de probabilidades de estar en la categoría de estudios superiores terminados en comparación con aquellos de clase media, y 3,2 veces más probabilidades que los jóvenes de clase trabajadora.

En el contexto de la trayectoria de jóvenes que estudian en la educación superior la tendencia anterior se replica; es decir, el 40,7% de los pertenecientes a la clase de servicio están en dicha trayectoria; proporción de mayor magnitud que la observada para las clases medias (32,9%) y trabajadora (23,5%). En otras palabras, los jóvenes del origen social más alto tienen 24% más de probabilidades de estar estudiando alguna titulación de nivel superior que sus pares de clase media y 73% más que aquellos de clase trabajadora.

Para la trayectoria de jóvenes que no accedieron a la educación superior se observa la lógica opuesta; la clase trabajadora presenta el 63,4% de su contingente en esta trayectoria, en comparación con el 45,4% de la clase media y 28,8% de la clase trabajadora.

En este punto del análisis, cabe preguntarse cómo se articulan los fenómenos de desigual distribución de las trayectorias de los jóvenes en función del origen social y de las creencias sobre el rendimiento obtenido durante la educación media. En este sentido, la tabla de contingencia anterior efectivamente confirma que la percepción de rendimiento académico pasado está relacionada con las trayectorias de los jóvenes, sin embargo, los valores resultantes de los cruces de fila y colima sugieren que su proporcionalidad no sería de igual magnitud para las distintas clases sociales.

*Trayectorias de los jóvenes por diferencias de probabilidad entre tramos de rendimiento en la educación media (relacional) y clase social<sup>85</sup>*

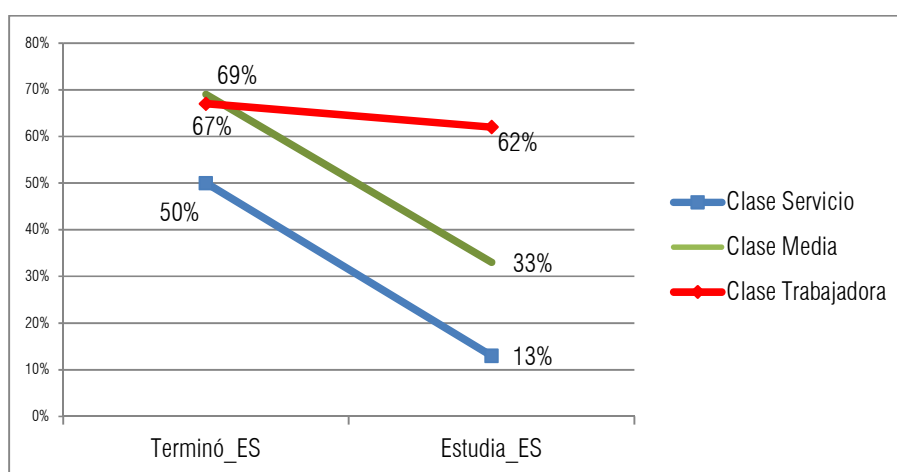
				Diferencia de Probabilidad	
				10 > R / Grupo M	10 > R / 10 < R
Clase Social	Servicio	Tray.	Término ES	50%	241%
			Estudia ES	13%	77%
	Media	Tray.	Término ES	69%	367%
			Estudia ES	33%	33%
	Trabajadora	Tray.	Término ES	67%	354%
			Estudia ES	62%	295%

Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>85</sup> Estos valores por clase social y trayectoria corresponden al cociente entre los porcentajes de referencia expuestos en el encabezado de cada columna que están contenidos en la tabla de contingencia anterior; es decir, el 50% de mayor probabilidad que tienen los jóvenes de mejor rendimiento en comparación a los de rendimiento medio de estar en la trayectoria de estudios superiores terminados para la clase de servicio, se obtiene de la división entre 30,1 (10 > R) y 20,1 (Grupo M).

Para los jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora, aquellos que expresan haber obtenido un rendimiento académico dentro de los 10 mejores de su promoción de secundaria, tendrían un 62% de mayores probabilidades de estar estudiando actualmente en la educación superior en comparación a sus pares del grupo de rendimiento intermedio y 2,9 veces más que aquellos dentro de los 10 de más bajo rendimiento. Ahora bien, en igual trayectoria (Estudia ES), para los jóvenes de la clase de servicio (alta) esto supone solo el 13% de mayor probabilidad para aquellos de mejor rendimiento en comparación a los de rendimiento medio y 77% en relación a los de peor rendimiento.

*Trayectorias de los jóvenes por diferencias de probabilidad entre tramos de rendimiento en la educación media (relacional entre 10 mejores y media del grupo) según clase social*



Fuente: Encuesta TET 2012

Esto podría sugerir que el impacto de las creencias de rendimiento en la secundaria en las probabilidades de acceso a estas trayectorias sería de mayor magnitud para los jóvenes de clases trabajadoras en comparación con aquellos de la clase de servicio, en otras palabras, que el rendimiento sería un factor determinante (de sobre selección) en la transición a la educación superior para los primeros y de menor relevancia (de infra selección) para los segundos.

Centrando la atención en los jóvenes con estudios terminados, las diferencias de mayor probabilidad de acceso a la trayectoria entre los actores de mejor rendimiento (10>R) y rendimiento medio (Grupo M), para la clase trabajadora supone el 67%, para la clase intermedia 69% y para la clase de servicio 50%; proporciones que nos señalan que la tendencia anterior se expresa también en esta trayectoria pero de forma menos pronunciada, situación que potencialmente puede ser explicada por un factor cronológico o temporal; a nivel tentativo, cuando estos jóvenes cursaron sus estudios superiores el proceso de masificación del acceso al nivel estaba en curso sin llegar a su máxima expansión, y por tanto, efectivamente las oportunidades (oferta formativa) era menor para todos los segmentos sociales.

Este argumento del incremento diferencial de las oportunidades de acceso a la educación superior derivado de la evolución temporal del proceso de expansión y masificación del nivel, ayudaría a mostrar que las probabilidades de transición en función del rendimiento académico disminuirían para algunos actores (clases de servicio y media), es decir, una parte importante de estos grupos sociales ingresarían a la ES sin mediar especialmente las creencias de rendimiento previo; y para otros actores (clases trabajadoras) se mantendrían constantes, es decir, solo accederían a titulaciones superiores los actores rotulados como aquellos de mejor rendimiento.

Finalmente, la trayectoria de jóvenes que no accedieron a la educación superior muestra la tendencia opuesta, es decir, mayores pesos relativos dentro de las categorías que agrupan a aquellos de peor rendimiento en la secundaria ( $10 > R$ ) y rendimiento medios (Grupo M); junto con diferencias de mayor magnitud para la clase trabajadora en comparación a la clase media y de servicio. La trayectoria de abandono de los estudios no varía significativamente por origen social y creencias de rendimiento en la educación media.

En resumen, el desarrollo de esta hipótesis permite enunciar lo siguiente:

- El 34,8% de los jóvenes expresan que su rendimiento en la educación media estuvo dentro de los 10 mejores de su promoción de egreso; esta creencia está especialmente asociada a dos trayectorias que dan cuenta de acceso a la educación superior (Terminó ES y Estudia TS). Por el contrario, los jóvenes con creencias de rendimiento escolar medios y bajos están relacionadas con la trayectoria de no ingreso a la educación superior.
- La probabilidades de transición a la educación superior está condicionada por el origen social de los jóvenes; concretamente, los actores provenientes de hogares de la clase de servicio presentan 53% más probabilidades de estar en la categoría de jóvenes como estudios superiores terminados y 24% más en la categoría con estudios en curso que sus pares de las clases medias; y en comparación con las clases trabajadoras estas probabilidades representan 3,2 veces y 73% más respectivamente.
- La trayectoria de abandono de la educación superior presenta diferencias marginales de proporciones en el cruce de las categorías de rendimiento en la educación media y clase social de los jóvenes.
- La relación entre las trayectorias de los jóvenes y el rendimiento académico estaría condicionada de forma diferenciada por la clase social de los actores; es decir, las diferencias de probabilidad de acceso a dos de las trayectorias asociadas a los estudios terciarios (Estudia ES / Terminó ES) en función de las creencias de rendimiento escolar, resultarían menores para los jóvenes de la clase de servicio y mayores para las clases media y trabajadora.



- El mecanismo de sobre selección dado el rendimiento en la secundaria aplicaría mayoritariamente a los jóvenes de la clase trabajadora; por el contrario, para los jóvenes de clase de servicio el rendimiento como determinante de la transición a la educación superior sería menos importante; incluso en un contexto de masificación del acceso al nivel terciario.

A partir de la vinculación entre la matriz teórica y los resultados a nivel empírico se podría afirmar:

- Los actores presentan un cierto grado de incertidumbre sobre las opciones más aventuradas de transición a la educación superior, por tanto motivo, en el proceso de toma de decisiones utilizarían un parámetro informativo del desempeño académico en la educación secundaria que les permitiese fundamentar su proyección de rendimiento futuro; la calificaciones de secundaria. En este sentido, los resultados apoyarían la plausibilidad de la sentencia anterior, ya que a mayor rendimiento percibido en la secundaria mayor proporción de jóvenes en las trayectorias optimas de transición académica (Estudia ES y Termino ES); y a su vez, a mayor peso relativo en los tramos de rendimientos medios y bajos, mayor participación en la trayectoria de no ingreso a la educación superior.
- El mecanismo de preferencias adaptativas aporta una interesante micro fundamentación a este fenómeno, puesto que permite argumentar que los actores solamente preferirán proseguir estudios superiores cuando perciban un determinado nivel de rendimiento que les parezca o crean que resulta satisfactorio para superar las exigencias académicas del nivel; por el contrario, adaptarán sus deseos de continuidad si perciben que dicho nivel de rendimiento no supera el umbral generados a partir de sus creencias.
- Dado que los actores están situados en distintas posiciones de la estructura social, la posesión de recursos sociales y económicos que les posibiliten retrasar al máximo la incorporación al mercado de trabajo y hacer frente a los costes directos de la educación superior sería diferenciada. Esta situación implicaría que la capacidad de los actores de planificación a largo plazo y la noción de diferir el consumo presente por una gratificación futura está fuertemente asociada a la posición social. Esta operatoria corresponde al mecanismo de descuento temporal, en términos analíticos:
  - o Para los jóvenes de clase trabajadora y clase media tendríamos que:
    - Los actores y sus familias presentarían creencias sobre la probabilidad de éxito en los estudios superiores apropiadas a su rendimiento pasado y una propensión (preferencias) de continuidad acorde a ellas;

- Sin embargo, también perciben que las recompensas asociadas a las credenciales educativas se materializarían a largo plazo y que su capacidad para diferir el ingreso al mercado de trabajo sería limitada;
  - por tal motivo, mantendrían sus preferencias de continuidad de estudios solo cuando perciban que la relación entre rendimiento pasado y futuro sea positiva y máxima en su valor, en este caso, cuando el rendimiento percibido esté dentro de los 10 mejores de su promoción de egreso (sobre selección); por el contrario, cuando creyesen que dicha relación de rendimiento no fuera la óptima, nuevamente ajustarían sus preferencias de continuidad sobre aquello que creen efectivamente que es posible dada su posición social.
- Los jóvenes provenientes de la clase de servicio presentarían una articulación o concatenación de los mecanismos de preferencias adaptativas y descuento temporal similar a la anterior, sin embargo, los resultados potencialmente podrían ser diferentes.
  - Los actores tendrían unas creencias sobre la probabilidad de éxito futuro de los estudios de acuerdo a su rendimiento pasado en la secundaria y una preferencias de continuidad de estudios congruentes;
  - Al mismo tiempo sabrían que las alternativas de ingreso a la educación superior suponen una postergación del ingreso al mercado de trabajo; no obstante, la mayor disposición de recursos de su entorno familiar y social provocaría que la percepción de la magnitud de los costes económicos sea menor y en algunos casos marginal;
  - En este contexto, la única restricción objetiva correspondería a la ponderación del puntaje en la selectividad que brinda el acceso a ciertos tipos de educación superior, el cual incorpora el promedio de calificaciones secundaria en su ponderación de factores.
  - Ahora bien, el diseño institucional de la educación superior chilena presenta la particularidad de que el proceso de selectividad no es universal, es decir, no aplica a los institutos profesionales, centros de formación técnica y a la mitad de las universidades del sistema, donde incluso es posible estudiar las mismas carreras de alta selectividad impartidas en las universidades tradicional (Ej. Medicina, Enfermería, Ingeniería Industrial, etc.).

- Dado lo anterior, las familias y jóvenes de clase de servicio relativizarían la barrera del rendimiento previo en la secundaria como parámetro de la decisión, adoptando un umbral de nivel mínimo a superar menos exigente, lo cual permitiría nuevamente ajustar sus preferencias y mantener una alta propensión de continuidad de estudios aun cuando el rendimiento no sea óptimo (infra selección).

Esta articulación de mecanismos resultaría especialmente pertinente para explicar el comportamiento de las trayectorias de jóvenes con estudios superiores terminados y en curso; en comparación con aquellos que no ingresaron a la educación superior; en este sentido, estaría empíricamente circunscrito en el proceso de decisiones de transición (o no) desde la educación media a la superior.

En consecuencia, la articulación entre resultados empíricos y la explicación (micro fundamentación) de las distribuciones diferenciales de probabilidades en las trayectorias de acceso a la educación superior de los jóvenes, en función de las creencias de rendimiento anterior en la educación media y la clase social de pertenencia, permiten que *la hipótesis 5<sub>a</sub> sea aceptada*.

### 8.3.1.2. Rendimiento en la Educación Superior

Para el caso específico de la hipótesis 5<sub>b</sub>, es decir, la influencia de la clase social de origen de los jóvenes en la relación entre las creencias de rendimiento académico en la educación superior y la probabilidad de terminar o abandonar los estudios emprendidos; la tabla de contingencia siguiente muestra que aproximadamente la mitad de los jóvenes (49,4%) señalaron que su rendimiento estuvo en el 25% superior de su promoción, el 46,9% que dicho desempeño académico se situó en el grupo medio (entre 25% Superior y 25% inferior), y solamente el 3,7% informó que sus calificaciones estuvieron en el 25% de menor rendimiento.

Las variables trayectorias de jóvenes (dos de ellas) y el rendimiento académico en la educación superior (relacional) están relacionadas estadísticamente con una fuerza o intensidad media. En este sentido, solamente al calcular para cada trayectoria las proporciones de los tramos de rendimiento, es posible de advertir que los jóvenes del 25% de mayor rendimiento equivalen al 57,2% dentro de aquellos que terminaron sus estudios y 32,9% dentro de los que abandonaron sus titulaciones.

*Trayectoria de jóvenes por rendimiento en educación superior (relacional)<sup>86</sup>*

			Rendimiento ES (Re)			Total
			El 25% de Mejor Rend.	El 25% de Menor Rend.	Entre 25%Me /25%Pe	
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	170	5	122	297
		% Rendimiento ES (Re)	<b>78,7</b>	<b>31,3</b>	<b>59,5</b>	<b>68,0</b>
		RTC	4,8	-3,2	-3,6	
	Abandonó ES	Frecuencia	46	11	83	140
		% Rendimiento ES (Re)	<b>21,3</b>	<b>68,8</b>	<b>40,5</b>	<b>32,0</b>
		RTC	-4,8	3,2	3,6	
Total	Frecuencia	216	16	205	437	
	% Trayectoria	49,4	3,7	46,9	100	
	% Rendimiento ES (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

Al analizar por separado los pesos relativos de cada tramo de rendimiento en comparación a los valores absolutos para ambas trayectorias, se constata que los jóvenes con rendimientos medios y bajos de la trayectoria de abandono de estudios están sobre representados (40,6% y 68,8% respectivamente) en comparación a su total marginal (32%); y por el contrario, los que corresponden a la trayectoria de término exitoso de los estudios un menor peso relativo (59,5% y 31,63% respectivamente) en comparación su valor absoluto (68%). Cabe señalar que lo opuesto ocurre para la trayectoria de mejor rendimiento (25% superior).

<sup>86</sup> Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,26.

Dicho de otra forma, los jóvenes de la trayectoria de estudios superiores terminados con rendimientos académicos dentro del 25% superior de su promoción, tienen 32% más probabilidades haber completado con éxitos sus carreras que aquellos de rendimientos medios (entre 25% Superior y 25% inferior) y 2,5 veces más que aquellos con el peor rendimiento declarado (25% menor). Situación contraria sucede en la trayectoria de jóvenes con estudios abandonados del segmento de menor rendimiento; esto es, 70% más probabilidades en comparación a aquellos de rendimientos medios y 3,2 veces más que los jóvenes de menor rendimiento. En este punto del análisis se puede afirmar provisionalmente, que la trayectoria óptima de finalización de los estudios superiores se relaciona especialmente con jóvenes de rendimientos académicos altos, y que la trayectoria sub-óptima de abandono con aquellos de menor rendimiento; todo ello, en el contexto de las creencias de los jóvenes sobre la posición de su rendimiento académico dentro de una promoción respectiva.

*Trayectoria de jóvenes por rendimiento en educación superior (relacional) y clase social<sup>87</sup>*

			Rendimiento ES (Re)			Total	
			El 25% de Mejor Rend.	El 25% de Menor Rend.	Entre 25%Me /25%Pe		
<b>Clase Servicio</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	50	2	35	87
			% Rendimiento ES (Re)	<b>87,7</b>	<b>66,7</b>	<b>67,3</b>	<b>77,7</b>
			RTC	2,6	-,5	-2,5	
	Abandonó ES	Frecuencia	7	1	17	25	
		% Rendimiento ES (Re)	<b>12,3</b>	<b>33,3</b>	<b>32,7</b>	<b>22,3</b>	
		RTC	-2,6	,5	2,5		
Total		Frecuencia	57	3	52	112	
		% Rendimiento ES (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Clase Media</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	53	1	47	101
			% Rendimiento ES (Re)	<b>81,5</b>	<b>25,0</b>	<b>66,2</b>	<b>72,1</b>
			RTC	2,3	-2,1	-1,6	
	Abandonó ES	Frecuencia	12	3	24	39	
		% Rendimiento ES (Re)	<b>18,5</b>	<b>75,0</b>	<b>33,8</b>	<b>27,9</b>	
		RTC	-2,3	2,1	1,6		
Total		Frecuencia	65	4	71	140	
		% Rendimiento ES (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Clase Trabajadora</b>	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	51	1	30	82
			% Rendimiento ES (Re)	<b>70,8</b>	<b>16,7</b>	<b>45,5</b>	<b>56,9</b>
			RTC	3,4	-2,0	-2,6	
	Abandonó ES	Frecuencia	21	5	36	62	
		% Rendimiento ES (Re)	<b>29,2</b>	<b>83,3</b>	<b>54,5</b>	<b>43,1</b>	
		RTC	-3,4	2,0	2,6		
Total		Frecuencia	72	6	66	144	
		% Rendimiento ES (Re)	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

Al incorporar la clase social como una variable de control los resultados de los análisis estadísticos confirman la tendencia observada a nivel bivariante tanto en intensidad y dirección de la misma (ver residuos).

<sup>87</sup> Clase de Servicio: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,03 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,24. Clase Media: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,01 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,24. Clase Trabajadora: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,00 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,29.

En el contexto de trayectorias cerradas en educación superior, es decir, estudios terminados y abandonados, las diferencias de probabilidades entre ellas por clase social nuevamente confirman los análisis previos y los antecedentes secundarios disponibles. Concretamente, los jóvenes con estudios superiores terminados de la clase de servicio (77,7%) tienen 8% más probabilidades de estar en dicha condición que sus pares de la clase media (72,1%) y 54% de mayor probabilidad si se comparan con aquellos de clase trabajadora (56,9%); Para los jóvenes de clase trabajadora con estudios abandonados (43,1%) la relación se invierte, es decir, presentan 54% de mayores probabilidades de estar en dicha trayectoria que aquellos provenientes de hogares de clase media (27,9%) y 93% más que los jóvenes de clase de servicio (22,3%).

Trasladando la estructura de análisis desarrollada en la hipótesis anterior; tenemos que al segmentar la relación entre trayectorias de los jóvenes y creencias de rendimiento académico en la educación superior, el impacto o magnitud de estas últimas resultaría diferencial por clase social de pertenencia de los jóvenes.

*Trayectorias de los jóvenes (Termino ES y Abandono ES) por diferencias de probabilidad entre tramos de rendimiento en la educación superior (relacional) y clase social*

			Diferencia de Probabilidad	
Clase Social	Servicio	Terminó ES	25 > R / Grupo M <b>30%</b>	25 > R / 25 < R <b>32%</b>
		Abandono ES	25 < R / Grupo M <b>2%</b>	25 < R / 25 > R <b>271%</b>
	Media	Terminó ES	25 > R / Grupo M <b>23%</b>	25 > R / 25 < R <b>326%</b>
		Abandono ES	25 < R / Grupo M <b>221%</b>	25 < R / 25 > R <b>406%</b>
	Trabajadora	Terminó ES	25 > R / Grupo M <b>56%</b>	25 > R / 25 < R <b>425%</b>
		Abandono ES	25 < R / Grupo M <b>53%</b>	25 < R / 25 > R <b>286%</b>

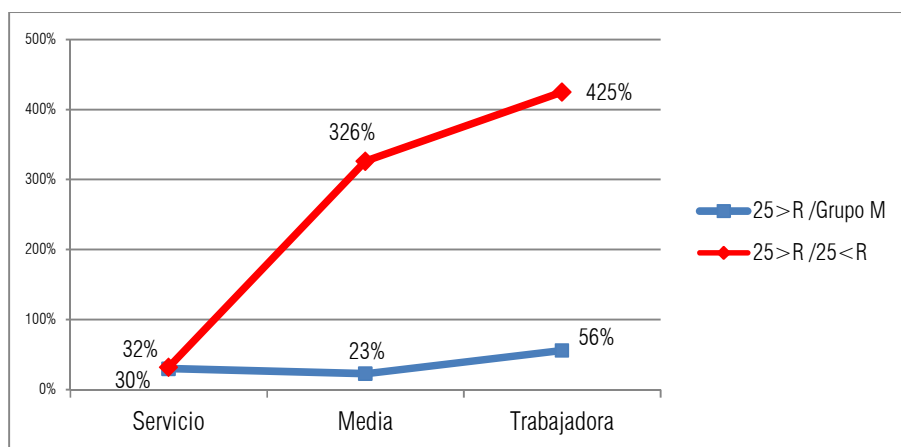
Fuente: Encuesta TET 2012

Específicamente para aquellos clasificados dentro de la clase de servicio, las diferencias de probabilidades de término exitoso de los estudios en función de las creencias de rendimiento no fluctúan sustantivamente, es decir, los jóvenes con buen rendimiento (25% superior) solo tienen 30% y 32% más probabilidades de estar en dicha trayectoria que sus pares con rendimientos medios (entre 25% Superior y 25% inferior) e incluso que aquellos dentro del segmento más bajo de rendimiento (25% menor) respectivamente. Por el contrario, para la misma trayectoria la clase media y clase trabajadora evidencian diferencias de mayor envergadura entre los jóvenes de mejor rendimiento y los segmentos medios (entre 25% Superior y 25% inferior) y bajos (25% menor); por ejemplo, los jóvenes de clase trabajadora de mejor rendimiento presentan un 56% más de

probabilidades de haber completado sus estudios superiores en comparación a aquellos de rendimientos medios; y 4,3 veces más en relación a los de menor rendimiento.

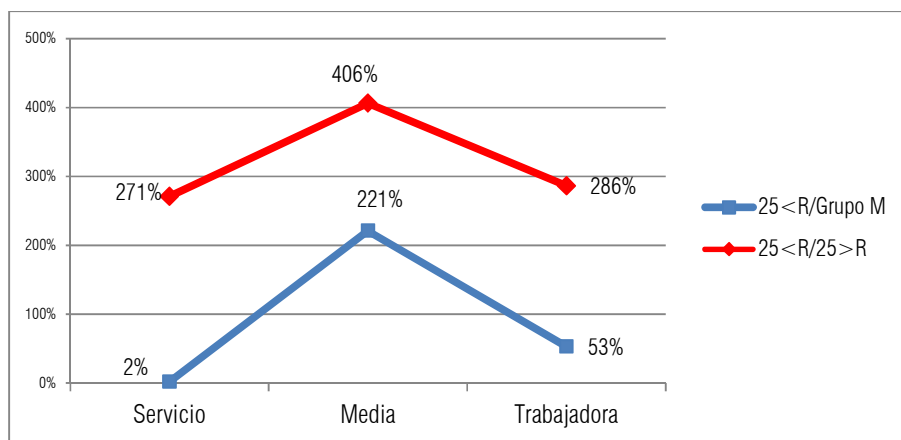
En otras palabras, al igual que lo observado en las calificaciones en la educación media, las creencias de rendimiento académico de algunas clases sociales resultarían más determinantes en la configuración de sus trayectorias en comparación a otras clases sociales.

*Trayectoria de término de la educación superior por diferencias de probabilidad entre tramos de rendimiento en la educación superior (relacional) y clase social*



Fuente: Encuesta TET 2012

*Trayectoria de abandono de la educación superior por diferencias de probabilidad entre tramos de rendimiento en la educación superior (relacional) y clase social*



Fuente: Encuesta TET 2012

Centrando la atención en la trayectoria de abandono de la educación superior, las mayores diferencias de probabilidad de estar en dicha condición según el origen social corresponde a la clase media, donde entre

aquellos con rendimientos ubicados en el 25% inferior y el grupo medio de la promoción se observan 2,2 veces más probabilidades y en comparación al grupo de mayor rendimiento 4,1 veces más probabilidades (25% superior); en otras palabras, para esta clase social particularmente las creencias de rendimiento académico resultarían más determinantes en comparación a las otras clases de servicio y trabajadora.

A este respecto resulta interesante evidenciar que los jóvenes que abandonan sus estudios de clase de servicio, muestran diferencias de probabilidad entre el grupo de peor rendimiento (25% menor) y el grupo medio (entre 25% Superior y 25% inferior) solo de 2%; en otras palabras, las creencias de rendimiento entre estos dos grupos resultan marginales en la configuración de la trayectoria.

En resumen:

- Las creencias de rendimiento académico en la educación superior de los jóvenes se distribuyen aproximadamente en partes iguales entre los segmentos altos (25% superior) y medios (entre 25% Superior y 25% inferior) con 49,4% y 46,9% respectivamente. La proporción de creencias de rendimientos en el 25% más bajo resulta marginal (3,7%).
- Los valores anteriores se distribuyen diferencialmente por trayectoria académica, esto es, los jóvenes que han completado sus estudios presentan mayor peso relativo en el tramo de mayor rendimiento (25% superior); y por el contrario, las creencias de rendimiento de los jóvenes que han abandonados sus estudios muestran una sobre representación en los tramos medios y bajos.
- La clase social de pertenencia de los jóvenes condiciona diferencialmente la relación entre trayectorias y creencias de rendimiento académico.
- En la trayectoria de abandono las creencias de rendimiento resultarían especialmente determinantes para los jóvenes de la clase media; y en menor medida para aquellos de clases trabajadora y de servicio.
- La influencia de las creencias de rendimiento académico en la trayectoria de estudios superiores terminados resultarían menores en los jóvenes de clase de servicio; e importantes para el caso de las clases medias y trabajadoras.



Vinculado estos resultados con las premisas del modelo de análisis tenemos que:

- El mecanismo de adaptación de las preferencias de proseguir o abandonar los estudios superiores en función de las creencias de rendimiento académico resultan plausibles a la luz de los datos; ya que los jóvenes de mejor rendimiento percibido tienen una mayor participación relativa dentro de la trayectoria de término de los estudios superiores; de la misma forma, aquellos de rendimientos medios y bajos están en mayor proporción en la trayectoria de abandono de los estudios.
  
- El origen social de los actores jugaría un papel determinante en la puesta en marcha del mecanismo de descuento temporal, ya que la posesión diferencial de recursos económicos y sociales ligados a la posición social determinaría sustantivamente las oportunidades de continuidad en el escenario de rendimientos bajos o medios en los estudios, que pudiesen aumentar la incertidumbre de los resultados académicos futuros y en definitiva la consecución de la credencial educativa.
  - Para el caso de los jóvenes de clase trabajadora y especialmente aquellos de clase media , la cadena causal se estructuraría de la siguiente forma:
    - Los actores dentro de la educación superior presentan creencias sobre cómo ha sido su desempeño académico y tienen preferencias de continuidad o abandono congruentes a sus creencias.
    - Cuando concurren calificaciones medias o bajas los jóvenes tienden a atribuir menor importancia a las recompensas asociadas a la consecución de la credencial educativa y mayor importancia a una recompensa cercana. Como resultado existirían mayores incentivos al abandono y desencadenaría en un cambio de preferencias desde ingresar y proseguir en los estudios al abandono.
    - En este punto cabe recordar que los jóvenes de clase trabajadora y clase media, en términos generales, presentan umbrales educativos para evitar la movilidad social descendente menos exigentes (nivel de escolaridad de los padres), elemento que condicionaría el escenario de decisión.
  
  - En el contexto de los jóvenes de clase de servicio se puede argumentar:
    - Estos actores al igual que sus pares presentan preferencias de continuidad o abandono de los estudios superiores adaptados o congruentes con su rendimiento académico.

- Cuando las calificaciones obtenidas generan en los actores una creencia sobre que su posición relativa de rendimiento está dentro del segmento medio de la promoción; entonces la probabilidad de abandonar los estudios resultaría similar a que si tuvieran la creencia de estar entre los mejores de su curso, ya que la oportunidad de planificación a largo plazo está soportada en la mayor disponibilidad de recursos económicos y sociales asociados a la posición social; que incluso incidiría en las posibilidades de extensión del tiempo dedicado a los estudios (alargamiento de titulaciones), o bien, el cambio de institución para completar sus estudios.
- En consecuencia, las preferencias de continuidad de estudios superiores se podrían ver reforzadas en igual magnitud en condiciones de rendimientos altos o medios.

De acuerdo con los análisis de los datos desarrollados previamente, solo cuando los actores presentan creencias de rendimiento académico dentro del 25% inferior de su promoción, las probabilidades de abandono de los estudios evidencian proporciones relativamente similares por clase social de pertenencia de los jóvenes.

Finalmente, estos resultados confirman la sentencia sobre que las creencias de rendimiento en la educación superior condicionan las trayectorias de los jóvenes (Término Es y Abandono ES); y que dicha relación presenta un impacto diferencial en función de la clase social de los jóvenes, por lo tanto, ***la hipótesis 5<sub>b</sub> es aceptada; y junto a la aceptación anterior de la H5a, tenemos que la hipótesis 5 es también aceptada.***

### 8.3.2. Creencias de prestigio social y bienestar económico

Las hipótesis 6, 6<sub>a</sub>, 6<sub>b</sub>, y 6<sub>c</sub> están sostenidas en el axioma que señala que los actores y sus familias, en las decisiones educativas en el ámbito de la educación superior (acceso y permanencia), presentarían ciertas –creencias– sobre el rendimiento y el valor específico de las credenciales educativas en la sociedad. Particularmente como el acceso a elementos relacionales como el prestigio social y bienestar económico podrían estar determinados por la consecución de una credencial de nivel superior. Estas creencias sobre el futuro estarían fundadas en la experiencia directa de los actores en su entorno más cercano (ej. grupo familiar) e indirecta a través de la interacción con diversas instituciones sociales (ej. escuela); proceso de aprendizaje que por definición estaría socialmente situado. Estas proposiciones tentativas se enuncian como:

**Hipótesis 6:** Las probabilidades de acceso y permanencia en la educación superior están relacionadas con las creencias de los jóvenes y sus familias sobre los beneficios sociales y económicos futuros asociados a los cursos de acción posibles.

**Hipótesis 6<sub>a</sub>:** La relación entre decisiones educativas de acceso y permanencia en el nivel superior y las creencias de beneficios sociales y económicos está condicionada por el origen social de los jóvenes.

**Hipótesis 6<sub>b</sub>:** A mayor posición en la estructura social, los jóvenes que acceden y permanecen en la educación superior tienden a presentar una mayor valoración de beneficios como reconocimiento o prestigio social asociados a la credencial educativa, en comparación con aquellos que no acceden o abandonan sus estudios.

**Hipótesis 6<sub>c</sub>:** A menor posición en la estructura social, los jóvenes que acceden y permanecen en la educación superior, tienden a presentar una mayor valoración de beneficios económicos asociados a la credencial educativa, en comparación con aquellos que no acceden o abandonan sus estudios.

El diseño escalonado de las proposiciones está pensado para dar cuenta de la potencial acción / interacción de mecanismos como la imitación racional, en la explicación del origen de las creencias futuras asociadas a las credenciales educativas; y el efecto de dotación, en la relación entre el bienestar actual de los actores y la anticipación del bienestar futuro con un determinado nivel de instrucción formal.

Para este análisis se utiliza una pregunta del cuestionario de la TET 2012 (p.22) diseñada específicamente para conocer el grado de acuerdo de los jóvenes en relación a sentencias que reflejan las creencias de los padres sobre el valor y rendimiento de la educación superior universitaria a nivel de prestigio social y bienestar socioeconómico<sup>88</sup>. En este sentido, a nivel metodológico corresponde a una medida indirecta de las creencias de los padres, por tanto, supone ciertas restricciones y cautela en las potenciales inferencias.

El abordaje empírico se realiza de forma separada para las creencias asociadas al prestigio social y bienestar económico; no obstante, la secuencia de análisis es la misma: a) relación entre las trayectorias de los jóvenes y las creencias sobre las credenciales educativas de nivel superior como catalizador del prestigio social / bienestar económico; b) incorporación de la clase social como tercera variable de control de la relación bivariada; y c) desarrollo de análisis de correspondencias múltiples (ACM) entre las variables involucradas en las hipótesis.

La siguiente tabla revela que cerca de 6 de cada 10 jóvenes están de acuerdo (56,1%) con la sentencia que señala que una profesión universitaria está ligada al prestigio social (acuerdo: 36% y totalmente de acuerdo: 20,1%); de forma contraria el 43,8% en desacuerdo (totalmente de desacuerdo: 13,2% y en desacuerdo:30,6%). Este escenario plantea que los jóvenes tendrían opiniones sobre las creencias de los padres relativamente equitativas.

*Trayectoria por creencias de los padres asociadas a la educación superior y prestigio social* <sup>89</sup>

			Creencias ES: Prestigio Social				Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	47	96	99	58	300
		% ES: Prestigio Social	<b>14,7</b>	<b>13,0</b>	<b>11,4</b>	<b>11,9</b>	<b>12,4</b>
		RTC	1,3	,6	-1,2	-,4	
	Estudia ES	Frecuencia	86	201	261	166	714
		% ES: Prestigio Social	<b>26,9</b>	<b>27,2</b>	<b>30,0</b>	<b>34,1</b>	<b>29,5</b>
		RTC	-1,1	-1,7	,4	2,5	
	Abandonó ES	Frecuencia	20	46	50	26	142
		% ES: Prestigio Social	<b>6,3</b>	<b>6,2</b>	<b>5,7</b>	<b>5,3</b>	<b>5,9</b>
		RTC	,3	,5	-,2	-,6	
	No Ingresó ES	Frecuencia	167	397	461	237	1262
		% ES: Prestigio Social	<b>52,2</b>	<b>53,6</b>	<b>52,9</b>	<b>48,7</b>	<b>52,2</b>
		RTC	,0	1,0	,5	-1,7	
<b>Total</b>	Frecuencia	320	740	871	487	2418	
	% Trayectoria	13,2	30,6	36,0	20,1	100,0	
	% ES: Prestigio Social	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

En términos estadísticos es posible afirmar que las variables creencias de los padres sobre el vínculo entre prestigio social / educación superior universitaria y la trayectoria de jóvenes no están relacionadas, es decir, resultan independientes.

<sup>88</sup> P.22.1: "Para ser reconocido como alguien importante en la vida es necesario ser profesional universitario".

P.22.2: "Solo si eres profesional universitario puedes tener una vida futura sin dificultades económicas".

<sup>89</sup> Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,34.

Lo anterior se puede evidenciar al observar en las proporciones de cada grado de acuerdo sobre la creencia en las cuatro trayectorias por separado en comparación al total marginal; a este respecto, las diferencias relativas en los cruces de fila y columna resultan marginales y la gran mayoría no significativas estadísticamente (ver residuos). Dicho de forma inversa, los niveles de acuerdo absolutos en la sentencia de vínculo entre credencial educativa y prestigio social se mantienen constante en cada trayectoria académica.

*Trayectoria por creencias de padres asociadas a la ed. superior y prestigio social según clase social<sup>90</sup>*

			Creencias ES: Prestigio Social				Total	
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Clase Servicio	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	14	28	29	17	88
			% ES: Prestigio Social	<b>24,6</b>	<b>24,8</b>	<b>23,6</b>	<b>23,6</b>	<b>24,1</b>
			RTC	,1	,2	-,2	-,1	
		Estudia ES	Frecuencia	14	40	61	32	147
			% ES: Prestigio Social	<b>24,6</b>	<b>35,4</b>	<b>49,6</b>	<b>44,4</b>	<b>40,3</b>
			RTC	-2,6	-1,3	2,6	,8	
		Abandonó ES	Frecuencia	3	6	9	7	25
		% ES: Prestigio Social	<b>5,3</b>	<b>5,3</b>	<b>7,3</b>	<b>9,7</b>	<b>6,8</b>	
		RTC	-,5	-,8	,3	1,1		
		No Ingresó ES	Frecuencia	26	39	24	16	105
	% ES: Prestigio Social	<b>45,6</b>	<b>34,5</b>	<b>19,5</b>	<b>22,2</b>	<b>28,8</b>		
	RTC	3,1	1,6	-2,8	-1,4			
	Total	Frecuencia	57	113	123	72	365	
	% ES: Prestigio Social	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		
Clase Media	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	14	34	33	20	101
			% ES: Prestigio Social	<b>15,1</b>	<b>19,0</b>	<b>13,6</b>	<b>15,2</b>	<b>15,6</b>
			RTC	-,2	1,5	-1,1	-,2	
		Estudia ES	Frecuencia	35	50	80	48	213
			% ES: Prestigio Social	<b>37,6</b>	<b>27,9</b>	<b>32,9</b>	<b>36,4</b>	<b>32,9</b>
			RTC	1,0	-1,7	,0	,9	
		Abandonó ES	Frecuencia	6	12	14	8	40
		% ES: Prestigio Social	<b>6,5</b>	<b>6,7</b>	<b>5,8</b>	<b>6,1</b>	<b>6,2</b>	
		RTC	,1	,3	-,3	-,1		
		No Ingresó ES	Frecuencia	38	83	116	56	293
	% ES: Prestigio Social	<b>40,9</b>	<b>46,4</b>	<b>47,7</b>	<b>42,4</b>	<b>45,3</b>		
	RTC	-,9	,3	1,0	-,7			
	Total	Frecuencia	93	179	243	132	647	
	% ES: Prestigio Social	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		
Clase Trabajadora	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	14	24	29	16	83
			% ES: Prestigio Social	<b>12,2</b>	<b>6,6</b>	<b>7,3</b>	<b>7,1</b>	<b>7,5</b>
			RTC	2,0	-,8	-,2	-,2	
		Estudia ES	Frecuencia	24	82	86	68	260
			% ES: Prestigio Social	<b>20,9</b>	<b>22,5</b>	<b>21,6</b>	<b>30,4</b>	<b>23,6</b>
			RTC	-,7	-,6	-1,2	2,7	
		Abandonó ES	Frecuencia	8	23	22	9	62
		% ES: Prestigio Social	<b>7,0</b>	<b>6,3</b>	<b>5,5</b>	<b>4,0</b>	<b>5,6</b>	
		RTC	,7	,7	-,1	-1,2		
		No Ingresó ES	Frecuencia	69	235	262	131	697
	% ES: Prestigio Social	<b>60,0</b>	<b>64,6</b>	<b>65,7</b>	<b>58,5</b>	<b>63,2</b>		
	RTC	-,8	,6	1,3	-1,7			
	Total	Frecuencia	115	364	399	224	1102	
	% ES: Prestigio Social	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		

Fuente: Encuesta TET 2012

Al incorporar la clase social como tercera variable de control, las categorías de clase media y clase trabajadora mantienen la condición de independencia en la distribución de los niveles de acuerdo por trayectoria de los jóvenes. No obstante, especialmente para la clase de servicio se constata una relación estadísticamente significativa y de intensidad baja entre las dos variables involucradas.

<sup>90</sup> Clase de Servicio: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,02 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,23. Clase Media: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,78. Clase Trabajadora: Prueba  $\chi^2$  sig. 0,18

Sobre esta particularidad, se puede expresar que los jóvenes clasificados en este segmento las diferencias entre proporciones relativas y absolutas se observan especialmente en las trayectorias de estudiantes actuales en la educación superior y aquellos que no ingresaron a la misma. Para los primeros, existe una sobre representación en la categoría de acuerdo (49,6%) e infra representación en la categoría totalmente en desacuerdo (24,6%) en comparación a su total marginal (40,3%); y para los segundos, una mayor participación relativa dentro de la categoría totalmente en desacuerdo (45,6%) y menor participación en la categoría de acuerdo (19,5%) en relación al valor absoluto de la trayectoria (28,8%).

En términos simples, solamente los jóvenes de clase de servicio que estudian en la educación superior sostienen, en mayor proporción en relación al total de la población estudiada, que sus padres están de acuerdo con la sentencia de que el prestigio social se lograría a través de la obtención de una credencial educativa universitaria; y por el contrario, para los jóvenes de la misma clase social pero sin acceso a los estudios superiores que sus padres están en desacuerdo con dicha sentencia.

Para el caso de la opinión de los jóvenes sobre las creencias de sus padres en relación al bienestar económico que puede desencadenar la obtención de una credencial educativa de nivel universitario, la siguiente tabla revela las alternativas agregadas que revelan acuerdo (52,6%) y desacuerdo (47,4%) se distribuyen de forma relativamente equitativa.

*Trayectoria por creencias de los padres asociadas a la educación superior y bienestar económico*<sup>91</sup>

			Creencias ES: Futuro S/Problemas Económicos				Total
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	35	108	117	40	300
		% ES: Económicos	<b>12,5</b>	<b>12,5</b>	<b>13,8</b>	<b>9,3</b>	<b>12,4</b>
		RTC	.0	.1	1,6	-2,1	
	Estudia ES	Frecuencia	64	257	256	138	715
		% ES: Económicos	<b>22,8</b>	<b>29,7</b>	<b>30,3</b>	<b>32,2</b>	<b>29,6</b>
		RTC	-2,7	.1	.6	1,3	
	Abandonó ES	Frecuencia	15	49	53	24	141
		% ES: Económicos	<b>5,3</b>	<b>5,7</b>	<b>6,3</b>	<b>5,6</b>	<b>5,8</b>
		RTC	-.4	-.3	.7	-.2	
	No Ingresó ES	Frecuencia	167	451	419	226	1263
		% ES: Económicos	<b>59,4</b>	<b>52,1</b>	<b>49,6</b>	<b>52,8</b>	<b>52,2</b>
		RTC	2,6	-.1	-1,9	.3	
<b>Total</b>	Frecuencia	281	865	845	428	2419	
	% Trayectoria	11,6	35,8	34,9	17,7	100	
	% ES: Económicos	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>91</sup> Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,10.

Las variables creencias de los padres sobre el vínculo entre credenciales educativas / bienestar económico y trayectorias de los jóvenes no están relacionadas estadísticamente. Lo anterior significa que las proporciones de cada nivel de acuerdo con la creencia mantiene una proporcionalidad similar por trayectoria de los jóvenes, es otras palabras, son independientes.

*Trayectoria por creencias de padres asociadas a la ES y bienestar económico según clase social<sup>92</sup>*

			Creencias ES: Futuro S/Problemas Económicos				Total	
			Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
Clase Servicio	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	13	36	24	14	87
			% ES: Económicos	24,1	26,7	18,2	32,6	23,9
			Adjusted Residual	.0	.9	-1,9	1,4	
		Estudia ES	Frecuencia	12	56	58	22	148
			% ES: Económicos	22,2	41,5	43,9	51,2	40,7
		RTC	-3,0	.2	1,0	1,5		
		Abandonó ES	Frecuencia	2	9	11	4	26
		% ES: Económicos	3,7	6,7	8,3	9,3	7,1	
		RTC	-1,1	-.3	.7	.6		
		No Ingresó ES	Frecuencia	27	34	39	3	103
	% ES: Económicos	50,0	25,2	29,5	7,0	28,3		
	RTC	3,8	-1,0	.4	-3,3			
	Total	Frecuencia	54	135	132	43	364	
		% ES: Económicos	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Clase Media	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	13	30	45	14	102
			% ES: Económicos	16,0	14,0	21,3	10,1	15,8
			RTC	.1	-.9	2,7	-2,1	
		Estudia ES	Frecuencia	27	71	73	42	213
			% ES: Económicos	33,3	33,0	34,6	30,2	33,0
		RTC	.1	.0	.6	-.8		
		Abandonó ES	Frecuencia	5	13	15	7	40
		% ES: Económicos	6,2	6,0	7,1	5,0	6,2	
		RTC	.0	-.1	.7	-.6		
		No Ingresó ES	Frecuencia	36	101	78	76	291
	% ES: Económicos	44,4	47,0	37,0	54,7	45,0		
	RTC	-.1	.7	-2,9	2,6			
	Total	Frecuencia	81	215	211	139	646	
		% ES: Económicos	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Clase Trabajadora	Trayectorias de Jóvenes	Terminó ES	Frecuencia	7	33	35	8	83
			% ES: Económicos	6,4	8,4	8,8	4,0	7,5
			RTC	-.5	.8	1,2	-2,1	
		Estudia ES	Frecuencia	17	100	89	54	260
			% ES: Económicos	15,5	25,4	22,4	26,7	23,6
		RTC	-2,1	1,1	-.7	1,2		
		Abandonó ES	Frecuencia	6	23	22	11	62
		% ES: Económicos	5,5	5,9	5,5	5,4	5,6	
		RTC	-.1	.2	-.1	-.1		
		No Ingresó ES	Frecuencia	80	237	251	129	697
	% ES: Económicos	72,7	60,3	63,2	63,9	63,2		
	RTC	2,2	-1,5	.0	.2			
	Total	Frecuencia	110	393	397	202	1102	
		% ES: Económicos	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta TET 2012

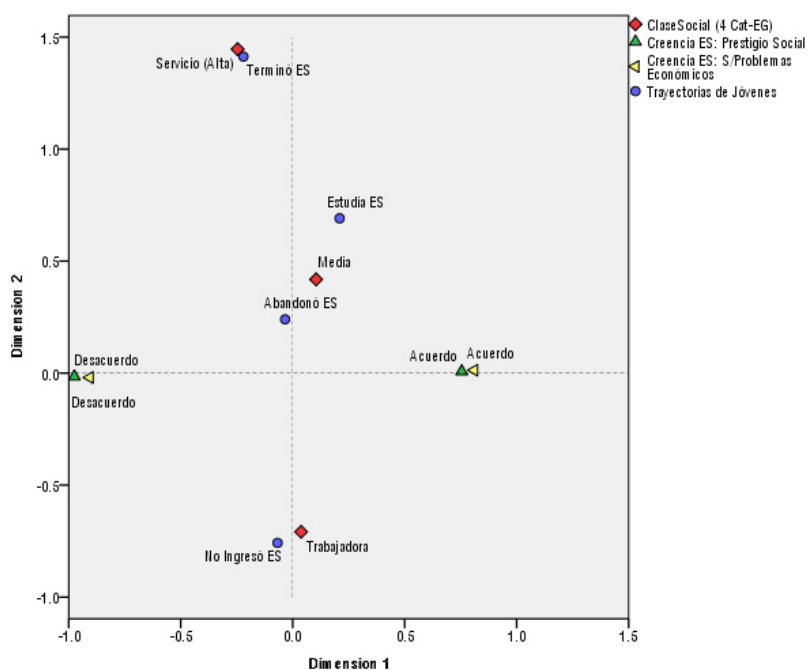
Incorporando la variable clase social como control al cruce bivariado anterior, la independencia entre la percepción de los jóvenes sobre las creencias de sus padres y la trayectoria efectiva se mantiene solamente para aquellos que provienen de hogares de clase media y trabajadora. Por el contrario, se observa una relación de intensidad media para la categoría de jóvenes clasificados dentro de la clase de servicio.

<sup>92</sup> Clase de Servicio: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,01 / Coeficiente de Contingencia  $\phi$  0,27. Clase Media: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,10. Clase Trabajadora: Prueba X<sup>2</sup> sig. 0,23.

Esta relación se focaliza especialmente en dos trayectorias; en primer término, en aquella que corresponde a jóvenes que estudian actualmente en la educación superior (40,7%), donde se observa un menor peso relativo en la categoría que expresa desacuerdo total (22,2%) con la sentencia que relaciona las creenciales universitarias con el bienestar económico; y mayor peso aunque no significativo en la categoría de totalmente de acuerdo (51,2%). En segundo término, la trayectoria de jóvenes de clase de servicio que no ingresaron a la educación superior (28,3%) muestra una sobre representación en la categoría de totalmente en desacuerdo (50%) e infra representación la opuesta que corresponde a totalmente de acuerdo (7%).

El análisis de correspondencias múltiple entre las cuatro variables involucradas reafirma las observaciones hechas a partir de las tablas de contingencia para ambos tipos de creencias de los padres sobre el valor y rendimiento de la educación superior (prestigio social y bienestar económico). Adicionalmente, complementa los análisis realizados en las hipótesis previas sobre la relación entre el origen social de los jóvenes y la desigualdad en el acceso a las trayectorias académicas.

*ACM, Creencias de los padres sobre relación entre educación superior y prestigio social / bienestar económico, clase social y trayectorias de los jóvenes<sup>93</sup>*



Fuente: Encuesta TET 2012

<sup>93</sup> Resumen ACM: se extrajeron dos dimensiones con una inercia total de la nube de puntos de 0,70 (media 0,35); en cuanto a los valores particulares de la inercia, la primera dimensión explica el 0,38, con varianzas que oscilan entre 0,74 y 0,73 para las variables asociadas a las creencias de los padres sobre la ES y prestigio social / bienestar económico; y la segunda dimensión explica el 0,32, con una varianzas entre 0,59 y 0,69 para las variables trayectorias de jóvenes y clase social. Adicionalmente el Alfa de Cronbach medio corresponde a 0,38, el cual se desagrega para la primera dimensión en 0,45 y la segunda dimensión 0,30.



El primer cuadrante del diagrama muestra dos grandes tendencias; la primera, da cuenta de la relación entre los grados de acuerdo con los beneficios sociales y económicos asociados a la educación superior universitaria, con varianzas sobre el segundo eje factorial; y la segunda, la cercanía relativa entre la trayectoria de actuales estudiantes de educación superior y la categoría de clase media, ambas con medidas de discriminación sobre el primer eje factorial. El segundo cuadrante solo contiene a la clase trabajadora situada especialmente en el segundo eje factorial y bastante próximo a la trayectoria de jóvenes que no ingresaron a la educación superior, que está en el tercer cuadrante.

El tercer cuadrante, a su vez, contiene a las categorías que reflejan desacuerdo con las sentencias que vinculan credenciales educativas con prestigio social y bienestar económico, ambas con medidas de discriminación (varianzas) situadas en el primer eje factorial. Por último, el cuarto cuadrante muestra dos relaciones particulares, aquella que vincula a la trayectoria de abandono con categorías del primer cuadrante (clase media y estudia ES); y aquella que muestra una cercanía relativa entre la clase de servicio y la trayectoria de término de los estudios superiores, situada en el segunda eje factorial (varianzas).

Sintéticamente el ACM confirma que, en general, el grado de acuerdo o desacuerdo de las creencias de los padres sobre el valor y rendimiento de la educación superior en el prestigio social y bienestar económico no están especialmente relacionados con las trayectorias de los jóvenes y las clases sociales de pertenencia.

En resumen:

- Las creencias que presentarían los padres de los jóvenes sobre la educación superior universitaria como catalizador del prestigio social y bienestar económico resulta relativamente equitativo entre sentencias de acuerdo y desacuerdo.
- El grado de acuerdo y desacuerdo de los padres con dichas sentencias resultan independientes de la trayectoria efectiva de los estudiantes y su pertenencia a la clase trabajadora y clase media.
- Para la clase de servicio las creencias de los padres sobre la relación entre educación superior y beneficios sociales y económicos presenta una tendencia opuesta de acuerdo a la trayectoria de los jóvenes; esto es, para aquellos con estudios superiores en curso un leve mayor peso relativo en la categorías que expresan acuerdo; y para aquellos que no ingresaron a la educación superior mayor participación en las categorías de desacuerdo.

Al vincular estos resultados con las sentencias del modelo de análisis se puede afirmar:

- En términos teóricos las creencias de los jóvenes y sus familias sobre la relación entre la posesión de credenciales educativas y beneficios sociales y económicos futuros determinarían en alguna medida la configuración de trayectorias particulares, sin embargo, a nivel empírico se constata una distribución relativamente equitativa entre acuerdo y desacuerdo e independiente de las trayectorias.
- Para los jóvenes de las clases sociales trabajadora y media dicha tendencia se mantiene constante. En este sentido, el mecanismo de imitación racional resulta particularmente interesante para proporcionar una explicación plausible:
  - o Como se ha constatado anteriormente una proporción importante de los jóvenes encuestados son primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (71,8%), los cuales corresponderían principalmente a hogares de clase trabajadora y media, por lo tanto:
    - Se podría inferir que sus familias no presentan una experiencia directa en la interacción entre las credenciales educativas y oportunidades sociales (prestigio social y bienestar económico);
    - Sin embargo, conocen por trayectorias de terceras personas que las titulaciones superiores mejoran las oportunidades de empleo o prestigio en la sociedad, y aunque probablemente no tienen certeza de cuál es el funcionamiento de dicho proceso social; estos actores creen que los otros tienen buenas razones para haber desarrollado tales trayectorias, con todo imitan racionalmente sus acciones. Esto aplicaría para el segmento de las familias que expresan acuerdo con la relación entre credenciales educativas y beneficios sociales y económicos, en particular dentro de las trayectorias que reflejan acceso a la educación superior
    - Para el segmento de familias que presentan creencias contrarias a la relación entre credenciales educativas y beneficios sociales y económicos, se podría inferir que la imitación de comportamiento se hace en relación a las trayectorias de terceras personas que han logrado dichos beneficios pero sin tener que haber cursado un titulación de nivel superior; y aunque desconocen las circunstancias específicas de dicho fenómeno, sus creencias sobre las creencias de dichas personas influenciarían la acción. Lo anterior resultaría pertinente en mayor medida para la trayectoria de no acceso a la educación superior.

- Para el caso específico de las familias y jóvenes de clase de servicio que presentan tendencias duales en función del acceso o no a la educación superior, es decir, mayor proporción de acuerdo con las sentencias cuando se ha ingresado; y mayor proporción de desacuerdo cuando no se ha ingresado, el mecanismo de transferencia resultaría apropiado para explicar el fenómeno:
  - Entonces para aquellos que ingresaron a la educación superior, potencialmente supondría que las familias transferirían las creencias sobre la obtención de bienestar por medio de la educación superior, que han desarrollado otros miembros de su grupo familiar en el contexto de los jóvenes encuestados; y el consiguiente ajuste de sus creencias a un mayor acuerdo con la relación entre credenciales educativas y beneficios sociales y económicos.
  - Para los jóvenes que no ingresaron a una titulación de nivel superior, asumiendo que otros miembros de su entorno social si han obtenido dichos beneficios sociales y económicos, pero sin el acceso a la educación superior, implicaría en las familias la transferencia de dicha experiencia de terceros y adoptando en consecuencia una creencia apropiada a la situación.

Por último, en términos generales, dada la independencia entre las variables que corresponden a las creencias de los padres sobre beneficios sociales y económicos asociados a las credenciales de educación superior, las trayectorias efectivas de los jóvenes y las clases sociales de origen estudiadas (particularmente trabajadora y clase media), las *hipótesis 6, 6<sub>a</sub>, 6<sub>b</sub> y 6<sub>c</sub> son rechazadas*.

## Capítulo 9: “Discusión y Conclusiones”

### 9.1. Características de la Desigualdad de Oportunidades Educativas

El capítulo destinado a los resultados generales ha aportado una serie de elementos de carácter empírico que permiten caracterizar la estructura de oportunidades de transición y permanencia en la educación superior de los jóvenes, así como también conocer cómo los actores perciben a las instituciones; en este sentido, la encuesta Transición de la Escuela al Trabajo (Aequalis-BID) tiene la bondad metodológica de contar con trabajo de campo a nivel nacional, incorporando las trayectorias de estudiantes, profesionales, desertores y jóvenes sin acceso a la educación superior; y además de la incorporación de las tres modalidades del nivel (Ues, IP y CFT).

En cuanto a la **–selectividad y segmentación del sistema–**, se ha constatado que los puntajes de la prueba de selección universitaria (PSU), aun cuando no corresponda a un instrumento de carácter universal, revelan que los jóvenes de mejores rendimientos cuentan con trayectorias ligadas al acceso y término de la educación superior; y por el contrario, los rendimientos más bajos con la trayectoria de no ingreso a los estudios post-obligatorio. En este punto se podría argumentar que ello representa solamente el resultado natural de los estudiantes de mayores capacidades en una lógica de trayectorias basadas en la meritocracia, además del hecho que las trayectorias ligadas al éxito o fracaso de la transición académica se distribuyen de forma relativamente equitativa por IES, sin embargo, esta primera impresión desaparece rápidamente cuando vinculamos las trayectorias por atributos relacionados al origen social de los actores.

El acceso a las modalidades del sistema estaría fuertemente condicionado por los ingresos de los jóvenes y sus familias; ya que los actores provenientes de los hogares de ingresos más altos (sobre \$720.000) tienen mayores probabilidades de haber ingresado a universidades tradicionales y especialmente de titularidad privada (post 1981), por el contrario, los jóvenes de los hogares de menores recursos ingresan en mayor proporción a las modalidades no universitarias, particularmente a los centros de formación técnica. Resulta interesante destacar que cuando concurren altos rendimientos en la selectividad (sobre 600 puntos PSU), se mantiene la tendencia general de mayor ingreso a la modalidad universitaria tradicional, junto con diferencias menores de proporciones en función del ingreso familiar; sin embargo, cuando los resultados de la selectividad son medios (entre 500 y 599 puntos PSU) los jóvenes de menores ingresos asisten en mayor proporción a los centros de formación técnica y en menor proporción a las universidades privadas (post 1981).

El tipo de colegio de egreso y la modalidad de estudios de secundaria condiciona el desarrollo de las trayectorias de los jóvenes; aquellos que asistieron a la modalidad científico humanista (CH) y provienen de establecimientos de titularidad privada (PPAG), presentan mayores probabilidades de estar estudiando en la educación superior, en comparación con sus pares que cursaron la modalidad técnico profesional (TP) y en establecimientos públicos (MUN) o subvencionados (PSUB).

Los jóvenes cuyos padres cuentan con ocupaciones de mayor prestigio social (patrón o empleador) presentan mayores proporciones dentro del segmento estudiantes actuales de la educación superior; y por el contrario, aquellos con padres que desempeñan ocupaciones de servicio doméstico en mayor proporción en la trayectoria de no ingreso a los estudios superiores. Lo anterior por clase social supone que aquellos provenientes de hogares de clase de servicio presentan tres veces más probabilidades de contar con una credencial educativa de nivel superior en comparación con los jóvenes de la clase trabajadora. Una situación similar se observa para la trayectoria de estudiantes en curso.

Este fenómeno de desigual acceso de oportunidades en función del origen social, en el contexto de la masificación de la educación superior, no es una particularidad del caso chileno, por el contrario, ha sido observado también en países como Irlanda (Raftery & Hout, 1993) o Francia (Merle, 2004), y en términos generales, ha sido definido como “desigualdad máximamente mantenida”, “democratización segregativa” o en palabras de Francois Dubet “democratización relativa” (2005), conceptualización que incorpora además la visibilización de las desigualdades sociales en la distribución de los actores al interior del nivel terciario, específicamente en el diferencial acceso a IES de mayor prestigio social y carreras de mayor selectividad.

Las **–creencias sobre el sistema de educación superior–** que presentan los actores están marcadas por una clara diferenciación entre los fines de cada modalidad de estudios, es decir, los centros de formación técnica y los institutos profesionales son percibidos como alternativas para acceder a formaciones de menor duración, de naturaleza técnica y estrechamente vinculadas al mercado de trabajo. Por otra parte, se observan también creencias ambivalentes sobre las diferencias de calidad entre las universidades tradicionales y privadas (post 1981); elemento que potencialmente puede corresponder a un proceso de racionalización o justificación de los actores en función del tipo de institución universitaria que ha accedido o cree que puede acceder. En este mismo contexto, para los actores estudiados la principal razón para elegir una IES corresponde al prestigio social percibido.

Las percepciones de los jóvenes sobre las fuentes de financiamiento de la educación superior, revela que aproximadamente 7 de cada 10 de los encuestados creen que la principal vía para costear sus estudios corresponderá a sus familias; en este sentido, resulta un hecho objetivo que el acceso a becas y créditos para cubrir los costes de matrícula y arancel ha sido incremental desde la década del 90, particularmente para el segmento universitario; sin embargo, las limitaciones al conjunto de oportunidad suceden cuando los actores tienen la percepción de sus existencia, en este caso, se puede inferir que cuando los jóvenes y sus familias estén en algún umbral de decisión, la posesión diferencial de recursos económicos determinará en alguna medida la evaluación de las alternativas.

El nivel de importancia atribuida por los jóvenes y sus familias al ingreso a la educación resulta particularmente elevado, en este sentido, se observa que alrededor de 8 de cada 10 de los encuestados señala que cuando estaban en la educación secundaria esta alternativa se calificaba como muy importante. Es particularmente relevante el hecho de que incluso para aquellos jóvenes de la trayectoria de no acceso a la educación superior, cerca de la mitad de los encuestados expresa que para sus padres la opción de la transición a una titulación superior era muy importante.

Este elemento a nivel empírico viene a tensionar algunos de los postulados de la sociología de la educación estructuralista, ya que la magnitud de la población que asigna importancia a la transición de naturaleza académica excedería con creces a los sectores sociales de mayor nivel de instrucción, por tanto, no permiten sostener las sentencias de que las familias condicionan el nivel de aspiraciones de sus hijos; o bien, que el nivel de valoración de la educación es diferencial por clase social. En un contexto de masificación y diversificación del nivel superior, el denominado efecto Tocqueville permitiría argumentar que si los actores perciben que las oportunidades de acceso han aumentado objetivamente, entonces sus aspiraciones aumentarán en mayor proporción.

Finalmente, sobre la condición de **–nuevos estudiantes en la educación superior–**, se ha podido constatar que aproximadamente 7 de cada 10 de aquellos jóvenes que han accedido a la educación superior corresponden a la primera generación de sus familias nucleares en cursar una titulación de nivel superior; en este sentido, se puede inferir provisionalmente dada dicha condición supondría que sus conocimientos sobre el funcionamiento de las instituciones, la naturaleza de las practica académicas o la interacción social al interior de los contextos educativos sería menor, en comparación con aquellos jóvenes que cuentan con padres que ha curso una carrera de nivel superior.

## 9.2. Explicación y Mecanismos Sociales

El supuesto teórico de que la propensión en el acceso y continuidad de estudios superiores está en función de la **–preferencia de los actores de evitar la movilidad social descendente–**; teniendo como umbral educativo mínimo a satisfacer el nivel de escolaridad de los padres, es corroborado para un segmento importante de los jóvenes encuestados, en especial de los que provienen de establecimiento municipales, particular subvencionados y de las modalidades científico humanista y técnico profesional. A nivel agregado de la población estudiada, dicho umbral se sitúa entre la educación secundaria y superior aplicando a las trayectorias de actores con estudios terminados, en cursos y de aquellos sin acceso a la educación superior.

La operatoria del mecanismo genérico de aversión al riesgo relativo de movilidad social descendente permite efectivamente explicar porque las proporciones de los jóvenes con umbrales educativos mínimos más exigentes (padres con educación superior), están sobre representados en las trayectorias que reflejan acceso a la educación superior, ya que satisfacer el criterio de evitar el descenso en la estructura social se lograría solamente con igualar en nivel de escolaridad de los padres. De la misma forma, este umbral educativo mínimo para el caso de los jóvenes con padres que no han cursado la educación superior, determina su menor participación relativa en las trayectorias de acceso a los estudios superiores.

En este sentido, la incorporación del mecanismo de contraste permitió dar un paso más en la micro fundamentación del funcionamiento de este umbral educativo mínimo como una estrategia defensiva de mantención del bienestar actual; ya que cuando la decisión se realiza en un punto donde al menos los actores han igualado el nivel de escolaridad de los padres, entonces la decisión de ingresar a la ES supone una ganancia adicional y ello determina una menor propensión de acceso (contraste positivo). Para el caso opuesto, es decir, que la decisión se realiza cuando los actores tienen un nivel educativo inferior al de sus padres, entonces el riesgo de pérdida de bienestar es mayor, y en consecuencia su propensión de continuidad de estudios post obligatorios es mayor (contraste negativo).

La trayectoria de abandono de la educación superior está relacionada con el nivel educativo de los padres de los jóvenes, sin embargo, las diferencias entre participación relativa y absoluta resultan marginales y acotadas; en otras palabras, no es posible afirmar categóricamente que las decisiones de continuidad o abandono que ocurren al interior de educación superior estén condicionadas por la preferencia de evitar la movilidad social descendente. Esta situación permitiría inferir que los factores determinantes en las decisiones de acceso a la educación superior y de continuidad o abandono serían diferentes o bien con elementos distintivos en su interacción.

Las sentencias provisionales que expresaban que los **–trasfondos motivaciones expresivos e instrumentales–** propios de la elección de titulación en educación superior estarían condicionados o determinados en alguna medida por el origen social de los jóvenes (clase social y nivel educativo de los padres), su experiencia escolar en la secundaria (dependencia administrativa del establecimiento y modalidad de estudios) y la posesión de un determinado stock de bienes culturales (libros durante infancia), no pueden ser respaldados a nivel empírico. En términos generales, los trasfondos motivaciones resumidos en la frase “gusto por la disciplina” como razón de elección de una titulación corresponde al menos a 7 de cada 10 jóvenes encuestados (expresivo).

Las variables utilizadas como factores potenciales de la variación de los trasfondos motivacionales de los estudiantes en la elección de carrera, pueden ser entendidas como indicadores proxy del constructo de capital cultural en sus estados incorporado (ej. clase social), institucionalizado (credencial educativa de secundaria) y objetivado (bienes culturales); en tal sentido, las explicaciones generadas a partir de los enfoques de la reproducción social, al menos en este caso de estudio, no cuentan con respaldo empírico que soporte sus afirmaciones.

Los supuestos del modelo de análisis que señalan que las **–creencias de rendimiento académico de los actores–** condicionarían las decisiones de acceso y continuidad de los estudios superiores; resultan plausibles de acuerdo con los análisis en la población estudiada; concretamente, las creencias de los actores que posicionan el rendimiento académico en la secundaria y la educación superior dentro del segmento superior de su promoción, presentan un mayor peso relativo en las trayectorias de jóvenes con estudios terminados y en curso; y por el contrario, los actores que manifiestan creencias de su rendimiento académico dentro del segmento inferior de su promoción, están sobre representados en las trayectorias de no ingreso (rendimiento de secundaria) y de abandono de los estudios (rendimiento educación superior).

Sobre este particular, la introducción del mecanismo de preferencias adaptativas permitió fundamentar la relación entre creencias de rendimiento efectivo y las creencias de rendimiento necesario para superar con éxito las exigencias académicas en la educación superior, la noción de probabilidad subjetiva de éxito; es decir, las preferencias relacionadas con la transición a la educación superior o su continuidad se ajustan apropiadamente de acuerdo con las creencias sobre el rendimiento pasado, y la potencial consecución de la credencial educativa.



El hallazgo adicional de que las creencias de rendimiento académico y la probabilidad de ingresar o continuar los estudios superiores resulta diferenciada por origen social; concretamente, que las diferencias de rendimiento resultarían más determinantes en las clases medias y trabajadoras (sobre selección) y menos determinantes en la clase de servicio (infra selección), es posible de fundamentar en base al mecanismo de descuento temporal y su anclaje a la capacidad diferencial de diferir recompensas por origen social. Proceso que está condicionado además por el particular diseño institucional del nivel superior analizado, que presenta posibilidades de acceso a distintos tipos de instituciones (universitarias y no universitarias) y carreras de alta demanda y prestigio social (ej. ingenierías) sin depender estrictamente del proceso de selectividad; y dependiendo fuertemente de la capacidad económica de los actores y sus familias.

Finalmente, las hipótesis que sostenían que las opciones de acceso y continuidad de estudios superiores estarían condicionadas por las creencias de los jóvenes y sus familias sobre la relación entre determinados **–beneficios sociales (prestigio) y económicos (ingresos) y las credenciales educativas–** de estudios superiores; no son posibles de sostener a nivel empírico, es más, las proporciones entre acuerdo y desacuerdo con dicha correlación resultan equitativas y constantes por trayectoria efectiva de los actores y clase social de origen.

En este contexto, para los jóvenes que corresponden a primera generación de sus familias en acceder a la educación superior, que equivalen principalmente a las clases trabajadora y media, y por tanto no contarían con experiencia directa en la educación superior; el mecanismo de imitación racional permitiría explicar que cuando las creencias de las familias sobre las trayectorias de terceras personas refuerzan la idea de vinculación entre credenciales educativas y beneficios sociales y económicos, presentarían una creencia pertinente y estarían de acuerdo con la sentencia. Para el caso contrario, es decir, cuando las familias de los jóvenes presentan desacuerdo con la relación entre credenciales educativas y beneficios; entonces la imitación racional sucedería a partir de terceras personas que han obtenido beneficios económicos o prestigio social sin haber logrado una credencial educativa del nivel superior.

Para los jóvenes de clase de servicio que ingresaron a la educación superior y cuyas familias presentan una mayor proporción de acuerdo con la sentencia de que las credenciales educativas están relacionadas con beneficios sociales y económicos futuros, el mecanismo de transferencia podría explicar que los actores generaron una creencia apropiada en función de la experiencia de terceras personas de su entorno familiar y/o social que hayan obtenido efectivamente dichos beneficios a través de las credenciales educativas; por el contrario, cuando las creencias sobre la obtención de los señalados beneficios de terceras personas no vienen acompañados de la credencial educativa, entonces las familias presentan creencias mayoritarias de desacuerdo.



## Referencias

- Aberg, Y. (2009). The contagiousness of divorce. In P. Hedström & P. Bearman (Eds.), *The oxford handbook of analytical sociology* (pp. 342–364). Oxford: Oxford University Press.
- Aguiar, F. (2004). Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (8), 139–160.
- Ainslie, G. (1975). Specious reward: a behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82(4), 463–496. doi:10.1037/h0076860
- Ainslie, G. (2005). Précis of breakdown of will. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 635–673. doi:10.1017/S0140525X05000117
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, G. (1983). *El capital humano, un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325–345. doi:10.4067/S0718-07052013000100019
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: AKAL.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: AKAL.
- Bernstein, B. (1990a). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1990b). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1993). Teorías recientes en sociología de la educación. In M. A. García de León (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- Boudon, R. (2010). *La racionalidad en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Boudon, R. (2011). Ordinary rationality: the core of analytical sociology. In P. Demeulenaere (Ed.), *Analytical sociology and social mechanisms* (pp. 33–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Breen, R. (2001). A rational choice model of educational inequality. *Working Papers*, 166(October). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3703402&orden=307450&info=link>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. doi:10.1177/104346397009003002
- Carabaña, J. (1980). Las paradojas de la meritocracia. *Revista de Occidente*, 1, 101–120.
- Carabaña, J. (1993). Sistemas de enseñanza y clases sociales. In M. A. García de León (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Carnoy, M. (1986). La dialéctica entre educación y trabajo. In M. Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 19–39). Madrid: AKAL.
- Coleman, J. S. (1986). Social theory, social research, and a theory of action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309–1335. doi:10.2307/2779798
- Davidson, D. (1995). *Ensayos sobre acciones y sucesos*. México DF / Barcelona: Crítica / UNAM.
- Davis, K., & Moore, W. (1972). Algunos principios de la teoría de la estratificación. In R. Bendix & S. Lipset (Eds.), *Clases, estatus y poder* (pp. 155–170). Madrid: Euroamérica.
- Demeulenaere, P. (2011). *Analytical sociology and social mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511921315
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, (Julio-Diciembre), 1–78. Retrieved from <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: AKAL.
- Eicher, J.-C. (1988). Treinta años de economía de la educación. *Economías*, 12, 11–38.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas: sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.
- Elster, J. (1989). *Ulises y las sirenas. Estudio sobre racionalidad e irracionalidad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1990). *El cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (1991). *Juicios salomónicos*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: El Roure - Paidós.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J., & Loewenstein, G. (1992). Utility from memory and anticipation. In G. Loewenstein & J. Elster (Eds.),

- Choice over time* (pp. 213–234). New York: Russell Sage.
- Erickson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux, a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: the Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized?* Oxford: Westview Press.
- Escofet, A., Heras, P., Navarro, J. M., & Rodríguez, J. (1998). Diferencias sociales y desigualdades educativas. *Cuadernos de Educación*, 25.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Sociología de la educación, lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- Freese, J. (2009). Preferences. In P. Hedström & P. Bearman (Eds.), *The oxford handbook of analytical sociology* (pp. 94–114). Oxford: Oxford University Press.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?. Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40, 65–85.
- Gigerenzer, G. (2000). *Adaptive thinking, rationality in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G. (2001). The adaptive toolbox. In G. Gigerenzer & R. Selten (Eds.), *Bounded Rationality* (pp. 37–20). Massachusetts: MIT Press.
- Gigerenzer, G. (2008a). *Decisiones instintivas, la inteligencia del inconsciente*. Barcelona: Ariel.
- Gigerenzer, G. (2008b). *Rationality for mortals: how people cope with uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62, 451–482. doi:10.1146/annurev-psych-120709-145346
- Gil Villa, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú.
- Goldthorpe, J. H. (2010). *De la sociología. Números narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- González, M., Elizalde, L., & Rolando, R. (2014). *Transición de educación media a educación superior, experiencia cohorte de egreso 2006*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Guerrero Serón, M. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Guzmán, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles Educativos*, XXIV(97–98), 38–56.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social. On the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedström, P., & Bearman, P. (2009). What is analytical sociology all about? An introductory essay. In P.

- Hedström & P. Bearman (Eds.), *The oxford handbook of analytical sociology* (pp. 3–24). Oxford: Oxford University Press.
- Hedström, P., & Swedberg, R. (1998). Social mechanisms: an introductory essay. In P. Hedström & R. Swedberg (Eds.), *Social mechanisms an analytical approach to social theory* (pp. 1–31). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511663901.001
- Hedström, P., & Udehn, L. (2009). Analytical sociology and theories of the middle range. In P. Hedström & P. Bearman (Eds.), *The oxford handbook of analytical sociology* (pp. 25–47). Oxford: Oxford University Press.
- Hedström, P., & Ylikoski, P. (2010). Causal mechanisms in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 49–67. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102632
- Hyman, H. (1973). Clase social y sistema de valores. Contribución psicosociológica al análisis de la estratificación. In R. Boudon & P. Lazarsfeld (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales (tomo 1, conceptos e ideas)* (pp. 329–355). Barcelona: Laia.
- Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la educación, guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Johnes, G. (1995). *Economía de la educación, capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). Psicología de las preferencias. *Investigación Y Ciencia, Mayo*, 100–106.
- Langa, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie, XVII*, 53–80.
- Lizón, Á. (2007). *La otra sociología. Una saga de empíricos y analíticos*. (Montesinos, Ed.). Barcelona.
- Machamer, P., Darden, L., & Craver, C. F. (2000). Thinking about mechanisms. *Philosophy of Science*, 67(1), 1–25. doi:10.1086/392759
- Manzo, G. (2010). Analytical sociology and its critics. *Archives Europeennes De Sociologie*, 51(1), 129–170. doi:10.1017/S0003975610000056
- Manzo, G. (2011). The whole is greater than the sum of its parts: some remarks on the Oxford Handbook of Analytical Sociology. *European Sociological Review*, 27(6), 772–789. doi:10.1093/esr/jcq040
- Manzo, G. (2014). Data, generative models, and mechanisms: More on the principles of analytical sociology. In G. Manzo (Ed.), *Analytical sociology: actions and networks* (pp. 4–51). Sussex: Wiley.
- Marí-Klose. (2000). *Elección racional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Masjuan, J. M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers: Revista de Sociologia*, 97–133.
- Masjuan, J. M., & Troiano, H. (2009). University students' success: A psycho-sociological approach. *Higher Education*, 58, 15–28. doi:10.1007/s10734-008-9178-5

- Medina, E. (1983). Educación, universidad y mercado de trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, (24), 7–46. doi:10.2307/40183027
- Merle, P. (2004). La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*, 25(1), 135–148. doi:10.3917/tele.025.0135
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
- Merton, R. K. (1995a). Opportunity structure: the emergence, diffusion, and differentiation of a sociological concept, 1930s–1950s. In F. Adler & W. S. Laufer (Eds.), *Legacy of anomie theory: advances in criminological theory* (pp. 3–78). New Brunswick (NJ): Transaction.
- Merton, R. K. (1995b). The Thomas theorem and the Mathew effect. *Social Forces*, 74(2), 379–424.
- MIDE, P. U. C. de C. (2012). *Encuesta Transición de la Escuela al Trabajo, Informe Final*. Santiago de Chile.
- Mingat, A., & Eicher, J. C. (1982). Higher education and employment markets in France. *Higher Education*, 11(2), 211–220. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3446638>
- Noguera, J. A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers*, 69, 101–131.
- Noguera, J. A., & De Francisco, A. (2011). La sociología analítica. In S. Giner (Ed.), *Teoría sociológica moderna* (Tercera Ed, pp. 309–344). Barcelona: Ariel.
- OCDE -Banco Mundial. (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de las políticas nacionales de educación*. OCDE-Banco Mundial. doi:10.1787/9789264054189-es
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. In M. Jiménez & F. Lagos (Eds.), *Nueva Geografía del Sistema de Educación Superior y de los Estudiantes* (pp. 79–139). Santiago de Chile: Aequalis, Foro de la Educación Superior.
- Parsons, T. (1990). La clase como sistema social, algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación Y Sociedad*, 6, 173–196.
- Pereira, G. (2007). Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de las políticas sociales. *Isegoría*, 36(enero-junio), 143–165.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Resnik, M. (2009). *Elecciones: una introducción a la teoría de la decisión*. Barcelona: Gedisa.
- Rolando, R., Salamanca, J., & Aliaga, M. (2010). *Evolución matrícula educación superior de Chile. Periodo 1990 – 2009*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Sarup, M. (1986). Las perspectivas interaccionistas y marxistas en la sociología de la educación. In M. Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 155–161). Madrid: AKAL.
- Schultz, T. (1972). Inversión en capital humano. In M. Blaug (Ed.), *Economía de la educación, textos escogidos*. Madrid: Tecnos.
- Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134(2), 207–222. doi:10.1037/0033-2909.134.2.207
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. (1993). Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen

- countries. In Y. Shavit & H. Blossfeld (Eds.), *Persisting Inequality*. Boulder: Westview Press.
- SIES. (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Sullivan, A. (2001). Students as Rational Decision-Makers: The Question of Beliefs and Attitudes. *Sociology Working Papers (University of Oxford)*, (March). doi:10.1080/14748460601043965
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2014). *¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos?* Santiago de Chile.
- Troiano, H., & Elias, M. (2013). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637–654. doi:10.1007/s10734-013-9670-4
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL.
- Wilson, C., & Alexis, M. (1978). Marcos básicos para las decisiones. In W. Greenwood (Ed.), *Teoría de decisiones y sistemas de información* (pp. 81–101). México DF: Trillas.



## Anexos

# Cuestionario de la Encuesta TET 2012

Tipo de Encuesta **Enc. Completa** Tipo Inst. CFT 1 IP 2 U 3 N°

## ENCUESTA EDUCACION SUPERIOR

### Caracterización del participante

- 1.- Sexo  M  F 2.- ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Día  Mes  Año
- 3.- ¿En qué ciudad vives?  4.- ¿En qué comuna vives?
- 5.- ¿Cuántos hermanos(as) tienes?  No tengo  1  2  3  4  5  5 o más  NS/NR  99

### Dimensión I: Antecedentes de formación social, económica, familiar y educación

- 6.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzó tu padre?

Sin estudios	1
Educación básica incompleta	2
Educación básica completa	3
Educación media técnico-profesional incompleta	4
Educación media técnico-profesional completa	5
Educación media científico-humanista incompleta	6
Educación media científico-humanista completa	7

Estudios superiores técnicos incompletos	8
Estudios superiores técnicos completos	9
Estudios superiores Instituto Profesional incompletos	10
Estudios superiores Instituto Profesional completos	11
Estudios superiores universitarios incompletos	12
Estudios superiores universitarios completos	13
Estudios de postgrado	14
NS/NR	99

- 7.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzó tu madre?

Sin estudios	1
Educación básica incompleta	2
Educación básica completa	3
Educación media técnico-profesional incompleta	4
Educación media técnico-profesional completa	5
Educación media científico-humanista incompleta	6
Educación media científico-humanista completa	7

Estudios superiores técnicos incompletos	8
Estudios superiores técnicos completos	9
Estudios superiores Instituto Profesional incompletos	10
Estudios superiores Instituto Profesional completos	11
Estudios superiores universitarios incompletos	12
Estudios superiores universitarios completos	13
Estudios de postgrado	14
NS/NR	99

- 8.- ¿Cuántos de tus hermanos(as) han estudiado o estudiaron en la Educación Superior?

Mi(s) hermano(s), están aún en la enseñanza básica o media	1	Ninguno	2	1	3	2	4	3	5	4 o más	6	No tengo hermanos(as)	7	NS/NR	99
--	---	---------	---	---	---	---	---	---	---	---------	---	-----------------------	---	-------	----

- 9.- Aproximadamente, ¿Cuál es el ingreso mensual de tu familia, sumando el ingreso de todos los que en ella trabajan?

#### Enc.: Mostrar Tarjeta Ingreso 1

Menos de \$182.000	1
Entre \$ 182.001 y \$ 360.000	2
Entre \$ 360.001 y \$ 540.000	3
Entre \$ 540.000 y \$ 720.000	4

Entre \$ 720.001 y \$ 900.000	5
Entre \$ 900.001 y \$ 1.500.000	6
Entre \$ 1.500.001 y \$ 3.000.000	7
Más de \$ 3.000.000	8
NS/NR	99

- 10.- ¿Cuál es la persona que aporta la mayor cantidad de ingresos en tu hogar?

Madre	1	Tu Pareja	6
Padre	2	Un Hermanos(a)	7
Madrastra	3	Abuelo	8
Padrastra	4	Abuela	9
Tú mismo	5	Otros familiares	10

Familiares de la pareja	11
Otro:	
NS/NR	99

- 11.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzó la persona que aporta la mayor cantidad de ingresos en tu hogar?

#### (excepto si es padre, madre o el mismo entrevistado)

Sin estudios	1
Educación básica incompleta	2
Educación básica completa	3
Educación media técnico-profesional incompleta	4
Educación media técnico-profesional completa	5
Educación media científico-humanista incompleta	6
Educación media científico-humanista completa	7

Estudios superiores técnicos incompletos	8
Estudios superiores técnicos completos	9
Estudios superiores Instituto Profesional incompletos	10
Estudios superiores Instituto Profesional completos	11
Estudios superiores universitarios incompletos	12
Estudios superiores universitarios completos	13
Estudios de postgrado	14
NS/NR	99

- 12.- ¿Cuál es el oficio, labor u ocupación de \_\_\_\_\_ (nombrar persona mencionada en pregunta 10)?

--

- 13.- ¿Tu \_\_\_\_\_ (persona mencionada en pregunta 10) trabaja como?

Patrón o empleador.	1
Trabajador por cuenta propia.	2
Empleado u obrero del sector público.	3
Empleado u obrero de empresas públicas.	4
Empleado y obrero del sector privado.	5

Servicio doméstico puertas adentro.	6
Servicio doméstico puertas afuera.	7
Familiar no remunerado.	8
FF.AA. y de orden	9

- 14.- ¿Cuál es la persona que aportaba la mayor cantidad de ingresos en tu hogar cuando tú tenías 14 años?

Madre	1
Padre	2
Madrastra	3
Padrastra	4
Abuelo	5

Abuela	6
Un Hermanos(a)	7
Otros familiares	8
Otro:	
NS/NR	99

- 15.- ¿Cuál era el oficio, labor u ocupación de la persona que aportaba el principal ingreso de tu hogar cuando tú tenías 14 años?

--

16.- La persona que aportaba el principal ingreso de tu hogar cuando tú tenías 14 años trabajaba como:

Patrón o empleador.	1	Servicio doméstico puertas adentro.	6
Trabajador por cuenta propia.	2	Servicio doméstico puertas afuera.	7
Empleado u obrero del sector público.	3	Familiar no remunerado.	8
Empleado u obrero de empresas públicas.	4	FF.AA. y de orden	9
Empleado y obrero del sector privado.	5	NS/NR	99

17.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzó tu abuelo paterno (el padre de tu padre)?

Sin estudios	1	Estudios superiores técnicos incompletos	8
Educación básica incompleta	2	Estudios superiores técnicos completos	9
Educación básica completa	3	Estudios superiores Instituto Profesional incompletos	10
Educación media técnico-profesional incompleta	4	Estudios superiores Instituto Profesional completos	11
Educación media técnico-profesional completa	5	Estudios superiores universitarios incompletos	12
Educación media científico-humanista incompleta	6	Estudios superiores universitarios completos	13
Educación media científico-humanista completa	7	Estudios de postgrado	14
		NS/NR	99

18.- ¿Cuántos libros había en tu casa, cuándo tú eras niño (entre los 6 y los 10 años)?

Menos de 10	1	Entre 11 y 50	2	Entre 51 y 100	3	Más de 100	4	NS/NR	99
-------------	---	---------------	---	----------------	---	------------	---	-------	----

19.- De las tres frases siguientes, indica cuál es para ti la que representa el principal motivo para estudiar en la educación superior, ¿cuál es la segunda? **Enc.: Mostrar Tarjeta REPRESENTACIÓN**

1	Una persona debería estudiar una carrera de educación superior que realmente le gustara	
2	Una persona debería estudiar una carrera de educación superior que le permitiera ganarse la vida cómodamente	
3	Una persona debería estudiar una carrera de educación superior que le permitiera tener prestigio y reconocimiento de los demás	

20.- Indica en qué tramos de ingresos, crees tú que se sitúan las siguientes personas, suponiendo que todas ellas tienen 30 años **Enc.: Mostrar Tarjeta Ingreso 2**

Menos de \$182.000	1	Entre \$ 360.001 y \$ 540.000	3	Entre \$ 720.001 y \$ 1.000.000	5
Entre \$ 182.001 y \$ 360.000	2	Entre \$ 540.001 y \$ 720.000	4	Más de \$ 1.000.000	6

1	Un profesional universitario que terminó sus estudios	
2	Una persona que siguió estudios universitarios pero no terminó su carrera	
3	Una persona que estudió una carrera técnica de nivel superior	
4	Una persona que no ingresó a la educación superior	

21.- En una escala donde 1 es nada de importante y 4 es muy importante ¿Cuán importante era para tu familia de origen (padre, madre y hermanos), que tú ingresaras a la educación superior? **Enc.: Mostrar Tarjeta IMPORTANCIA**

Nada de importante	1	Poco importante	2	Importante	3	Muy importante	4
--------------------	---	-----------------	---	------------	---	----------------	---

22.- ¿Cuán de acuerdo crees tú que tu familia está o estaba con las siguientes afirmaciones? **Enc.: Comenzar a leer por la del ticket hasta completar las 4. Mostrar Tarjeta ACUERDO**

1	Totalmente en desacuerdo	2	En desacuerdo	3	De acuerdo	4	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---	---------------	---	------------	---	-----------------------

1	Para ser reconocido como alguien importante en la vida es necesario ser profesional universitario	
2	Sólo si eres profesional universitario puedes tener una vida futura sin dificultades económicas	
3	Lo importante no es ingresar a la educación superior sino desarrollar la vocación que uno tenga	
4	Una persona puede ser tan exitosa estudiando una carrera técnica como una universitaria	

23.- ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? **Enc.: Comenzar a leer por la del ticket hasta completar las 5. Mostrar tarjeta**

1	Totalmente en desacuerdo	2	En desacuerdo	3	De acuerdo	4	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---	---------------	---	------------	---	-----------------------

1	Las verdaderas universidades son aquellas tradicionales como la U. de Chile, la U. Católica, la de Santiago o la de Concepción	
2	Las universidades privadas tienen una enseñanza de menor calidad que las tradicionales	
3	Un título de Instituto Profesional, como el DUOC o INACAP, por prestigio que sea, no es comparable al que una Univ. entrega	
4	Para algunas carreras técnicas es mejor estudiar en un Instituto Profesional de calidad que en una universidad	
5	Si quieres realizar una carrera corta que te capacite para entrar al mercado del trabajo, lo mejor es seguir una carrera en un Centro de Formación Técnica	

24.- Te leeré una serie de características, dime todas las que crees que deberían ser propias de una Universidad, cuáles de un Instituto Profesional y cuáles de un Centro de Formación Técnica. **Enc.: Comenzar a leer por la del ticket hasta completar las 7. Mostrar Tarjeta INSTITUCIONES**

	Universidad	Instituto Profesional	Centro Formación Técnica
Conocimientos profundos	1	1	1
Investigación científica	2	2	2
Búsqueda de la verdad	3	3	3
Conocimientos útiles para lograr ocupación	4	4	4
Compromiso con la sociedad	5	5	5
Seriedad institucional	6	6	6
Enseñanza ligada a la práctica	7	7	7

25.- Cuando estabas en 4° medio, ¿Cuán importante era para ti ingresar a la Educ. Sup. en el corto plazo? **Enc.: Mostrar Tarjeta IMPORTANCIA**

Nada de importante	1	Poco importante	2	Importante	3	Muy importante	4	NS/NR	99
--------------------	---	-----------------	---	------------	---	----------------	---	-------	----

26.- Cuando estabas en 4° medio, ¿Cuán importante era para ti ingresar a trabajar en el corto plazo? **Enc.: Mostrar Tarjeta IMPORTANCIA**

Nada de importante	1	Poco importante	2	Importante	3	Muy importante	4	NS/NR	99
--------------------	---	-----------------	---	------------	---	----------------	---	-------	----

### Antecedentes Educativos

27.- ¿Cómo se llama el establecimiento educacional en que realizaste tu último año de enseñanza media?

28.- ¿En qué ciudad queda?

29. ¿En qué comuna queda?

30. ¿En qué región queda?

31.- ¿Qué tipo de establecimiento es?

Municipalizado	1
Particular Subvencionado	2
Particular Pagado	3

Otro:	
NS/NR	99

- 32.- ¿Qué tipo de educación recibiste durante la enseñanza media?
- |                      |   |
|----------------------|---|
| Científico/Humanista | 1 |
| Técnico/Profesional  | 2 |
- Otra: 

NS/NR	99
-------	----
- 33.- ¿Qué año egresaste de la EM? 

--	--	--	--

 34. ¿Qué edad tenías cuando egresaste de la EM? 

--	--	--	--

 35. ¿Alguna vez tuviste que repetir un año? 

Si	1	NS/NR	99
No	2	Pasar Preg. 37	
- 36.- ¿Qué año(s) tuviste que repetir? (marca todos los que correspondan e indica el número de veces)
- |           |   |           |   |           |   |          |    |       |    |
|-----------|---|-----------|---|-----------|---|----------|----|-------|----|
| 1° básico | 1 | 4° básico | 4 | 7° básico | 7 | 2° medio | 10 | NS/NR | 99 |
| 2° básico | 2 | 5° básico | 5 | 8° básico | 8 | 3° medio | 11 |       |    |
| 3° básico | 3 | 6° básico | 6 | 1° medio  | 9 | 4° medio | 12 |       |    |
- 37.- En relación al resto de tus compañeros de curso, el promedio de tus notas del último año de enseñanza media, te ubicaba entre
- |   |   |   |    |
|---|---|---|----|
| Los 10 alumnos del curso que tenían las mejores notas         | 1 | Te ubicabas entre los dos grupos anteriores | 3  |
| Entre los 10 alumnos que tenían las notas más bajas del curso | 2 | NS/NR                                       | 99 |
- 38.- ¿Cuántas veces te cambiaste de establecimiento educacional durante la enseñanza media?
- |       |   |         |   |         |   |               |   |       |   |
|-------|---|---------|---|---------|---|---------------|---|-------|---|
| 1 vez | 1 | 2 veces | 2 | 3 veces | 3 | 4 veces o más | 4 | Nunca | 5 |
|-------|---|---------|---|---------|---|---------------|---|-------|---|
- 39.- ¿Trabajaste remuneradamente mientras estabas en la enseñanza media?
- |       |   |                     |   |                |   |       |    |
|-------|---|---------------------|---|----------------|---|-------|----|
| Nunca | 1 | Sólo ocasionalmente | 2 | Frecuentemente | 3 | NS/NR | 99 |
|-------|---|---------------------|---|----------------|---|-------|----|
- 40.- ¿Realizaste alguna práctica profesional como estudiante de enseñanza media?
- |    |   |    |   |       |    |
|----|---|----|---|-------|----|
| Si | 1 | No | 2 | NS/NR | 99 |
|----|---|----|---|-------|----|
- PSU/PAA**
- 41.- Al término de tus estudios secundarios, ¿Te inscribiste para rendir la PSU o la PAA?
- |    |   |    |   |             |       |    |
|----|---|----|---|-------------|-------|----|
| Si | 1 | No | 2 | Pasar Preg. | NS/NR | 99 |
|----|---|----|---|-------------|-------|----|
- 42.- ¿Alguna vez rendiste la PSU o la PAA?
- |    |   |    |   |             |       |    |
|----|---|----|---|-------------|-------|----|
| Si | 1 | No | 2 | Pasar Preg. | NS/NR | 99 |
|----|---|----|---|-------------|-------|----|
- 43.- ¿Cuántas veces?
- |     |   |     |   |            |   |       |    |
|-----|---|-----|---|------------|---|-------|----|
| Una | 1 | Dos | 2 | Tres o más | 2 | NS/NR | 99 |
|-----|---|-----|---|------------|---|-------|----|
- 44.- ¿En qué año la rendiste la última vez?
- |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
- 45.- ¿Te preparaste adicionalmente para rendir la PSU/PAA, a través de un preuniversitario, clases particulares u otros?
- |    |   |    |   |       |    |
|----|---|----|---|-------|----|
| Si | 1 | No | 2 | NS/NR | 99 |
|----|---|----|---|-------|----|
- 46.- ¿Cuál fue tu puntaje promedio en la PSU o PAA, la última vez que la diste?
- |                        |   |                        |   |                        |   |       |    |
|------------------------|---|------------------------|---|------------------------|---|-------|----|
| Más de 700             | 1 | Entre 550 y 599 puntos | 4 | Entre 400 y 449 puntos | 7 | NS/NR | 99 |
| Entre 650 y 699 puntos | 2 | Entre 500 y 549 puntos | 5 | Entre 350 y 399 puntos | 8 |       |    |
| Entre 600 y 649 puntos | 3 | Entre 450 y 499 puntos | 6 | Menos de 350 puntos    | 9 |       |    |
- 47.- ¿Cuál fue tu puntaje en la PSU o PAA en Verbal, la última vez que la diste?
- |                        |   |                        |   |                        |   |       |    |
|------------------------|---|------------------------|---|------------------------|---|-------|----|
| Más de 700             | 1 | Entre 550 y 599 puntos | 4 | Entre 400 y 449 puntos | 7 | NS/NR | 99 |
| Entre 650 y 699 puntos | 2 | Entre 500 y 549 puntos | 5 | Entre 350 y 399 puntos | 8 |       |    |
| Entre 600 y 649 puntos | 3 | Entre 450 y 499 puntos | 6 | Menos de 350 puntos    | 9 |       |    |
- 48.- ¿Cuál fue tu puntaje en la PSU o PAA en Matemática, la última vez que la diste?
- |                        |   |                        |   |                        |   |       |    |
|------------------------|---|------------------------|---|------------------------|---|-------|----|
| Más de 700             | 1 | Entre 550 y 599 puntos | 4 | Entre 400 y 449 puntos | 7 | NS/NR | 99 |
| Entre 650 y 699 puntos | 2 | Entre 500 y 549 puntos | 5 | Entre 350 y 399 puntos | 8 |       |    |
| Entre 600 y 649 puntos | 3 | Entre 450 y 499 puntos | 6 | Menos de 350 puntos    | 9 |       |    |
- 49.- Después de salir de la Enseñanza Media, ¿ingresaste alguna vez a una Institución de Educación Superior?
- |    |   |    |   |                |       |    |
|----|---|----|---|----------------|-------|----|
| Si | 1 | No | 2 | Pasar Preg. 90 | NS/NR | 99 |
|----|---|----|---|----------------|-------|----|

## **Dimensión II: Trayectoria tras el término de la educación secundaria**

### **Caracterización Educación Superior**

- 50.- ¿Ingresaste a la Educación Superior (Universidad, Inst. Prof. o CFT), inmediatamente después de la EM?
- |    |   |                |    |   |       |    |
|----|---|----------------|----|---|-------|----|
| Si | 1 | Pasar Preg. 53 | No | 2 | NS/NR | 99 |
|----|---|----------------|----|---|-------|----|
- 51.- ¿Cuántos años después de egresar de la enseñanza media ingresaste a la Educación Superior?
- |   |   |   |   |   |   |         |   |
|---|---|---|---|---|---|---------|---|
| 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 o más | 4 |
|---|---|---|---|---|---|---------|---|
- 52.- ¿Qué hiciste durante ese tiempo? **RM**
- |   |   |              |    |
|---|---|--------------|----|
| Estudié en un preuniversitario          | 1 | Viajé        | 6  |
| Preparé la PSU por mi cuenta            | 2 | No hice nada | 7  |
| Trabajé                                 | 3 | Otro:        |    |
| Asumí responsabilidades familiares      | 4 | NS/NR        | 99 |
| Tomé un curso en algo que me interesaba | 5 |              |    |
- 53.- ¿Qué año ingresaste a la educación superior? Si has estudiado más de una carrera indica el año en que entraste a la última carrera 

--	--	--	--
- 54.- ¿A cuál institución de educación superior entraste? (última carrera estudiada)
- |                         |   |                             |   |
|-------------------------|---|-----------------------------|---|
| Universidad tradicional | 1 | Instituto Profesional       | 3 |
| Universidad privada     | 2 | Centro de Formación Técnica | 4 |
- 55.- ¿Cuál es el nombre de esa universidad, IP o CFT? 

--

 56.- ¿Cuál es el nombre de la carrera que estudias(te)? (última carrera estudiada) 

--
- 57.- ¿En qué región se ubicaba la sede de la carrera que estudias(te)? 

--

 58.- ¿En qué ciudad se ubica(ba) esa sede? 

--
- 59.- ¿En qué horario estudias(te) esa carrera?
- |        |   |            |   |       |  |
|--------|---|------------|---|-------|--|
| Diurno | 1 | Vespertino | 2 | Otro: |  |
|--------|---|------------|---|-------|--|
- 60.- La institución de educación superior en que estudias(te) era tu: (última carrera estudiada)
- |                |   |                |   |                |   |                     |   |       |    |
|----------------|---|----------------|---|----------------|---|---------------------|---|-------|----|
| Primera opción | 1 | Segunda opción | 2 | Tercera opción | 3 | Cuarta opción o más | 4 | NS/NR | 99 |
|----------------|---|----------------|---|----------------|---|---------------------|---|-------|----|
- 61.- La carrera que estudias(te) era tu: (última carrera estudiada)
- |                |   |                |   |                |   |                     |   |       |    |
|----------------|---|----------------|---|----------------|---|---------------------|---|-------|----|
| Primera opción | 1 | Segunda opción | 2 | Tercera opción | 3 | Cuarta opción o más | 4 | NS/NR | 99 |
|----------------|---|----------------|---|----------------|---|---------------------|---|-------|----|

62.- Aproximadamente, ¿Cuál era el arancel mensual de la carrera que estudiaste?  
(considerar última carrera estudiada y último año cursado)

Menos de \$50.000	1	Entre \$ 100.001 y \$ 200.000	3	Entre \$ 300.001 y \$ 400.000	5
Entre \$ 50.001 y \$ 100.000	2	Entre \$ 201.000 y \$ 300.000	4	Más de \$ 400.001	6

63.- ¿Cuáles de las siguientes representan las tres principales fuentes de financiamiento para la carrera que estudias(te)? Señala en primer lugar, la principal fuente de financiamiento, luego la segunda en importancia y finalmente la tercera. (última carrera estudiada). **Enc.: Mostrar Tarjeta FUENTES DE FINANCIAMIENTO**

1 Tus padres u otro pariente		5 Crédito CORFO	
2 Ingresos propios		6 Crédito con Aval del Estado	
3 Beca estudiantil		7 Crédito comercial de un banco	
4 Crédito Fondo Solidario		8 Otra:	

64.- Si tienes o tuviste beca o crédito para pagar tu carrera ¿Qué porcentaje de tu arancel anual cubre (cubría) esta forma de financiamiento?

Entre 1% y 25%	1	Entre 26% y 50%	2	Entre 51% y 75%	3	Entre 76% y 100%	4	NS/NR	99
----------------	---	-----------------	---	-----------------	---	------------------	---	-------	----

65.- ¿Cuáles de las siguientes fueron tus razones para elegir la institución de educación superior que escogiste? Por favor señala las tres principales, en orden de importancia: **Enc.: Mostrar Tarjeta RAZONES**

1 Prestigio institucional		9 Costo del arancel	
2 Capacidad de investigación científica		10 Me ofrecieron una beca	
3 Calidad de sus profesores		11 Me ofrecieron facilidades de pago	
4 Calidad del programa de estudios		12 Flexibilidad horaria	
5 Seriedad y orden institucional		13 Me permitía estudiar y trabajar al mismo tiempo	
6 Buena orientación valórica Diversidad social del alumnado		14 El tiempo de duración de la carrera	
7 Preparan bien para el mercado del trabajo		15 El puntaje que obtuve en la PSU/PAA	
8 Formación profesional que entrega es valorada socialmente		16 Era el único lugar que ofrecía la carrera que me interesaba	
		17 Otra:	

66.- Cuando ingresaste a la educación superior, ¿Cuánto esperabas que fuera tu primer sueldo al terminar tu carrera?

\$

67.- Cuando ingresaste a la educación superior, ¿Cuánto esperabas que fuera tu ingreso económico mensual después de 10 años de experiencia profesional o técnica?

\$

68.- ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la razón por la cual eligiste tu carrera? Por favor señala las tres principales, en primer lugar la más importante, luego la segunda en importancia, y a continuación la tercera: **Enc.: Mostrar Tarjeta OPCIONES**

1 Intereses vocacionales		6 Expectativas de buenas remuneraciones	
2 Expectativas familiares		7 Duración adecuada a mis necesidades	
3 Alto prestigio social		8 Al postular no me aceptaron en mis primeras opciones	
4 Posibilidad de desarrollo académico y científico		9 Otra:	
5 Buenas perspectivas de trabajo			

69.- En relación al resto de tus compañeros, el promedio de tus notas en tu educación superior, te ubica(ba) entre

El 25% de <b>mayor</b> rendimiento	1	Te ubicabas entre ambos grupos anteriores	3
El 25% de <b>menor</b> rendimiento	2	NS/NR	99

70.- ¿Estudiaste completa o parcialmente más de una carrera profesional o técnica en la Educación Superior?

Sí, estudié dos	1	Sí, estudié más de dos	2	No	3
-----------------	---	------------------------	---	----	---

71.- ¿Qué otras carreras estudiaste, adicionales a la ya mencionada en la pregunta 56?

72.- Durante tus estudios de educación superior en un día normal de actividad de lunes a viernes, considerando 14 horas diarias desde las 8 de la mañana a las 10 de la noche, ¿Cuántas horas en promedio dedicas(bas) a las siguientes actividades?

	Número de Horas
Asistir a clases	
Estudiar	
Salir con amigos / pareja	
Hacer deportes u otras actividades extra programáticas	
Ver TV / Escuchar música	
Participar en redes sociales (Facebook, Twitter, MSN, celular)	
Traslados y viajes desde y hacia la institución de educación	
Estar con la familia	
Trabajar remuneradamente	
<b>(Si marca horas en "Trabajar remuneradamente") pasar a pregunta 73, si no saltar a pre</b>	<b>TOTAL 14 HORAS</b>

73.- ¿Cuál ha sido o fue la razón para trabajar remuneradamente? (Indicar las que corresponden)

Apoyar a mi familia	1	Cubrir mis gastos personales	3
Pagar el costo de mi educación superior	2	NS/NR	99

74.- ¿En la institución en que estudias o estudiaste, había posibilidad de formar centro de alumnos o federación de estudiantes?

Sí	1	No	2
----	---	----	---

75.- ¿Participaste o has participado de alguna asamblea o instancia de organización estudiantil en tu carrera, facultad o institución?

Sí	1	No	2
----	---	----	---

76.- ¿Durante tus estudios superiores has participado o participaste en manifestaciones o movilizaciones relacionadas con la educación superior?

Sí	1	No	2
----	---	----	---

77.- ¿Cuál es tu situación actual en relación a tus estudios en la educación superior

Estoy estudiando actualmente	1	Pasar a Preg. 113
Egresé pero no me he titulado	2	Pasar a Preg. 78
Abandoné la última carrera en que estaba estudiando	3	Pasar a Preg. 83
Estoy titulado	4	Pasar a Preg. 94

**Egresados**

78.- ¿En qué año egresaste?

79.- ¿Cuáles son los requisitos de la institución en que cursaste la carrera para titularte? (marca todas las que correspondan)

Práctica	<input type="checkbox"/>	1	Tesis	<input type="checkbox"/>	2	Examen de grado	<input type="checkbox"/>	3	Otro	<input type="text"/>
----------	--------------------------	---	-------	--------------------------	---	-----------------	--------------------------	---	------	----------------------

80.- ¿Cuál de las siguientes representa tu situación actual? **Enc.: Mostrar Tarjeta SITUACIÓN ACTUAL**

Estoy dedicado totalmente a mi proceso de titulación	<input type="checkbox"/>	1	<b>Pasar a Preg. 113</b>
Estoy trabajando y también preparando mi titulación.	<input type="checkbox"/>	2	
Estoy trabajando y tengo intenciones de titularme algún día	<input type="checkbox"/>	3	
Estoy trabajado y no tengo intenciones de obtener el título.	<input type="checkbox"/>	4	
No estoy trabajando ni tengo intenciones de titularme.	<input type="checkbox"/>	5	

81.- ¿Cuál de las siguientes representa la principal razón por la que no te has titulado?. **Enc.: Mostrar Tarjeta PRINCIPAL RAZÓN**

Porque encontré un buen trabajo sin necesidad de titularme	<input type="checkbox"/>	1
Porque tuve que empezar a trabajar y no he tenido tiempo para dedicarle a la titulación	<input type="checkbox"/>	2
Porque para titularme debo pagar un monto de dinero con el que no cuento	<input type="checkbox"/>	3
Porque ha sido difícil para mí cumplir con las exigencias de titulación de la institución en que estudié.	<input type="checkbox"/>	4
Otra:	<input type="text"/>	

82.- Indica qué factores explican el hecho de que no te hayas titulado (señala en primer lugar el factor más importante, luego el segundo en importancia):

**Enc.: Mostrar Tarjeta FACTORES**

Escasez de tiempo	<input type="checkbox"/>	Factores familiares	<input type="checkbox"/>	Otro	<input type="text"/>	<b>Pasar a preg.</b>
Factores económicos	<input type="checkbox"/>	Desinterés	<input type="checkbox"/>			

**Desertores**

83.- ¿En qué año abandonaste los estudios?

84.- ¿Cuántos años de tu carrera alcanzaste a cursar?

85.- ¿Cuántos años te faltaron para terminar la carrera?

86.- ¿Cuál de las siguientes representa las dos principales razones por la que abandonaste la carrera? Indícalas según orden de importancia, nombrando en primer lugar la más importante: **Enc.: Mostrar Tarjeta RAZONES 2**

1	Dificultades económicas para pagar el arancel	<input type="checkbox"/>	5	No quise esperar más para obtener mis propios ingresos	<input type="checkbox"/>
2	La carrera no cumplió con mis expectativas.	<input type="checkbox"/>	6	Mal rendimiento académico	<input type="checkbox"/>
3	Responsabilidades familiares que requerían mi dedicación.	<input type="checkbox"/>	7	Otra :	<input type="text"/>
4	Se presentó una oferta laboral que no pude rechazar.	<input type="checkbox"/>			

87.- ¿Tienes pensado retomar la carrera o ingresar a una carrera de educación superior diferente?

Si	<input type="checkbox"/>	1	No	<input type="checkbox"/>	2	<b>Pasar a Preg. 89</b>	NS/NR	<input type="checkbox"/>	99
----	--------------------------	---	----	--------------------------	---	-------------------------	-------	--------------------------	----

88.- ¿Qué condiciones facilitarían que retomes una carrera de educación superior? Indica las dos principales, según orden de importancia:

**Enc.: Mostrar Tarjeta CONDICIONES**

1	Contar con los medios económicos necesarios	<input type="checkbox"/>	4	Tener menos responsabilidades familiares	<input type="checkbox"/>
2	Tener más tiempo para poder estudiar	<input type="checkbox"/>	5	Otra	<input type="text"/>
3	Decidirme por una carrera y una institución en la que estudiar	<input type="checkbox"/>			

**Pasar a Preg. 94**

89.- ¿Por qué razón no retomarías estudios superiores? Indica las dos principales, según orden de importancia:

**Enc.: Mostrar Tarjeta RAZONES**

1	Por el costo económico	<input type="checkbox"/>
2	No son necesarios para mi desarrollo laboral	<input type="checkbox"/>
3	No los requiero para mantenerme económicamente	<input type="checkbox"/>
4	Porque me di cuenta que la educación superior no era lo que yo esperaba	<input type="checkbox"/>
5	Porque me fue muy mal en la carrera que estudié y no me interesa otra	<input type="checkbox"/>
6	Otra:	<input type="text"/>

(Pasar a pregunta 94)

**Sin acceso a la educación superior**

90.- ¿Cuál de las siguientes fue la principal razón por la que no entraste a la educación superior? **Enc.: Mostrar Tarjeta PRINCIPAL RAZÓN 2**

La <b>universidad</b> o la <b>carrera</b> que quería exigía un puntaje más alto que el que yo tenía, y no quise estudiar otra cosa.	1
No contaba con los medios económicos para ingresar a la educación superior	2
Preferí o tuve que dedicarme a otros asuntos personales (familia, embarazo, parientes enfermos, etc.)	3
Necesitaba empezar a trabajar cuanto antes.	4
No me interesaba seguir una carrera de educación superior	5
Para los proyectos personales que tenía en ese momento, no necesitaba ingresar a la educación superior	6
Otro:	
NS/NR	99

91.- ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? No acceder a la educación superior... **Enc.: Comenzar a leer por la alternativa que tiene ticket, hasta completar las 6. Mostrar Tarjeta ACUERDO**

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
1 Ha perjudicado mis posibilidades de tener trabajo			
2 Ha permitido que cuente con ingresos económicos antes que la mayoría de la gente de mi edad			
3 Me ha permitido contar con mayor independencia antes que la mayoría de la gente de mi edad.			
4 Ha limitado mis posibilidades de ascenso social			
5 Me ha permitido conocer en la práctica mis reales intereses vocacionales			
6 Ha hecho que gane menos dinero que la gente que ha entrado a la educación superior			

92.- ¿Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?, **Enc.: Comenzar a leer por la alternativa que tiene ticket, hasta completar las 4. Mostrar Tarjeta ACUERDO**

1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
1 El acceso a la educación superior no ha sido necesario para sentirme realizado laboralmente			
2 Formar una familia para mí fue más importante que acceder a la educación superior			
3 El aprendizaje necesario para desempeñarse bien en el trabajo se obtiene a través de la práctica, no estudiando una carrera profesional o técnica			
4 Un título profesional o técnico no garantiza un buen nivel de vida			

93.- Si tuvieras que responsabilizar a alguien o algo por no entrar a la educación superior, responsabilizarías principalmente a: **RM**

Ti mismo	1
Tu familia.	2
Tu liceo o colegio	3
Tu situación económica	4
Al sistema de financiamiento de la educación superior	5
Otro:	
NS/NR	99

**Dimensión III: Vida Adulta**

**Caracterización Trayectoria Laboral**

94.- ¿Has trabajado alguna vez después de finalizados tus estudios de Enseñanza Media o Educación Superior?

Sí  1  No  2  **Pasar a Preg. 113**   NS/NR  99

95.- ¿Cuál fue la primera ocupación que tuviste en tu vida laboral, después de la enseñanza media?

96.- En esa primera ocupación, trabajaste cómo...

Patrón o empleador.	1	Servicio doméstico puertas adentro.	6
Trabajador por cuenta propia.	2	Servicio doméstico puertas afuera.	7
Empleado u obrero del sector público.	3	Familiar no remunerado.	8
Empleado u obrero de empresas públicas.	4	FF.AA. y de orden	9
Empleado y obrero del sector privado.	5		

97.- Aproximadamente, ¿cuál fue el sueldo mensual que recibiste en tu primera ocupación?, **Enc.: Mostrar Tarjeta Ingreso 1**

Menos de \$182.000	1	Entre \$ 720.001 y \$ 900.000	5
Entre \$ 182.001 y \$ 360.000	2	Entre \$ 900.001 y \$ 1.500.000	6
Entre \$ 360.001 y \$ 540.000	3	Entre \$ 1.500.001 y \$ 3.000.000	7
Entre \$ 540.000 y \$ 720.000	4	Más de \$ 3.000.000	8

98.- Te encuentras trabajando actualmente

Sí  1  No  2  **Pasar a Preg. 107**   NS/NR  99

99. ¿Cuál es tu ocupación actual?

100.- En tu actual ocupación, trabajas cómo...

Patrón o empleador.	1	Servicio doméstico puertas adentro.	6
Trabajador por cuenta propia.	2	Servicio doméstico puertas afuera.	7
Empleado u obrero del sector público.	3	Familiar no remunerado.	8
Empleado u obrero de empresas públicas.	4	FF.AA. y de orden	9
Empleado y obrero del sector privado.	5		

101.- Aproximadamente, ¿cuál es el sueldo mensual que recibiste en tu primera ocupación?, **Enc.: Mostrar Tarjeta Ingreso 1**

Menos de \$182.000	1	Entre \$ 720.001 y \$ 900.000	5
Entre \$ 182.001 y \$ 360.000	2	Entre \$ 900.001 y \$ 1.500.000	6
Entre \$ 360.001 y \$ 540.000	3	Entre \$ 1.500.001 y \$ 3.000.000	7
Entre \$ 540.000 y \$ 720.000	4	Más de \$ 3.000.000	8

102.- ¿Cuántos años llevas en actual ocupación? (Si llevas menos de un año indica el número de meses)

Años  Meses

103.- En tu ocupación actual, ¿te encuentras cotizando en algún sistema previsional?

Sí, AFP (Administradora de Fondos de Pensiones)	1	Estoy afiliado pero no estoy cotizando	4
Sí, Caja de Previsión de la Defensa Nacional (CAPREDENA)	2	No estoy afiliado	5
Sí, Dirección de Previsión de Carabineros (DIPRECA)	3	NS/NR	99
Sí, otra. Especifique			

104.- ¿Cuál es la cobertura de salud que tienes?

FONASA	1	ISAPRE	2	No tienes	3	NS/NR	99
--------	---	--------	---	-----------	---	-------	----

105.- En tu empleo actual (el principal), ¿cuál es tu tipo de contrato: (excepto para los que en pregunta 96, indicaron 1), 2) y 8)

Plazo indefinido	1	De aprendizaje	4
Plazo fijo	2	Servicios transitorios	5
Por obra, faena o servicio	3	No tengo contrato, boleteo (boleta a honorarios)	6

106.- Respecto de tu ocupación actual tú dirías que ésta... Enc.: Comenzar a leer por la alternativa que tiene ticket, hasta completar las 4.  
Mostrar Tarjeta ACUERDO

1	Totalmente en desacuerdo	2	En desacuerdo	3	De acuerdo	4	Totalmente de acuerdo
---	--------------------------	---	---------------	---	------------	---	-----------------------

Cumple tus expectativas de desarrollo profesional	
Tiene un buen clima laboral, te llevas bien con compañeros de trabajo y jefes	
Te motiva y piensas quedarte un buen período de tiempo en esa ocupación	
La remuneración es adecuada y satisface tus expectativas	
NS/NR	

107.- ¿Cuántas ocupaciones o empleos has tenido en los últimos cinco años?

1	1	2	2	3	3	4	4	5 o más	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---------	---

108.- Del total de ocupaciones o empleos que mencionaste en la pregunta anterior, ¿En cuántos has tenido contrato de trabajo? (Indicar el número de trabajo que señaló en pregunta 107)

109.- Con cuál de las siguientes afirmaciones te sientes más identificado. Enc.: Mostrar Tarjeta IDENTIFICACIÓN

Para realizarse en la vida se requiere que en nuestro trabajo nos vaya bien y logremos éxito y bienestar económico	1
Para realizarse en la vida lo importante es tener una pareja y una familia estable	2
Para realizarse en la vida lo importante es lograr saber cada vez más y desarrollarse profesionalmente	3

**Preguntas específicas solo para quien haya egresado de Educación Superior egresados o titulado**

110.- Cuando tú entraste a la educación superior esperabas cumplir objetivos profesionales y laborales, ¿en qué medida has logrado dichos objetivos?. Enc.: Mostrar tarjeta OBJETIVOS

He logrado esos objetivos en su totalidad	1	He logrado la minoría de esos objetivos	3
He logrado la mayoría de esos objetivos	2	No he logrado esos objetivos	4

111.- La formación entregada por tu institución de educación superior ha sido, en relación al logro de tus objetivos profesionales y laborales: Enc.: Mostrar Tarjeta LOGROS

Fundamental para el logro de dichos objetivos	1	De poca ayuda en el logro de dichos objetivos	3
Importante, pero no fundamental para el logro de dichos objetivos	2	Insignificante en el logro de dichos objetivos	4

112.- Respecto de la relación entre la formación que recibiste en la educación superior y tu trabajo actual tú dirías que: Enc.: Mostrar Tarjeta LO QUE

Lo que haces en tu trabajo está totalmente relacionado con lo que estudiaste	1
Lo que haces en tu trabajo está bastante relacionado con lo que estudiaste	2
Lo que haces en tu trabajo tiene alguna relación con lo que estudiaste	3
Lo que haces en tu trabajo no tiene relación con lo que estudiaste	4
Cesante	5

**Situación Familiar**

113.- ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor tu situación de pareja?

Casado(a)	1	Tengo pareja estable pero no vivo con él/ella	5
Separado(a) o divorciado(a)	2	No tengo pareja estable	6
Viudo(a)	3	NS/NR	99
Convivo con mi pareja	4		

Pasar a Preg. 124

114.- ¿Hace cuanto tiempo que te encuentras en relación con tu actual pareja?

Años:  Meses:

115.- ¿Dónde conociste a tu pareja?

A través de amigos cercanos	1	En una discoteca o bar	7
A través de familiares	2	En Internet	8
En el barrio	3	En actividades extracurriculares ¿Cuál?	9
En la escuela	4	Otro:	
En mi institución de estudios superiores	5	No responde	99
En el trabajo	6		

116.- ¿Cuál es la ocupación actual de tu pareja? Si la pareja actual es estudiante pasar a Preg 118.

117.- En su actual ocupación, tu pareja trabaja cómo...

Patrón o empleador.	1	Servicio doméstico puertas adentro.	6
Trabajador por cuenta propia.	2	Servicio doméstico puertas afuera.	7
Empleado u obrero del sector público.	3	Familiar no remunerado.	8
Empleado u obrero de empresas públicas.	4	FF.AA. y de orden	9
Empleado u obrero del sector privado.	5		

118.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que alcanzó o ha alcanzado tu pareja?

Educación básica	1	Pasar a 124	Estudios superiores Instituto Profesional incompletos	6
Educación media incompleta	2	Pasar a 124	Estudios superiores Instituto Profesional completos	7
Educación media completa	3	Pasar a 124	Estudios superiores universitarios incompletos	8
Estudios superiores técnicos incompletos	4		Estudios superiores universitarios completos	9
Estudios superiores técnicos completos	5		Estudios de postgrado	10
			NS/NR	99

119.- ¿A qué tipo de institución de Educación Superior ingresó tu pareja?

Universidad tradicional	1	Centro de Formación Técnica	4
Universidad privada	2	NS/NR	99
Instituto Profesional	3		

120.- ¿Cómo se llama la institución de Educación Superior donde estudia(ó) tu pareja?

121.- ¿Cuál es la carrera de Educación Superior que estudia(ó) tu pareja?

122.- ¿En qué ciudad queda?

123.- ¿En qué comuna queda?

124.- 0  Si 1  No 2  Pasar a Preg. 126  NS/NR 99

125.- ¿Cuántos tienes?  1  1  2  2  3  3  4 y más  4

126.- Respecto de tu situación familiar futura, ¿cuál de las siguientes afirmaciones te representa mejor? En 10 años más... Enc.: Mostrar Tarjeta SITUACIÓN FUTURA

me veo con pareja estable e hijos viviendo en un mismo hogar	1
me veo con pareja estable viviendo juntos	2
me veo con hijos pero no necesariamente con pareja estable	3
me veo dedicado al trabajo y a mi vida profesional sin todavía formar familia	4



**Participación ciudadana**

127.- ¿Estás inscrito en los registros electorales?  SI 1  No 2  NS/NR 99

128.- ¿Participas activamente en alguna asociación, agrupación, organización o grupo?  Si 1  No 2  Ninguna 3

129.- ¿En qué tipo de asociación, grupo u organización participas?

Religiosa	1	Voluntariado	5
Deportiva	2	Scouts	6
Cultural	3	Otro :	
Política	4		

130.- Indica con qué frecuencia realizas las siguientes acciones, Enc.: Comenzar a leer por la alternativa que tiene ticket hasta completar las 5. **Mostrar Tarjeta FRECUENCIA**

1	Nunca	2	Muy Pocas Veces	3	A veces	4	Frecuentemente
1	Conversar con tu familia sobre política						
2	Conversar con tu cónyuge/pareja/polo/o sobre política						
3	Conversar con tus amigos sobre política						
4	Hablar de política con los compañeros de curso en la enseñanza media o la educación superior						
5	Tratar de convencer a alguien de lo que tú piensas políticamente						

**Habilidades Generales**

131.- Finalmente te pediría que nos señalaras cuán representado te sientes por las siguientes afirmaciones, Enc.: Comenzar a leer por la alternativa que tiene ticket hasta completar las 12. **Mostrar Tarjeta REPRESENTACIÓN**

1	Muy poco	2	Poco	3	Bastante	4	Mucho
1	Me siento capaz de realizar las tareas y desafíos que enfrento						
2	Cuando enfrento una situación difícil, me confundo y no sé qué hacer						
3	Me considero un buen estudiante o trabajador						
4	Si me esfuerzo lo suficiente, creo que podría ser uno de los mejores en mis estudios o trabajo						
5	Cuando me va mal en algo, me desanimo y no siento ganas de volver a intentarlo						
6	Me cuesta mucho organizarme para cumplir con las exigencias de mis estudios o trabajo						
7	Soy capaz de resolver bien los problemas que enfrento en mis estudios o trabajo						
8	Soy capaz de encontrar el material necesario para hacer mi trabajo sin la ayuda de un guía						
9	Estoy orgulloso de lo que he logrado hasta ahora						
10	Creo que soy capaz de aportar a otros en mis estudios o trabajo						
11	Me siento bien cuando hago tareas y actividades relacionadas con mis estudios o trabajo						
12	No sé si podría manejar bien los problemas nuevos o inesperados en mis estudios o trabajo						

132.- Finalmente, te leeré una serie de afirmaciones incompletas. Tu tarea será escoger entre las alternativas que daré, aquella que consideres más apropiada para completar la oración. Para apoyarte, te entregaré una tarjeta que muestra la afirmación y las alternativas:

- 32.a.- VERSO es a ESTROFA como ÁLAMO es a:  campo 1  árbol 2  alameda 3  tronco 4
- 32.b.- CELESTE es a AZUL como SUSURRAR es a:  callar 1  gritar 2  murmurar 3  insultar 4
- 32.c.- NARIZ es a OLER como TERMÓMETRO es a:  temperatura 1  grados 2  medir 3  clima 4
- 32.d.- INGLÉS es a IDIOMA como VOLÍN es a:  cuerda 1  orquesta 2  música 3  instrumento 4

133.- Ahora continuaremos con un tipo similar de tarea, pero esta vez las preguntas se componen de figuras. Tu tarea será identificar la figura faltante para que se complete la relación:

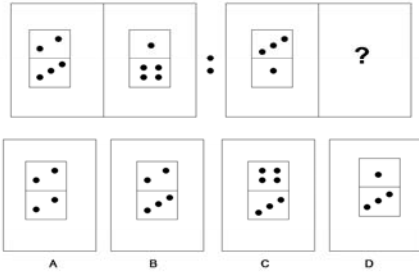
133.a.-

Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.b.-

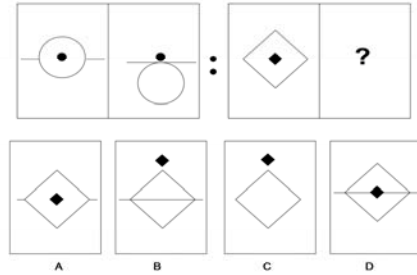
Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.c.



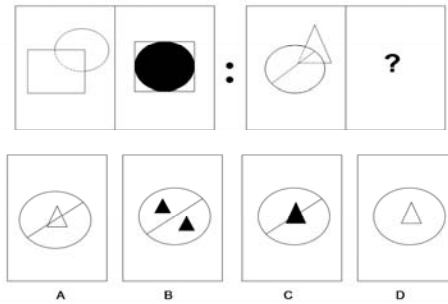
Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.d.



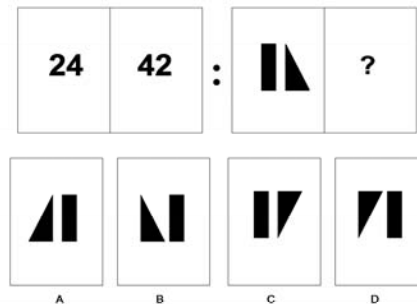
Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.e.



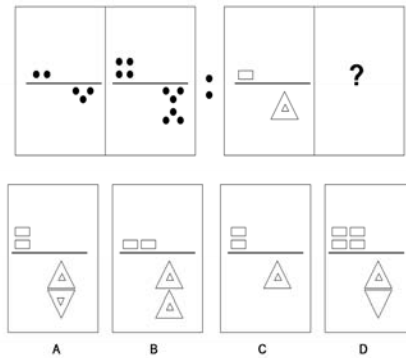
Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.f.-



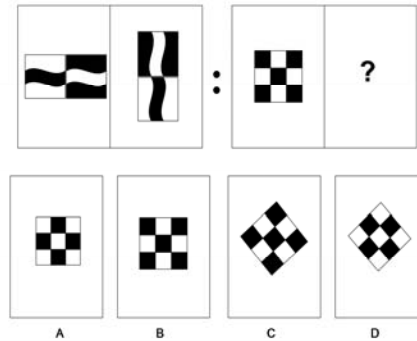
Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.g.-



Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

133.h.-



Alternativa Elegida			
A	B	C	D
1	2	3	4

Nombre Ent.:	
Comuna :	
GSE	ABC1 1 C2 2 C3 3 D 4 E 5
Nombre Sup.:	

Dirección :	
Teléfono :	
Nombre Enc.:	
Fecha:	

Muchas gracias por su colaboración

## Certificado de Dirección