



**“INEQUIDAD Y EXPECTATIVAS DE ACCESO A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DE 4° AÑO
MEDIO PROVENIENTES DE ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO
DE LA REGIÓN METROPOLITANA”**

Alumnos: Jorge González San Martín

Vicente Tapia Wenderoth

Profesor Guía: Francisco Vergara Edwards

Tesis para optar al título profesional de Sociólogo

Tesis para optar al grado de Licenciado en Sociología

Santiago de Chile, 2012

*A la supresión definitiva
de la quinta columna*

Agradecimientos

A mi madre y a mi padre, infinitamente, por enseñarme con amor y sacrificio, el valor de la dignidad de la vida y el trabajo.

A mis hermanos, por su compañía diaria, en dulce y agraz.

A mi hermana, por el ejemplo de su fuerza.

A mi familia, por su apoyo y amor incondicional, contra viento y marea, a pesar de todo.

A usted maestra, por creer en mí, con sabiduría y paciencia.

A los amigos incondicionales, fraternos, incansables.

A mi hijo, por su valentía, paciencia y amor.

A ti mujer, por tu luz.

Jorge González

Llegar acá no ha sido fácil: quizás atravesar Siberia caminando hubiese tomado menos tiempo. Bueno, esto por hoy no importa. Este es el momento de saludar a los perennes:

Debo agradecer en primer lugar a mi madre, trabajadora irreductible ante todo.

A mi padre, no por su historia ni por su destino, sino por lo trascendental de su palabra.

A Paulina, por la noble honestidad de su compañía.

A Juan Carlos Oyanedel, Lylian Mires, Ninoska Damianovic y Rodrigo Valenzuela por instigarme a volver a la ruta cuando me dejaba seducir por el trabajo duro y la mala paga.

Va mi especial reconocimiento a Rodrigo Fernández por su invaluable apoyo en todo y cada momento. Él, más perspicaz en las artes propias de nuestro negocio, supo recorrer raudo su camino e iluminar el mío en esos momentos que se posaba la oscuridad.

Agradezco, cómo no, a los amigos, colegas y compañeros de vida, algunos desde los orígenes hace una década y más. A Gonzalo Donoso, Alexander Páez, Eduardo Toro, Cristián Méndez, Pablo Díaz y otros tantos que han aparecido para quedarse.

Debo agradecer finalmente a Juan y a mis otros muertos, los que no supieron estar.

Vicente Tapia

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 07 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 10 |
| 2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN..... | 28 |
| 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 28 |
| 3.1. Objetivo General..... | 28 |
| 3.2. Objetivos Específico..... | 29 |
| 4. MARCO TEÓRICO..... | 31 |
| 4.1. Antecedentes de la investigación..... | 31 |
| 4.2. Antecedentes conceptuales..... | 34 |
| 4.2.1. Consideraciones generales sobre el concepto de elección racional en economía..... | 35 |
| 4.2.2. Consideraciones generales sobre el concepto de racionalidad práctica en sociología..... | 41 |
| 4.2.3. Discusión en torno a la desigualdad educativa: desde la estratificación social hasta la reproducción cultural..... | 53 |

| | |
|---|-----------|
| 5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN..... | 57 |
| | |
| 6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO..... | 59 |
| 6.1. Aspectos técnicos relevantes de la investigación FONIDE..... | 60 |
| 6.2. Universo, muestra y distribución de establecimientos seleccionados..... | 63 |
| 6.2.1. Universo..... | 63 |
| 6.2.2. Muestra..... | 64 |
| 6.2.3. Distribución de establecimientos educacionales seleccionados..... | 64 |
| 6.3. Instrumento de recolección de datos..... | 67 |
| 6.4. Operacionalización..... | 69 |
| 6.4.1. Variable dependiente: expectativas de acceso a la educación superior..... | 69 |
| 6.4.2. Variables independientes: dimensiones y variables..... | 70 |
| A) Dimensión Individual..... | 70 |
| B) Dimensión familiar..... | 74 |
| C) Dimensión institucional..... | 76 |
| 6.5. Técnicas estadísticas utilizadas..... | 77 |
| 6.6. Software estadístico..... | 78 |
| | |
| 7. ANÁLISIS DE DATOS..... | 79 |
| 7.1. Análisis descriptivo..... | 80 |
| 7.1.1. Dimensión individual..... | 82 |
| 7.1.2. Dimensión familiar..... | 88 |
| 7.1.3. Dimensión institucional..... | 96 |
| 7.2. Modelo de estimación de factores que inciden en las expectativas de continuidad de estudios superiores..... | 98 |
| 7.2.1. Consideraciones sobre el modelo de regresión logística..... | 99 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.2. Ajustes metodológicos previo a la construcción del modelo..... | 101 |
| 7.2.3. Construcción del modelo de estimación..... | 104 |
| 7.3. Evaluación general de las hipótesis de investigación..... | 115 |
| | |
| 8. CONCLUSIONES..... | 119 |
| | |
| 9. REFERENCIAS..... | 129 |
| | |
| 10. ANEXOS..... | 135 |
| 10.1. Anexo N°1: Establecimientos Educativos Muestreados..... | 136 |
| 10.2. Anexo N°2: Cuestionario investigación FONIDE..... | 137 |
| 10.3. Anexo N°3: Operacionalización..... | 149 |
| 10.4. Anexo N°4: Frecuencias Absolutas y Casos Perdidos..... | 150 |

INTRODUCCIÓN.

La investigación respecto de la naturaleza del sistema de educación terciaria a poco más de 30 años de la reforma del año 81' ha sido tan robusta y diversa como las transformaciones que ha experimentado. Paulatinamente, ha dado cuenta de los logros y avances alcanzados, como también de los nudos críticos, tensiones y contradicciones propias de una realidad altamente dinámica y que es objeto tanto de especialistas de las ciencias sociales, como de todos los actores vinculados. Los sucesivos y constantes ciclos de debate, movilización, conflicto y reforma que los diferentes actores sociales, políticos y económicos han promovido a lo largo de las últimas 2 décadas son testimonio ineludible de aquello.

Como se puede comprobar, la visión de los estudiantes, depositarios directos de las consecuencias de las decisiones que se toman a nivel técnico y político desde los diferentes organismos públicos, suele quedar excluida no sólo en el proceso directo de toma de decisiones, sino que también como expresión de necesidades específicas de un grupo importante de la población.

En este sentido, la investigación sobre las expectativas de los estudiantes, su génesis y comportamiento, es un terreno novel y poco desarrollado. La presente memoria se enmarca dentro de este espacio, y es deseo de los autores poder contribuir a la comprensión de sus problemáticas asociadas.

De este modo, la presente investigación intenta constituirse como un aporte exploratorio dentro de la temática de las expectativas de los estudiantes en contexto de la educación formal. Con esto, se debe asumir el carácter altamente contradictorio que implica un estudio de este tipo: el hecho de que las principales conclusiones más que dar respuestas a preguntas concretas, terminan en realidad abriendo nuevas interrogantes, las cuales pueden constituir, en el futuro, nuevos focos de exploración.

Se pasa entonces a detallar cómo está organizado el presente documento:

El capítulo 1 es el marco donde se limitan los antecedentes y la problematización inicial: se observan tanto la expansión del acceso al sistema terciario, como los factores de inequidad que la literatura reconoce para el caso latinoamericano, y la respuesta del Estado en términos de políticas públicas. Esta expansión se corresponde con el aumento de las expectativas de los estudiantes respecto al acceso según los últimos estudios realizados. En este contexto surge el problema de investigación, el de determinar los factores que inciden en las expectativas. La hipótesis general, por lo tanto, es que hay factores del orden individual, familiar e institucional que se asocian positiva o negativamente con las expectativas de continuidad de estudios de los estudiantes secundarios, en este caso específicamente los pertenecientes al nivel socioeconómico bajo.

En el punto 2 se presenta la pregunta de investigación, y en el 3 se exponen el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación.

El capítulo 4 busca dar cuenta de la discusión bibliográfica, tanto empírica como teórica. Respecto de la primera discusión, da cuenta del carácter exploratorio de la investigación. En relación a la segunda, se desarrolla la discusión respecto de cómo sociología y economía comprenden y explican los mecanismos mediante los cuales los agentes proyectan el mundo y su vida social.

En el punto se 5 exponen las hipótesis a contrastar. Luego, en el capítulo número 6 se define el marco en que se desarrolla metodológicamente la investigación. Se detalla aquí el vínculo que tiene esta memoria con la investigación “*¿Es el temor al endeudamiento una limitante en el acceso a la Educación Superior?: Un análisis cuantitativo en alumnos de cuarto medio de la Región Metropolitana de Santiago*”. Se definen también en este capítulo el universo y la muestra, el instrumento de recolección de información y las técnicas estadísticas empleadas.

En el capítulo 7 se expone el análisis descriptivo de las distintas variables consideradas en esta investigación y, en base a estas mismas, se construye luego un modelo logístico predictivo que considera las variables que influyen en la generación de expectativas positivas en la continuidad de estudios superiores para estudiantes de 4° año medio provenientes de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo dentro de la Región Metropolitana.

Finalmente, en el capítulo 8 se exponen las conclusiones del estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“A otros enseñaron secretos que a ti no,
a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”.*

Los Prisioneros

El sistema de educación superior chileno ha experimentado profundas transformaciones en su estructura y funcionamiento a partir de la reforma educacional de 1981. Este fenómeno, contextualizado en un proceso regional de mercantilización y masificación de la educación terciaria (Rama, 2006), tuvo como marco inicial las reformas estructurales al estado implementadas por el gobierno militar y ha dado paso, desde un sistema de universidad nacional centralizada, a un sistema segmentado y privatizado de educación. (Brunner, 2005).

El sistema que nace de la reforma se caracteriza por la existencia de dos tipos de instituciones: las universidades tradicionales, que ya tenían esa categoría en 1981, que se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y que reciben aporte fiscal, y las Instituciones Privadas, Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), que surgieron como producto de la reforma, las que en su gran mayoría lograron autonomía hacia fines de esa década.¹

¹ La historia contemporánea del sistema de educación superior en Chile puede dividirse en 4 etapas: a) Período del estado desarrollista y docente, b) Período de la reforma 67-68, c) Período de la intervención militar y d) Período que comienza con la reforma del 81' y que hasta el día de hoy, perdura. En particular, este

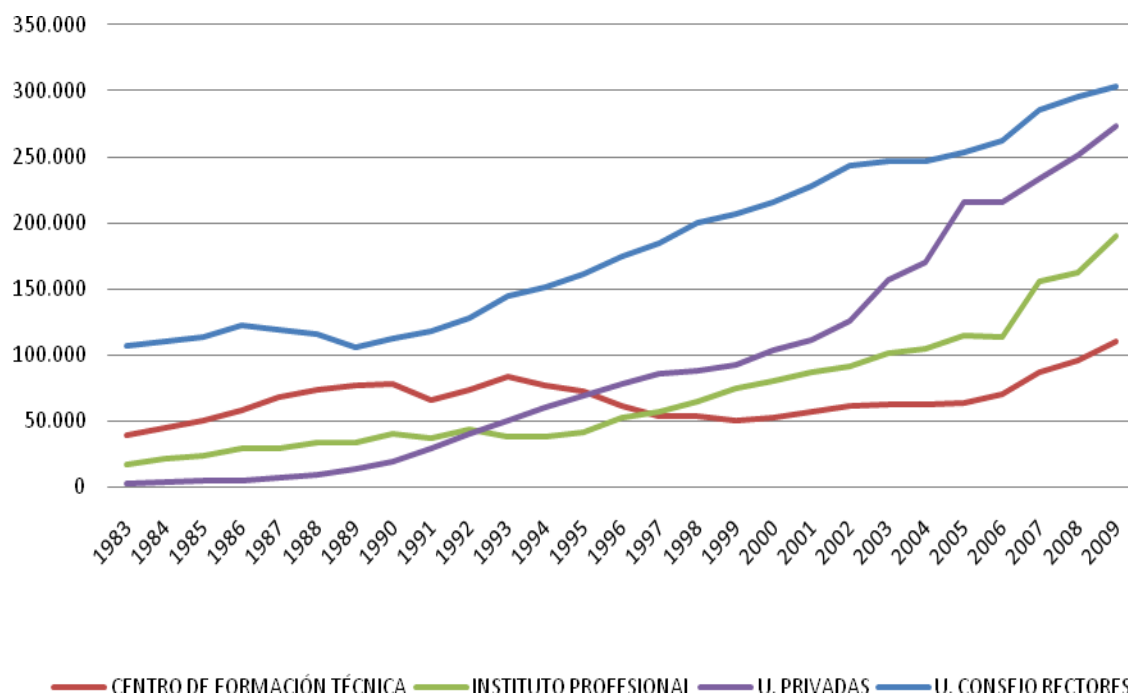
Uno de los efectos más importantes de la reforma fue el aumento de la cantidad de planteles de educación superior y en consecuencia, el fuerte incremento en la oferta de vacantes: la matrícula de educación superior entre los años 1984 y 2009 aumentó de 176.270 a 876.243 estudiantes (DIVESUP 2010)². Son las instituciones privadas quienes experimentaron el mayor incremento, en particular las Universidades. En efecto, mientras las universidades del CRUCH triplicaban su oferta en el período de tiempo señalado (de 107.425 a 303.127 estudiantes), las universidades privadas experimentaron una expansión jamás vista, multiplicando su oferta poco más de 100 veces (de 2.708 a 273.473 estudiantes). Por su parte, los IP aumentaron alrededor de 11 veces (de 16.975 estudiantes a 189.622) y los CFT poco menos de 3 (de 39.702 estudiantes a 110.021).

último período, tiene como contexto las llamadas reformas estructurales. Con el fin de aumentar la matrícula (que se contrajo en el período de dictadura militar debido al cierre de carreras y la restricción de los cupos) y estimular la competencia entre instituciones, se liberalizó el mercado autorizándose la creación de instituciones privadas, universitarias y no universitarias, los CFTs y los IPs. El resultado fue el tránsito de un sistema universitario cerrado y elitario a uno diversificado y mercantilizado (Bernasconi y Rojas, 2003).

² MINEDUC sólo dispone de datos válidos desde el año 1984.

Gráfico N° 1.

Evolución Matrícula Educación Superior 1984-2009



Fuente: Elaboración propia con datos DIVESUP 2010

Como puede observarse en el Gráfico N°1, es en la década del 90' cuando se produce el despegue del alza de matrícula de las Universidades privadas y los Institutos Profesionales. Los Centros de Formación Técnica en cambio y como contraparte lógica, experimentaron una contracción de su matrícula sobre fines de los 90', para recuperarse en la década posterior.

La evidencia internacional señala, en primer lugar, que en procesos de acelerada expansión de la educación superior, son los grupos de mayor nivel socioeconómico los que se benefician mayormente del aumento de la cobertura

educacional, mientras los grupos menos favorecidos sólo tienen posibilidades una vez que los grupos privilegiados poseen cobertura perfecta (Raftery y Hout, 1993).

Valdivieso et al (2006), llegaron a conclusiones similares para el caso chileno. Aseguran que a pesar que entre los años 1990 y 2003, el 40% de los hogares de menores ingresos triplica su participación en el sistema de educación superior, de todos modos *“los mayores incrementos se producen en la población de los hogares de mayores ingresos”* (Valdivieso et al 2006: 66).

La Tabla N°1 puede interpretarse bajo la clave que proponen Raftery y Hout. Al cabo de casi dos décadas a partir del año 92' (momento en que precisamente comienza el incremento de la población activa de educación superior), sólo cuando la matrícula del quintil socioeconómico más alto supera los 2 tercios, la del quintil más bajo, logra triplicarse.

Tabla N°1

Tasas netas de escolarización terciaria de cada quintil autónomo nacional, según tipo de institución

| | | Cohorte 18-24 años, 2009 | | | | | |
|------|------------------|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | Quintil | | | | | |
| | | I | II | III | IV | V | Total |
| 1992 | Sin Ed. Superior | 93,4% | 89,9% | 86,1% | 75,0% | 54,3% | 81,7% |
| | Con Ed Superior | 6,6% | 10,1% | 13,9% | 25,0% | 45,7% | 18,3% |
| 2009 | Sin Ed. Superior | 80,4% | 74,3% | 67,7% | 54,6% | 30,3% | 63,1% |
| | Con Ed Superior | 19,6% | 25,7% | 32,3% | 45,4% | 69,7% | 36,8% |

Fuente: elaboración propia según CASEN 1992-2009

Rama (2006) señala que a nivel latinoamericano, junto a la dimensión socioeconómica existen una serie de factores de inequidad sociodemográficos asociados, como la procedencia geográfica de los estudiantes, el género, la

discapacidad y el origen étnico. Esteve (2007) asegura que la adscripción del nivel educacional del padre al hijo y su ocupación también son grandes factores.

El análisis de la encuesta CASEN 2009 nos permite confirmar que la mayoría de estos factores se presentan también para el caso chileno. La Tabla N°2, indica, que existen grandes diferencias en la distribución de la matrícula de educación superior para la cohorte de estudiantes entre 18 y 24 años, según región de residencia. De esta manera sólo la XV, la XII, la VIII, la V, la RM y la IV región tienen porcentajes de matrícula por sobre el promedio nacional, que es de un 33,2%. Por otra parte, existe una diferencia de hasta 15 puntos entre la XV región y la RM, cuya matrícula alcanza el 40,7% y la X Región que alcanza 25%.

Tabla N°2.

Matrícula IPs, CFTs. y Ues. según región. Cohorte 18-24 años

| Región | IP y CFT | Univ. | Total |
|---|-----------------|--------------|--------------|
| XV: Arica y Parinacota | 9,4% | 31,3% | 40,7% |
| R.M.: Región Metropolitana de Santiago | 14,0% | 26,7% | 40,7% |
| V: Valparaíso | 13,1% | 27,5% | 40,6% |
| VIII: Bío Bío | 13,7% | 24,5% | 38,1% |
| XII: Magallanes y de la Antártica Chilena | 14,5% | 21,7% | 36,2% |
| IV: Coquimbo | 15,5% | 20,3% | 35,8% |
| VI: Libertador Gral. Bernardo O'Higgins | 11,5% | 22,2% | 33,8% |
| II: Antofagasta | 12,2% | 20,4% | 32,7% |
| XIV: Los Ríos | 6,9% | 24,2% | 31,1% |
| III: Atacama | 7,7% | 23,3% | 31,0% |
| I: Tarapacá | 8,1% | 21,8% | 30,0% |
| IX: La Araucanía | 6,8% | 22,4% | 29,2% |
| VII: Maule | 8,1% | 20,0% | 28,1% |
| XI: Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo | 12,1% | 14,8% | 26,9% |
| X: Los Lagos | 7,0% | 17,9% | 25,0% |

Fuente: elaboración propia según CASEN 2009

En tanto, la Tabla N°3 señala que las posibilidades de cursar educación superior son menores en 13,5 puntos porcentuales para quienes pertenecen a alguna etnia indígena. En complemento, también existen diferencias respecto del tipo de institución: si en la educación técnico profesional, la diferencia es tan sólo de 4,2 puntos porcentuales entre estudiantes indígenas y no indígenas, en la educación universitaria esta es de 9,3 puntos.

Tabla N°3.
% matrícula IPs, CFTs. y Ues. según grupo étnico.

| | Cohorte 18-24 años | |
|---------------|--------------------|-------------|
| | Indígena | No Indígena |
| % IP y CFT | 8,4% | 12,6% |
| % Universidad | 15,9% | 25,2% |
| % Total | 24,3% | 37,8% |

Fuente: elaboración propia según CASEN 2009.

La Tabla N°4, permite observar que la probabilidad de cursar estudios superiores en Chile para el año 2009, es mayor mientras aumenta el nivel educacional del padre de los estudiantes. Estas diferencias son radicales entre ambos extremos de la escala social; mientras el porcentaje de estudiantes que no cursan educación superior y tienen padres sin educación terciaria es de un 83%, el porcentaje de estudiantes que cursan educación superior y tienen padres con nivel universitario es de un 63,1%.

Tabla N°4.

Distribución de la matrícula IPs, CFTs. y Ues. según nivel educacional padre.

| | | Cohorte 18-24 años | |
|-----------------|-----------------------------|--------------------|------------------|
| | | Escolaridad Padre | |
| | | Sin Ed. Superior | Con Ed. Superior |
| Nivel Educativo | Sin educación superior | 83% | 37% |
| | Centro de Formación técnica | 2% | 6% |
| | Instituto Profesional | 5% | 8% |
| | Universidad | 9% | 47% |
| | Post Grado | 0% | 2% |

Fuente: elaboración propia según CASEN 2009.

La Tabla N°5, por último, evidencia que la probabilidad de tener estudios superiores también está asociada a la ocupación del padre de los estudiantes: quienes tienen padres con ocupaciones de mayor prestigio, tienen más probabilidades de cursar estudios superiores respecto de quienes tienen padres con ocupaciones de menor prestigio.

Tabla N°5.

Distribución de la matrícula IPs, CFTs. y Ues. según ocupación del padre.

| | | Cohorte 18-24 años | |
|---------------------|---------------------------------------|--------------------|------------------|
| | | Sin Ed. Superior | Con Ed. Superior |
| Ocupación del padre | Fuerzas Armadas y de Orden | 68,43 | 31,57 |
| | Patrón o empleador | 72,29 | 27,71 |
| | Trabajador por cuenta propia | 78,11 | 21,89 |
| | Empleado u obrero/ Servicio domestico | 82,61 | 17,39 |
| | No trabajaba | 83,24 | 16,76 |

Fuente: elaboración propia según CASEN 2009.

La evidencia internacional indica, además, que junto con lo anteriormente mencionado, se produce una diferenciación de la oferta institucional en términos de prestigio y logro, desarrollando lo que se conoce como desigualdad cualitativa (Torche, 2005). Este fenómeno no sólo tiene relación con el hecho de la exclusión

de un porcentaje de la población respecto de la posibilidad de continuar estudios superiores, sino que además, se produce una diferenciación interna entre estudiantes que acceden a instituciones con menor/mayor prestigio y logro.

Brunner (2005) asegura que para Chile -en su estudio *“Guiar el mercado”*- mientras quienes tienen el mejor capital cultural ocupan las vacantes de las instituciones de mayor calidad y prestigio, los estudiantes de menor capital son relegados a las vacantes de las instituciones menos selectivas y de más baja calidad. (Brunner, 2005)

“La educación superior de los jóvenes con menor capital escolar—y presumiblemente también una proporción creciente de los alumnos con menor capital cultural heredado en el hogar— progresivamente está quedando radicada en manos de un grupo de universidades de baja selectividad o no selectivas, compuesto por 8 universidades derivadas regionales y 27 universidades privadas, y en los centros de formación técnica e institutos profesionales. Por el contrario, el núcleo más consolidado de las instituciones subsidiadas por el Estado atiende a los jóvenes con mayor capital cultural heredado y con una mejor dotación de capital escolar, los únicos que logran superar las barreras de ingreso a las universidades públicas de más alta selectividad” (Brunner, 2005: 194).

Valdivieso et al (2006: 60) convergen en parte con las conclusiones de Brunner: el perfil de los estudiantes que reciben la PUC y la U de Chile, está determinado por características tales como egresados de establecimientos científico humanistas y particulares con los puntajes PSU más altos, con padres con altos niveles

educacionales (universitario), que se desenvuelven en cargos gerenciales en sus empleos y que obtienen altos ingresos familiares.

En síntesis, a pesar de los avances de cobertura de las últimas 2 décadas, persisten en el sistema de educación terciaria inequidades objetivas para los estudiantes de los quintiles más pobres, tanto de acceso (exclusión) como también para quienes ingresan (relegamiento a instituciones con menor prestigio y logro). En este contexto ¿Cómo han respondido el estado y las políticas públicas en educación superior a lo largo del período descrito? ¿Cuáles has sido sus énfasis?

En primer lugar, ad hoc a las características del sistema, las estrategias de la política se han centrado en conservar la autonomía de las instituciones, entregando orientaciones generales y apostando por el aumento progresivo del financiamiento (aumentando el gasto en becas y créditos) que faciliten el acceso al sistema en los jóvenes de bajos recursos (Rezabal, 2008).

“Desde la década de los noventa, los distintos gobiernos fueron ampliando progresivamente el presupuesto destinado a las becas y créditos, mecanismo por el cual el Estado financia la demanda de la educación superior, con el objetivo de mejorar la equidad en las oportunidades de permanencia y graduación de los estudiantes. A partir de la sanción de una nueva ley de financiamiento de la educación superior en 2005 y del acuerdo entre el Mineduc, las universidades del CRUCH y la principal agrupación estudiantil (CONFECH), en 2006 se puso en marcha una nueva política de financiamiento. El gobierno incrementó enormemente la inversión de recursos, reformuló algunos instrumentos existentes,

incorporó nuevos (Crédito con Aval del Estado) y aumentó la focalización hacia los sectores de menores recursos” (Rezabal, 2008: 43-44).

En palabras del Presidente Lagos, al momento de firmar la ley CAE. *“Esta ley establece cómo podemos ayudar a aquellos estudiantes de escasos recursos que están en el sistema privado. Vale decir, en los centros de formación técnica, en los institutos profesionales y en las universidades privadas”*. En este contexto, su objetivo fue *“que aquellos que no pueden pagar, puedan acceder para seguir estudiando”*. (La Nación, 2005)

El impacto del CAE en términos de participación al cabo de 4 años de implementación es evidente. Según los cuadros 6 y 7, el año de su lanzamiento (2006) representaba poco más del 5% de la cobertura de créditos en los jóvenes de entre 18 y 24 con estudios superiores del quintil más pobre. Al 2009, se convirtió en el crédito más importante no sólo de este segmento de la población, sino además de todos los quintiles, desplazando al crédito del Fondo Solidario como principal fuente de financiamiento. Considerando el aumento de la matrícula entre los años señalados para los jóvenes entre 18 y 24 años, el CAE ha sido un aporte en materia de acceso. Con seguridad, la demanda por acceso y las ventajas comparativas aparentes respecto de los créditos bancarios (menor tasa de interés y requisitos básicos) influyeron en su aumento.

Tabla N°6.

Distribución de jóvenes de 18 a 24 años que han cursado estudios superiores Año 2006

| | | Quintil | | | | |
|-----------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | I | II | III | IV | V |
| Tipo de Crédito | Fondo Solidario | 28,9% | 30,0% | 22,5% | 19,0% | 7,0% |
| | CORFO | 6,9% | 5,9% | 5,9% | 10,2% | 6,5% |
| | Aval del Estado | 5,3% | 4,4% | 3,6% | 5,5% | 3,3% |
| | Establecimiento | 1,5% | 3,3% | 2,5% | 2,8% | 0,9% |
| | Otro | 1,4% | 1,2% | 2,2% | 1,6% | 2,2% |
| | No recibe crédito | 52,8% | 52,4% | 61,0% | 58,0% | 75,1% |

Fuente: elaboración propia según encuesta CASEN 2006

Tabla N°7

Distribución de jóvenes de 18 a 24 años que han cursado estudios superiores Año 2009

| | | Quintil | | | | |
|-----------------|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | | I | II | III | IV | V |
| Tipo de Crédito | Fondo Solidario | 16,2% | 16,0% | 16,8% | 15,6% | 5,7% |
| | CORFO | 4,1% | 3,1% | 4,3% | 5,6% | 3,1% |
| | Aval del Estado | 23,9% | 23,8% | 21,9% | 16,3% | 9,1% |
| | Establecimiento | 2,1% | 3,8% | 3,9% | 2,1% | 0,8% |
| | Otro | 1,4% | 0,9% | 1,2% | 1,4% | 1,0% |
| | No recibe crédito | 52,3% | 52,5% | 51,9% | 59,0% | 80,2% |

Fuente: elaboración propia según encuesta CASEN 2009

En complemento, se han desarrollado estrategias relacionadas con el implemento de programas y proyectos, cuyo énfasis ha estado focalizado en mejorar en general la información sobre las instituciones de educación superior, promoviendo también el acceso de todos los estudiantes a información sobre la educación superior (en particular los de NSB). La hipótesis que está detrás de estas iniciativas es que a mayor y mejor información del mercado de oferentes, mayor y mejor decisión. Según la OCDE (2008) destacan como fuentes de información:

1. Directorio de Educación Superior (DIVESUP MINEDUC) con los Compendios de los Programas de Estudio de la oferta de carreras y el Compendio Estadístico, que entrega información a partir del año 99' sobre

la matrícula por carreras según diferentes variables y estadísticas sobre las tasas de retorno.

2. El portal *furolaboral* (MINEDUC), que entrega información sobre Base de datos sobre ocupaciones con información de número de titulados y sueldos para más de 100 ocupaciones.
3. El portal *Índices* (Consejo Superior de Educación), con información general sobre eventuales alumnos, base de datos de programas de estudio, número y distribución de estudiantes de pregrado en educación superior (total y primer año), estudiantes de postgrado, profesores, instituciones, instituciones acreditadas, origen de los estudiantes, etc. Base de datos de instituciones de educación superior e información sobre ayuda estudiantil y becas y programas de comparación.
4. Sitio web del Consejo de Rectores, con Información sobre la PSU Compendio anual de estadísticas con datos de matrículas por tipo de programa de grado. Información sobre ayuda estudiantil.
5. CNA sitio web. Información sobre estatus de acreditación de universidades, IPs y CFTs. Informes de Acreditación Institucional con Comentarios Detallados.

En su informe respecto de la Educación Terciaria en Chile, sobre la base de entrevistas a actores claves, la OCDE (2008) señala *que “(...) existen muchas fuentes de información para satisfacer las necesidades de los posibles estudiantes*

de educación terciaria. Si bien ninguna fuente es suficientemente amplia y completa, juntas entregan un grado razonable de acceso a la información necesaria para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas. Las debilidades significativas que hay en el sistema de información, se deben en gran parte a la falta de formatos estandarizados de clasificación, registro y notificación y a que la revisión y verificación de los datos informados por las instituciones no se hace en forma completa. También surgen al no solucionar los conflictos ocasionados por los incentivos que enfrentan las instituciones al informar sus datos” (OCDE, 2008; 328).

La literatura señala que el gran déficit de estas estrategias es el necesario espacio de mediación educacional entre la información existente y los estudiantes. *“La política pública no ha sido certera en dar con agentes capacitados para servir de mediadores entre ambos espacios educativos, lo que contribuye a acrecentar los límites de ambos para aumentar, ajustar y concretizar la información circulante sobre la oferta formativa hacia los principales demandantes en estas materias: los estudiantes. (Lagos y Palacios, 2008).*

Ahora bien, existen antecedentes a nivel nacional que indican que los fenómenos que se observan en términos de acceso, aparentemente, tienen su correlato en las expectativas de los estudiantes respecto a la posibilidad de cursar estudios superiores. Esto es consistente con las investigaciones sobre el tema que desde hace más de 4 décadas, comenzaron en Europa a desentrañar aspectos desconocidos y culturales respecto del problema de la inequidad del acceso a la educación superior.

Las expectativas son esquemas mentales de apreciación y valoración del mundo. Socialmente estructuradas, son la interiorización de las visiones y relaciones subyacentes a la estructura social (Bourdieu y Wacquant, 2005).

En primer lugar, las expectativas de los estudiantes han aumentado en la última década: según la encuesta “Actores del sistema educativo” (CIDE, 2008), el año 2008 cerca de un 80,3% de los estudiantes que cursaba 7º básico y 4º medio en establecimientos educacionales de grandes centros urbanos del país, presentan expectativas de acceso a la educación superior, mientras que en el año 2000 las expectativas eran de 72,1%. La mayoría además, se inclina por cursar estudios superiores universitarios en desmedro de estudios técnico profesional.

Sin embargo, la misma encuesta señala que existen diferencias significativas en las expectativas de los estudiantes según la dependencia del establecimiento: los menores niveles de expectativas están en los colegios y liceos municipales, mientras que las expectativas más altas están en los establecimientos particular no subvencionado (CIDE, 2008).

La encuesta “*Barómetro de la Educación Superior*” (MORI, 2007; 2008; 2009), ha llegado a conclusiones similares. Ahora bien, su medición es complementada por dimensiones que hasta el momento no habían sido observadas.

El Barómetro 2007 señala que los patrones de éxito que tiene la sociedad influyen de manera determinante las expectativas de los estudiantes. Para ellos los IPs y los CFTs no juegan un rol en la educación superior puesto que existe la idea instalada que la universidad es único patrón de éxito en la vida. El mercado

de trabajo juega un papel preponderante en esta percepción, al poner como requisito de entrada el título profesional. La PUC y U de Chile, dominan duopólicamente el mercado de las expectativas. La aparente contradicción que presentan estos datos, en un mercado dominado por las universidades, principalmente dos, al que se le agregan apenas uno o dos institutos profesionales es la foto de un país sin diversificación de Educación Superior.

La principal conclusión del Barómetro 2007 es que falta un desarrollo competitivo del mercado de la educación superior en Chile, con diversificación de fuentes de información de estudios superiores que sean válidas para la generación que está entrando a los establecimientos y con un mercado laboral que reconozca las capacitaciones que instituciones no universitarias entreguen. Esta generación, no valora alternativas a la Universidad: tres de cada diez chilenos quieren estudiar después del colegio y no lo logran, cuatro de cada diez están postulando a este sistema universitario que intenta cumplir todos los roles de Educación Superior del país.

El Barómetro 2008 en tanto, señala que tenemos un alumnado desorientado, que no sabe qué estudiar. Estamos frente a una nueva generación producto de la democracia y el éxito económico de Chile, de manera importante descontenta con el mundo que les toca, sin modelos a seguir, sin claridad de preferencias futuras, y rechazando más que sus padres o sus hermanos menores la competitividad de la eficiencia. Al igual que en la encuesta anterior, existe una sobrevaloración de las universidades en perjuicio de los CFTs. para continuar estudios superiores (más del 70%). Por otra parte existen diferencias respecto de las expectativas de continuidad de estudios; las más altas las tienen los jóvenes de colegios

particulares pagados, seguidos de aquellos de establecimientos particular subvencionado. Finalmente, quienes tienen menores expectativas son los jóvenes de liceos municipales.

Por último, en el Barómetro 2009, al igual que en las ediciones anteriores, los jóvenes piensan que las universidades públicas son mejores que las privadas, aunque esta proporción tiende a decrecer con el tiempo. Los alumnos de todos los tipos de establecimientos consideran que la Universidad de Chile y la Universidad Católica son los mejores planteles de educación superior. Sin embargo, existen diferencias según estrato: los jóvenes de colegios pagados lo piensan en mayor medida que los de colegios municipales. La creencia prevalente respecto de lo que hay hacer para tener éxito en la vida sigue siendo entrar a la universidad, aunque en menor grado que en años anteriores (60%). A lo largo del periodo 2007-2009, el gusto, la vocación y el talento son las principales motivaciones que tienen los estudiantes para estudiar una carrera. Sin embargo, tiende a aparecer el dinero en menor medida, aunque más en los estudiantes de colegios pagados que en los municipalizados. En relación de quien tiene más influencia sobre la decisión de estudiar, la mayoría reconoce a los padres, aunque esto disminuye entre 2007-2009 y es mayor en regiones que en la región metropolitana.

Al igual que en los estudios anteriores, los estudiantes opinan mayoritariamente que su única opción de estudiar es Universidad (45%). Luego vienen los IPs (37%) y marginalmente los CFTs (8%). El costo de la carrera por sobre la duración es más determinante a la hora de elegir carrera. Esto varía según tipo de establecimiento. Existe además un relegamiento de expectativas determinado por el tipo de colegio. De esta manera, los estudiantes de colegios municipales

prefieren las pedagogías, mientras los estudiantes de colegios particulares prefieren Arquitectura, Ingeniería y Derecho.

En resumen, los estudiantes tienen expectativas elevadas y estratificadas de ingreso a la educación superior, asociadas al tipo de institución que pertenecen. Sin embargo, los estudiantes de colegios municipales son los menos interesados en continuar estudios y aquellos que si lo están, tienen un relegamiento en su elección a profesiones con menor tasa de retorno (técnicas y humanidades). En estricto sentido, son la antesala de lo que ocurre en términos de acceso al sistema.

Observamos en el análisis del acceso que existen una serie de factores sociodemográficos de inequidad que afectan a los estudiantes de los quintiles más bajos. ¿Estos factores inciden también en las expectativas de acceso de estos estudiantes? En virtud de los antecedentes recopilados y de su lógica interna, podemos pensar que esto es factible de ser demostrado mediante un análisis empírico.

Por otra parte, la revisión de las políticas públicas durante el período de expansión del sistema terciario señala que uno de las estrategias más sistemáticas es el ejercicio de poner a disposición del estudiantado fuentes públicas de información sobre la educación superior. Sin lugar a dudas, el espíritu profundo de estas estrategias es mejorar tanto sus expectativas de acceso como las condiciones para una decisión informada y concienzuda. En este sentido es válida la pregunta ¿La disposición a informarse tiene relación con expectativas de continuidad de estudios superiores?

Por lo tanto, el problema de nuestra investigación será determinar en qué medida inciden tanto factores objetivos (sociodemográficos, individuales, familiares e institucionales) como subjetivos (disposición a informarse y otros) en las expectativas de acceso a la educación superior de los estudiantes de establecimientos de nivel socioeconómico bajo que egresan de cuarto año medio de la región metropolitana el 2009.

Hay un segundo valor teórico y empírico relacionado con esta investigación. La revisión de los antecedentes y el problema deducido de aquellos, es consistente con un clásico concepto de la sociología: se trata de la correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales de percepción del mundo social (Bourdieu, Wacquant; 2005). Contextualizando, esto significa que si la estructura del campo de la educación superior chilena se ha expandido, diversificado y segmentado, este hecho debería corresponder en gran medida con la expansión, diversificación y segmentación de las expectativas de los estudiantes respecto del posicionamiento en el campo mencionado.

Por último, la relevancia también es práctica: la información obtenida producto de la medición de las expectativas de los estudiantes que cursaron 4º medio sobre finales del 2009, podrá ser utilizada por los diferentes actores institucionales y gubernamentales relacionados con la temática, de modo de evaluar el efecto que para una generación de estudiantes, tienen sus políticas de mejoramiento del capital humano en la población socioeconómicamente baja.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Dado el contexto y la problematización planteada en el punto anterior es que se delinea para la presente memoria la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué factores inciden o tienen efectos sobre las expectativas de continuidad de estudios en educación superior de los estudiantes que cursaron cuarto año medio en establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo de la Región Metropolitana el año 2009?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Objetivo general

Identificar los principales factores que inciden sobre las expectativas de continuidad de estudio en educación superior de los estudiantes que cursaron cuarto año medio en establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo de la Región Metropolitana el año 2009.

3.2. Objetivos específicos.

1. Identificar la relación existente entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión individual en los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos de NSB de la Región Metropolitana, esto es:

- Sexo.
- Pertenencia a pueblo originario.
- Adscripción religiosa.
- Discapacidad.
- Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior.

2. Identificar la relación existente entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión familiar en los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos de NSB de la Región Metropolitana, esto es:

- Cantidad de integrantes que componen el hogar.
- Caracterización ocupacional del miembro del hogar con mayor ingreso.
- Capital escolar avanzado del padre.
- Capital escolar avanzado de la madre.
- Presencia hijos del estudiante.

3. Identificar la relación existente entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión institucional del medio escolar en los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos de NSB de la Región Metropolitana, esto es:

- Tipo de enseñanza del establecimiento.
- Dependencia administrativa.
- Puntaje PSU promedio del establecimiento del año 2009.

4. MARCO TEÓRICO.

“A menudo se subraya como logro adquirido en este tiempo, el valor y el respeto a la diversidad, y, por cierto que el respeto a la diversidad es un logro frente a uniformidades impuestas, cualquiera sea el signo de esa uniformidad. Pero existe el peligro de que la diversidad sea vista como imposibilidad de una finalidad intencional por parte de la sociedad en donde la única salida sea creer que en la mano invisible del mercado. Ese mercado donde el individuo ciego que sólo persigue intereses egoístas, por un extraño milagro hace posible el bien para todos. ¿Cómo constituimos un ente colectivo? ¿Eso dependerá de algo tan ajeno a nuestra voluntad como aparentemente es el mercado?”

Enzo Faletto.

4.1. Antecedentes de la investigación.

El problema de investigación se relaciona en términos temáticos, con un número reducido de investigaciones a nivel nacional. Es pertinente volver a señalar que el estudio de los factores que inciden en las expectativas de los estudiantes de enseñanza media respecto de la educación superior, sigue siendo un ámbito en exploración a la vez que un desafío para la investigación en educación.

El primer estudio realizado en Chile sobre el tema es la *“Encuesta de actores del sistema educativo”*, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Su objetivo es medir la evolución de las percepciones y expectativas de profesores, alumnos, padres, apoderados y directores de establecimientos en

torno a diferentes aspectos de la realidad del sistema educacional. Con sus resultados se tiene la esperanza de ampliar la información en educación de modo de *“informar en mejor forma a los decisores en política educativa, para que la base de las decisiones de éstos tenga carácter de racionalidad”*. Se realiza a partir del año 1999 y a la fecha ya se han realizado 8; la última fue realizada el año 2008 (CIDE, 2010).

Uno de los principales hallazgos de este estudio es evidenciar que las expectativas de los estudiantes encuestados (pertenecientes a grandes centros urbanos del país) han aumentado en la última década, que muestran una prevalencia de educación universitaria por sobre la técnico profesional y que además, existen diferencias respecto del tipo de dependencia al que pertenecen los jóvenes. De esta manera, quienes tienen las expectativas más altas son los estudiantes de establecimientos particulares no subvencionados, seguidos de aquellos que pertenecen a establecimientos particular subvencionado y finalmente, quienes tienen menores expectativas son los estudiantes que pertenecen a establecimientos públicos.

En segundo lugar, realizado el año 2006, está el estudio *“Percepción de estudiantes de educación media de la ciudad de Valdivia hacia la formación turística: Tendencias y expectativas”* (Rodríguez, Ovando, 2006). Esta medición surge *“de la inquietud de investigar la percepción de los estudiantes de educación media (de la ciudad de Valdivia) hacia las diversas carreras relacionadas con turismo, y además conocer si los alumnos de educación media de nuestro país reciben una adecuada y completa información acerca de las diferentes carreras relacionadas”* (Rodríguez, Ovando, 2006; 9). El estudio fue de tipo cuantitativo y

su universo fueron los alumnos que cursan cuarto año medio en Establecimientos Educativos de la ciudad de Valdivia.

La investigación concluye que existe un gran porcentaje de estudiantes (29,3%) que no posee información suficiente sobre las diferentes carreras que ofrece a Universidad Austral de Chile. En tanto, son los estudiantes de establecimientos municipales aquellos que poseen menor información.

En tercer lugar, otro estudio es la encuesta *“Barómetro de la Educación Superior”*, que implementa la consultora MORI a partir del año 2006. Sus conclusiones son similares a las de la encuesta realizada por el CIDE y ofrece antecedentes complementarios: permite dar cuenta que la U de Chile y la PUC tienen una prevalencia absoluta no sólo como opción para cursar estudios, sino que también como las instituciones de mayor calidad y prestigio para los estudiantes; permite constatar el relegamiento en las expectativas según tipo de establecimientos, ya que los estudiantes de colegios pagados escogen carreras del ámbito del derecho y las ciencias aplicadas, mientras los estudiantes de establecimientos municipales se inclinan por las humanidades. Ahora bien, una cuestión que es una absoluta novedad se refiere a que esta encuesta explora no sólo las expectativas y los factores estructurales sino que además los factores actitudinales.

Por último, está el estudio *“Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores”*. El estudio fue desarrollado el año 2009 por el CIDE y su objetivo fue analizar, desde el punto de vista de sus actores, las principales orientaciones que tiene el modelo de enseñanza media técnica profesional en

Chile y los proyectos educativos y laborales que predominan entre estudiantes y egresados del sistema.

El estudio concluye que en las expectativas de los estudiantes y la situación de los egresados (luego de un año de haber finalizado su enseñanza media), destaca el interés de la mayoría por continuar estudios y postergar la inserción al mercado de trabajo. Sin embargo, las posibilidades efectivas de organizar un proyecto coherente a su formación, técnico profesional se ven limitados por la oferta existente y “no resulta evidente que exista una acumulación *funcional* a las respectivas áreas de especialización en las que estos jóvenes fueron formados”. (CIDE, 2009; 4).

4.2. Antecedentes conceptuales.

El problema de investigación se relaciona directamente con 2 campos teóricos claramente definidos: las teorías que explican la racionalidad de los actores respecto de sus elecciones y las teorías que explican la desigualdad educativa.

La primera discusión bibliográfica se refiere a la naturaleza de cómo los individuos, sujetos o actores estructuran sus expectativas y por lo tanto, sus acciones y elecciones. Las ciencias humanas que han ocupado gran parte de su reflexión teórica y análisis crítico son la economía y la sociología.

La segunda hace referencia al fenómeno de cómo las sociedades contemporáneas modifican o perpetúan las desigualdades educativas y culturales. En particular, abordaremos esta tensión desde la sociología.

4.2.1. Consideraciones generales sobre el concepto de elección racional en economía.

El inicio mismo de la economía tiene relación con dar cuenta, en un contexto histórico de florecimiento y ascenso del liberalismo, respecto de cómo los individuos racionales toman elecciones. Esta reflexión cobró vida en la obra de los llamados clásicos liberales.

El pensamiento liberal tiene su origen en la creencia y defensa de un orden social basado en la idea de la libertad individual sometida a la ley. Históricamente, surge del deseo de generalizar los beneficios imprevistos de las limitaciones que experimentaron los gobiernos, como producto de la desconfianza hacia los mismos. Se desarrolló inicialmente en Inglaterra, desde finales del S XVII hasta finales del S XIX, expandiéndose por Europa e impulsando los movimientos liberales continentales. (Hayek 2010; 23, 25).

“En efecto, solo después de haber descubierto que la innegable mayor libertad personal de que gozó el inglés en el siglo XVIII produjera un bienestar material sin precedentes, se intentó desarrollar una teoría sistemática del liberalismo” (Hayek, 2010; 25 - 26)

Adam Smith fue el primer pensador en presentar de manera sistemática los principios del pensamiento liberal. Para él y sus seguidores, los individuos son racionales, calculadores y egoístas. Dejados en libertad, sin el arbitrio o interferencia de gobiernos o monarcas, buscarán favorecer su propio interés, favoreciendo involuntariamente a la sociedad en su conjunto.

“Así como cada individuo, por consiguiente, se empeñan tanto como puede en emplear su capital en el apoyo de la industria doméstica, y en dirigir esa industria de modo que su producción sea del mayor valor; de ese modo cada individuo necesariamente trabaja a fin de hacer que la ganancia de la sociedad actual sea tan grande como él pueda lograrlo. De hecho, el generalmente no intenta propiciar el interés público, ni sabe el grado en que lo favorece. Al preferir apoyar la industria doméstica en vez de la extranjera, sólo trata de lograr su propia seguridad; y dirigiendo a tal industria de esa manera, de modo que su producto logre el mayor valor posible, únicamente persigue su propia ganancia; y lo está guiando una mano invisible- como en muchos otros casos- para favorecer un fin que no formaba parte de su intención. Tampoco resulta ser siempre lo peor para la sociedad que esto no forme parte de su intención. Al perseguir su propio interés, a menudo propicia el de la sociedad de manera más eficaz que cuando en verdad trata de favorecerlo. Nunca he sabido que hagan mucho bien aquellos que afectan el comercio en aras del bien público. Es una afectación en verdad harto rara entre los mercaderes, y no necesita gastar mucho saliva para disuadirlos de ella” (Smith, 1937; 423)

Este orden social armonioso e equilibrado, se forma bajo la base de la aplicación de reglas universales de conducta, que protegen la esfera privada de los

individuos. *“(Este orden está) caracterizado por una complejidad muy superior a la que puede realizarse mediante un proyecto deliberado, de tal suerte que las actividades coactivas del gobierno deben quedar limitadas a la aplicación de estas reglas, sin excluir que al mismo tiempo puedan prestar otros servicios, administrando los recursos que le han sido confiados”* (Hayek, 2010; 27)

El motor de los individuos, es la búsqueda de la utilidad, *“la propiedad en cualquier objeto, por medio del cual, tiende a producir beneficio, ventaja, placer, bien o felicidad (...) o (...) a para impedir que le ocurran el perjuicio, el dolor, el mal o la desdicha”* (Bentham, 1965; 195). Los individuos analizan y evalúan la información disponible en el medio e invierten (energía, capital) sí y solo sí deciden que es posible obtener utilidad. Esto es lo sustantivo de una acción racional; en este mecanismo se encuentra la explicación del comportamiento humano en sociedad.

No es necesaria una reflexión profunda para comprender que la reforma del 81' del sistema de educación chilena se estructura sobre los principios clásicos *renovados* del liberalismo. Sin ánimo de detenernos (ya que no es el objeto directo de estudio) sólo señalaremos que cuando observamos en perspectiva histórica los argumentos más fundamentales de dicha reforma, constatamos que más allá de un análisis empírico respecto de las reales deficiencias del sistema de ES, se operó sobre la base de una interpretación ortodoxa de principios liberales. El Estado *no fracasó* en la misión de conducir y proteger el sistema de educación superior: lo experimentado al golpe militar fue el desarrollo histórico de sus tendencias, tensiones y conflictos.

Este modelo dominó sin contrapeso el análisis económico en occidente hasta principios del siglo XX, momento en que la gran depresión de las economías capitalistas puso en duda los límites de la *racionalidad económica*. Sin embargo, el derrumbe de los socialismos reales en Europa y el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones en América latina, revitalizaron la teoría y la política liberal y el modelo de acción racional que se desprende de ella.

En la actualidad, se habla con propiedad de una Teoría de la Elección Racional (TER), que busca explicaciones analíticas que den cuenta causalmente de los mecanismos que posibilitan a los individuos tomar decisiones. Esto es lo que se entiende como individualismo metodológico, ya que los individuos concretos y particulares son las unidades de análisis de la teoría. (Abitbol y Botero, 2005)

En segundo lugar, la acción intencional es siempre una acción causada por razones. Estas se componen de deseos y creencias *“el deseo de X y la creencia de que la acción A conduce a X es una razón que causa la acción A”*. (Abitbol y Botero, 2005; 3). En este sentido el modelo es causal, aunque no un modelo determinista; los resultados de la acción son siempre indeterminados.

En tercer lugar, el proceso a través del cual *“se articulan causalmente razones y acciones es la decisión. Decidir es elegir una acción de un conjunto de acciones posibles”*. El mecanismo que opera en el proceso es la racionalidad; la acción racional es una acción elegida porque su agente cree que puede obtener lo que desea o más específicamente, maximizar su utilidad. La utilidad, si bien no es una medida del deseo, es una descripción de lo que significa en el proceso de decisión (Abitbol y Botero, 2005; 4-5).

La interacción entre los distintos cursos de acción disponibles, el conjunto de oportunidades y varios estados posibles del mundo, se entrelazan en un conjunto de resultados posibles de acción. Ahora bien, el desear un resultado más que otro implica comparar resultados, establecer relaciones de preferencia y ordenar en función de estas. De esta manera es posible obtener un conjunto ordenado de resultados. El valor de utilidad de cualquier resultado señala su posición respecto del conjunto de resultados, por lo que *“el significado numérico del valor de utilidad es puramente ordinal y sólo puede ser asignado a cada uno de los elementos del conjunto de resultados posibles de la acción cuando esta satisface las condiciones de comparabilidad y transitividad (relaciones de preferencia)”* (Abitbol y Botero, 2005; 5).

Cómo podemos observar, la teoría de la elección racional aplicada al comportamiento social desestima los factores históricos y contextuales que la posibilitan; esa es su principal debilidad. Esta crítica también ha sido considerada por la comunidad disciplinar de la economía. Su relato ha sido la teoría de la racionalidad limitada, que tuvo a Herbert Simon, (1970) como su máximo referente.

Según Simon, la racionalidad limitada es el proceso de decisión de un individuo basado en inferencias respecto de las características desconocidas del mundo, con restricciones y limitaciones de tiempos, conocimientos y capacidades computacionales. *“Las personas no somos consciente y deliberadamente irracionales, aunque algunas veces sí lo somos, pero no poseemos ni los*

conocimientos ni el poder de cálculo que permita alcanzar un nivel muy alto de adaptación óptima” (Simon, 1970; 170).

La racionalidad es limitada para el actor desde dos puntos de vista: desde el contexto, puesto que es imposible acceder a la información perfecta y desde la influencia de la cultura y las organizaciones que los actores forman parte, como también desde el proceso cognitivo que experimenta el actor que decide, puesto que este carece de la estructura perfecta de preferencias y de la capacidad completa de cálculo. Por otra parte, le afectan factores como la experiencia, la memoria, la percepción y las creencias.

Simon argumenta que el individuo recoge parte de la información del entorno y desecha parte de la que le es dada en virtud de su complejidad; necesita por lo tanto de modelos heurísticos o representaciones mentales, que son soportados en una memoria de trabajo que no tiene capacidad infinita. Estas representaciones mentales han sido culturalmente organizadas, cuestión que, como decíamos, las hace limitadas e imperfectas.

Observamos en términos generales las ideas más relevantes asociadas al concepto de elección racional desde el pensamiento económico liberal. Desde el punto de vista clásico, lo racional, tiene 2 dimensiones: en tanto fin (la utilidad del individuo) y medio (el cálculo). Su origen fue eminentemente normativo (la naturaleza innata del ser humano es su individualismo), vinculado con el ascenso de la burguesía y el capitalismo y dio paso a una teoría explicativa altamente abstracta que pone al individuo en el centro del análisis científico. Desarrollos posteriores, sin lugar a dudas, han sido un avance significativo en profundizar la

manera en que los individuos deciden en contextos “*reales*”. La idea de la racionalidad limitada, con su énfasis en la preponderancia de los factores “externos” (culturales) y la necesidad de modelos heurísticos, hechos directamente vinculantes con el ejercicio de la toma de decisión, han acercado a la economía, como veremos más adelante, con las ideas fundentes del análisis de la acción humana que la sociología ha desarrollado desde sus inicios.

4.2.2. Consideraciones generales sobre el concepto de racionalidad práctica en sociología.

El camino recorrido por la Sociología y su reflexión sobre la racionalidad comienza sobre finales del siglo XIX y principios del pasado. Es que esta y los temas objetos de su conocimiento fueron precisamente una respuesta frente al dominio del racionalismo ilustrado y el individualismo liberal burgués exacerbado; son una reorientación del pensamiento europeo, lo más fecundo y distintivo del siglo XIX (Nisbet, 2010).

Es que si para los racionalistas liberales las causas de las elecciones y las acciones de los individuos hay que buscarlas en el deseo de maximizar racionalmente utilidad y ganancias, sin la interferencia de *instituciones u agentes externos*, para los teóricos más destacados de la nueva ciencia de la sociedad, Marx, Durkheim y Weber, estas se encuentran en aquel orden de fenómenos que precisamente el racionalismo despreció: las instituciones, económicas, sociales y culturales.

En Marx, son las relaciones objetivas de producción, la economía, el espacio donde se determinan las ideas dominantes de la sociedad y por ende, las

conciencias individuales de los agentes. Estas, las relaciones, son anteriores a la existencia de los individuos mismos y existen independientemente de la conciencia o la voluntad individual. La conciencia por lo tanto, es el producto, la formación objetiva de la exposición de los individuos a las relaciones sociales que subyacen a las relaciones de producción, durante toda la historia de la humanidad.

Para Marx, la burguesía no ha abolido las instituciones; sólo ha socavado aquellas que dominaron en el antiguo régimen, reemplazándolas por las propias, naturalizándolas, tal como lo han hecho todas las clases que durante la historia de la humanidad se han convertido en dominantes.

“Vuestras ideas mismas son producto de las relaciones de producción y de propiedad burguesas, así como vuestro derecho no es más que la voluntad de vuestra clase erigida en ley, una voluntad cuyo contenido está determinado por las condiciones materiales de existencia de vuestra clase. La concepción interesada que os ha hecho erigir en leyes eternas de la naturaleza y de la razón las relaciones sociales dimanadas de vuestro modo de producción y propiedad – relaciones históricas que surgen y desaparecen en el curso de la producción-, la compartís con todas las clases dominantes hoy desaparecidas. Lo que concebís para la propiedad feudal, no os atrevéis a admitirlo para la propiedad burguesa” (Marx, 2010; 40- 41).

Es que en definitiva, para Marx, las ideas dominantes en una sociedad determinada son las ideas de la clase dominante, expresión de las relaciones sociales dominantes. *“(..) la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a*

su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante, o sea, las ideas de su dominación. Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión, y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulan la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean; por ello mismo, las ideas dominantes de la época” (Marx, 1985; 50 - 51)

Durkheim, por su parte, define como objeto mismo de la sociología a las instituciones, vistas desde la sociología bajo el concepto de hecho social:

“Hecho social es todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer una coerción exterior sobre el individuo; o, también, que es general en todo el ámbito de una sociedad dada y que, al mismo tiempo, tiene una existencia propia, independiente independientemente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1998; 68)

¿Qué significa que el hecho social sea independiente y exterior a los individuos? Pues no sólo que tiene existencia propia, sino que además existe antes que el individuo y toda su generación de hombres contemporáneos. Ahora bien, para que

pueda manifestarse en la conciencia individual, en el lenguaje de Durkheim, esa *cosa externa e independiente*, es subjetivada a través de la socialización que ejercen instituciones tales como la familia y la escuela. Esta interiorización, es el resultado del triunfo del pasado sobre el presente³.

“Cuando llevo a cabo mi tarea de hermano, de esposo o de ciudadano o cuando respondo a los compromisos que he contraído, cumplo con deberes que están definidos, fuera de mi y de mis actos, en el derecho y en las costumbres. Aun en los casos en que están acordes con mis propios sentimientos, y yo siento en mi interior en realidad ésta no deja de ser objetiva; pues no soy yo quien los ha hecho, sino que los he recibido por medio de la educación. (...) De igual manera el fiel se ha encontrado al nacer ya hechas las creencias y las prácticas de su vida religiosa; si estas existían antes que él, es que existen fuera de él. El sistema de signos de que me sirvo para expresar mi pensamiento, el sistema de monedas que empleo para pagar mis deudas, los instrumentos de crédito que utilizo en mis relaciones comerciales, las prácticas aceptadas en mi profesión, etc, funcionan con independencia del uso que de ellas hago. Si se tomen uno tras otros todos los miembros de que está compuesta la sociedad lo que precede podrá ser repetido a propósito de cada uno de ellos. He aquí pues, modos de obrar, de pensar y de sentir que presentan esa notable propiedad de existir con fuera de las conciencias individuales” (Durkheim, 1998; 57).

Las instituciones y su coerción, a diferencia de lo que defienden los *“partidarios entusiastas del individualismo absoluto”*, en sentido estricto no han desaparecido;

³Esta interiorización es mayor en las sociedades primitivas que en las modernas; en estas, las instituciones son más exteriores y coercitivas.

que no sintamos influencia y peso son en realidad la evidencia de su triunfo mediante los diferentes medios históricos que la sociedad dispone para educar.

“(...) toda educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer al niño modos de ver, de sentir y de obrar, que no se le habrían ocurrido espontáneamente. Desde los primeros años de su vida les obligamos a comer, a beber, a dormir a horas regulares, le obligamos a estar limpio y tranquilo y a obedecer; más tarde le obligamos a que aprenda a tener en cuenta a los demás, a respetar las costumbres y las convenciones sociales, le obligamos a trabajar, etc. Si con el tiempo esta coerción deja de ser sentida, es que poco a poco da origen a hábitos y tendencias internas que hacen que resulte inútil, pero que sólo la reemplazan porque se derivan de ella. (...) Es la presión del medio social que tiende a formarle a su imagen y de la que padres y maestros no son más que representantes e intermediarios”. (Durkheim, 1998; 61).

Weber en tanto, sostiene que el sentido de las acciones humanas, su significado y sentido, puede ser comprendido e interpretado según la naturaleza o la forma en que se manifiesta- en término ideal (rara vez manifestado en la realidad histórica), tradicional, afectivo y racional con arreglo a fines y a valores- como también, explicado causalmente en su desarrollo. (Weber, 2008)

La relación causal asociada al sentido de la acción social es multifacética: hay desde factores geográficos, económicos, sociales y culturales que pueden influir en ella. Sin embargo el interés de Weber estuvo centrado en una relación particular, “genética”: la influencia de los grandes sistemas religiosos y de

ordenamiento de la vida, respecto de determinadas éticas económicas. Según sus propias palabras en *"Sociología de la Religión"* (1999).

"La religión nunca determina de un modo exclusivo una ética económica.⁴ Seguramente, una ética económica tiene una gran autonomía respecto de las actitudes de hombre ante el mundo, condicionadas por elementos religiosos u otros elementos internos. Determinados factores geográficos, históricos y económicos condicionan bastante esa economía. El condicionamiento religioso del estilo de vida también es uno, aunque sólo uno de los factores condicionantes de la ética económica. Claro que el propio estilo de vida religiosamente condicionado está profundamente afectado por los factores económicos y políticos que actúan en el interior de determinados límites geográficos, políticos, sociales y nacionales. Determinar detalladamente todos estos condicionamientos sería perderse en un laberinto de discusiones. Aquí sólo trataremos de identificar los factores condicionantes del estilo de vida respecto de los estratos sociales que han influido más decisivamente sobre la ética práctica de sus respectivas religiones. Estos factores han determinado las notas más distintivas de la ética práctica, por las que se puede diferenciar una ética de las demás, y, al mismo tiempo, han sido importantes para las respectivas éticas económicas. (Weber, 1999)

A partir del estudio comparativo de las religiones, extrajo múltiples conclusiones. En primer lugar, Weber establece que existe una relación causal entre determinadas creencias en las religiones mesiánicas y la racionalidad científica. *"Esta religiosidad, se basó en el mito de un "salvador" y, en consecuencia,*

⁴ "La expresión "ética económica" alude a las tendencias prácticas a la acción que se basan en el nivel psicológico y pragmático de las religiones"

presupuso, hasta cierto punto una concepción racional del mundo". (Weber, 1999; 16)

La idea del salvador está íntimamente ligada a la noción que la existencia humana posee un sentido ulterior, un fin, que de una u otra forma es racional, tiene sentido. De allí se desprende que la vida terrenal ocupa el mismo lugar y que, por lo tanto el universo también puede ser racionalizado y explicado. Esto es particular en las religiones mesiánicas.

Posteriormente, en su búsqueda de los orígenes del capitalismo, Weber observa una relación causal directa entre la religión calvinista y la ética capitalista desarrollada, *el espíritu del capitalismo*. Observó un carácter preponderante de protestantes en el conjunto de capitalistas de diferentes regiones alemanas. Además, constató que mayoritariamente los estudiantes de carreras técnicas provenían de familias calvinistas, mientras los estudiantes católicos tenían un énfasis en estudios humanísticos. ¿Cuál es la causa de esta participación mayor de la población protestante respecto de quienes ostentan el capital? ¿Qué elementos de esta confesión religiosa tuvo efecto en la orientación señalada?

Weber definió el espíritu del capitalismo como una ética caracterizada por las siguientes premisas: el tiempo es dinero, el crédito es dinero, el dinero es provechoso y fecundo. Esta mentalidad y sus disposiciones aspiran al lucro ejerciendo una profesión y una ganancia legítima y es consistente con las máximas del calvinismo del siglo XVI, desarrollado en tanto en Ginebra, Escocia, los Países Bajos, Nueva Inglaterra y la misma Inglaterra. (Weber, 1999)

De esta manera, Max Weber destaca *“el papel de las ideas en la historia”*, considerándolas como un factor causal relevante respecto de las acciones humanas.

Los clásicos ejercieron una influencia enorme en la sociología occidental durante gran parte del siglo pasado. Esta influencia fue más segmentada y secularizada que integradora y holística. Por una parte, destacaron las corrientes estructuralistas y funcionalistas con su énfasis en la estructura y fundamentada en los métodos estadísticos como herramienta de acceso a la realidad. Por otra, las corrientes fenomenológicas y constructivistas, con su énfasis en la subjetividad de la acción y el uso de métodos cualitativos para acceder al mundo social. Durante decenios ambas reclamaron para sí la hegemonía de la teoría sociológica.

A pesar de esto, han convivido con esta tensión numerosos esfuerzos intelectuales por integrar y ambos enfoques, el “objetivismo” y el “subjetivismo”. Desarrollaremos aquí aquel enfoque denominado “estructuralismo genético”, en palabras de Pierre Bourdieu y sus colaboradores.

En primer lugar, *“lo real es lo relacional. Lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia o voluntad individual”*. (Bourdieu y Wacquant, 2005; 150).

Estas relaciones se expresan en una especie de doble objetividad: una material y exterior a los individuos, otra simbólica y corporal, interior a los mismos. *“(…) la objetividad del primer orden (está) constituida por la distribución de recursos*

materiales y medios de apreciación de bienes y valores socialmente escasos (especies de capital) (en tanto que) (...) la objetividad del segundo orden, (se encuentra) bajo la forma de sistemas de clasificación, esquemas mentales y corporales que funcionan a manera de patrones simbólicos para las actividades prácticas- conducta, pensamiento, sentimiento, juicios- de los agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 2005; 31)

Ambas dimensiones están *“genéticamente ligadas”*. En sentido estricto las segundas son la encarnación de las primeras, mediante la *“exposición acumulativa a ciertas condiciones sociales”* que los individuos experimentan a lo largo de su ciclo vital. Su función además, es doble: no son sólo instrumentos de cognición, sino además, instrumentos de dominación y mantención del orden social.

“(...) la correspondencia entre las estructuras sociales y mentales cumple funciones políticas cruciales. Los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos de conocimiento, son también instrumentos de dominación. Como operadores de integración cognitiva promueven, por su misma lógica, la integración social de un orden arbitrario.” (Bourdieu y Wacquant, 2005; 38)

Bourdieu operacionaliza ambas dimensiones en 2 conceptos capitales: campo y hábitus. Ambos son indivisibles, relacionados y relacionales, merced de la complejidad dual que la realidad social posee.

“Un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, sobre sus

agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)”(Bourdieu y Wacquant, 2005; 150).

Bourdieu distingue 3 tipos de capital susceptibles de distribución y acumulación: a) el económico, recursos financieros y bienes, b) el social *“la suma de los recursos, reales o virtuales, de la que se hace acreedor un individuo o grupo en virtud de poseer una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua familiaridad de reconocimiento”* (Bourdieu, 2005; 159) y c) el cultural o informacional, *“encarnado en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales”* (Bourdieu, 1994; 5).

En complemento, es necesario considerar el capital simbólico, que es la forma a través de la cual se interpretan y se entienden mediante *“categorías de percepción (del mundo) que reconocen su lógica específica o, si lo prefieren, desconocen la arbitrariedad de su posesión y acumulación”*. (Bourdieu y Wacquant, 2005; 159).

En tanto el hábitus “*es un mecanismo estructurante que opera desde el interior de los agentes, sin ser estrictamente individual ni en si mismo enteramente determinante de la conducta. El hábitus es (...) el principio generador de estrategias que permite a los agentes habérselas con situaciones imprevistas y continuamente cambiantes (...) un sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas. Como resultado de la internalización de estructuras externas el hábitus reacciona a las demandas del campo de una manera aproximadamente coherente y sistemática*” (Bourdieu y Wacquant, 2005; 43 -44).

El hábitus, posibilita la racionalidad de los agentes socializados, “*pero de una racionalidad práctica inmanente de un sistema histórico de relaciones sociales y por tanto trascendente al individuo. Las estrategias que manejan son sistémicas y sin embargo ad hoc, en tanto se disparaban por el encuentro con un campo particular. El hábitus es creativo, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras, que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que las produjeron*”⁵ (Bourdieu y Wacquant, 2005; 44).

El sentido y el interés (en su sentido sociológico, no económico) de esta racionalidad son eminentemente prácticos, ya que es puesta en juego cada vez que la lógica del campo lo demanda. “*Los sistemas de clasificación constituyen un asunto en juego en las luchas que oponen a individuos o grupos en las*

⁵ Es importante destacar que el hábitus es una construcción “teórica” compleja, difícil de alcanzar. Por lo general, categorizarlo requiere tanto de evidencia y sistematización empírica como de intuición teórica e imaginación sociológica

interacciones rutinarias de la vida diaria así como en las contiendas solitarias y colectivas que tienen lugar en los campos de la política y la producción cultural. (Bourdieu y Wacquant, 2005; 39).

Las expectativas en este contexto, son la objetivación de los esquemas de apreciación y valoración que ordenan el mundo. Son “el deber ser”, por el cual vale la pena entrar en juego en tanto agente socializado.

Por lo tanto, la relación entre el agente y el campo es *“una relación de complicidad ontológica- o posesión mutua- ente el hábitus como el principio socializador constituido de percepción y apreciación y el mundo que lo determina. El sentido práctico opera como nivel pre objetivo notético; expresa esa sensibilidad social que nos guía antes de que postulemos objetos como tales. Vuelve significativo al mundo anticipando espontáneamente sus tendencias inmanentes, a la manera del jugador de pelota dotado de una gran visión de campo, que sorprendido por el calor de la acción, intuye espontáneamente los movimientos de sus oponentes y compañeros de equipo, actúa y reacciona de manera inspirada sin el beneficio de la retrospectión y de la razón especulativa”* (Bourdieu y Wacquant, 2005; 46 -47).

En resumen, podemos señalar que la fecundidad del pensamiento del llamado estructuralismo genético tiene relación con ofrecer una explicación relacional sobre cómo los agentes habitan los diferentes campos del social. Aunando herramientas teóricas con una larga tradición intelectual, ofrece la posibilidad de un modelo integrado de comprensión y explicación de la acción, que oscila desde las influencias objetivas y subjetivas que los agentes experimentan. Es más, pone una cierta prevalencia en los segundos, el hábitus y su conjunto de disposiciones,

que finalmente, son la sedimentación y expresión de la estructura social puesta en juego cada vez que es demandada, atraída, por su relación con un campo determinado.

4.2.3. Discusión en torno a la desigualdad educativa: desde la estratificación social hasta la reproducción cultural.

El origen de las teorías de la desigualdad educativa se encuentra en las teorías sobre la estratificación y la desigualdad social, o sea cómo los individuos, las clases y los estamentos son dispuestos en una jerarquía determinada por relaciones de inferioridad-superioridad, perpetuando el acceso a privilegios o movilizándolo posiciones. Los antecedentes respecto del tema de la estratificación también pueden rastrearse en la obra de 3 de los clásicos: Marx, Weber y Parsons.

Para Marx, las clases sociales son el espacio objetivo donde se distribuyen los individuos en virtud de su relación de propiedad/no propiedad con los medios (históricos) de producción. Este hecho, determina relaciones antagónicas de las clases entre sí; las clases no existen en sí mismas sino en virtud de las relaciones señaladas, lo que significa que la lucha de clases determina la existencia de las clases.

“La historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros jurados y compañeros; en una palabra: opresores y oprimidos en lucha constante, mantuvieron una guerra ininterrumpida, abierta unas veces, disimulada otras; una guerra que termina siempre, bien por una transformación

revolucionaria de la sociedad, ya por la destrucción de las dos clases antagónicas”
(Marx, 2010; 22)

Weber en tanto, complementa la concepción materialista, añadiendo un concepto que amplía la visión señalada: el de estamento y situación estamental. De esta manera, al interior de las clases objetivas, determinadas por la relación respecto de los medios de producción, existen jerarquías o estamentos determinados por el privilegio que los individuos obtienen en virtud de sus modos de vida, sus logros educacionales y/o el prestigio hereditario o profesional. (Weber, 2010; 245).

Ahora bien, el ordenamiento –el “modo de vida”- que de esta relación se deriva, crea las condiciones para la perpetuación de los privilegios de los estamentos:

“Toda sociedad estamental es convencional, ordenada por las reglas del tono de vida; crea por lo tanto, condiciones de consumo económicamente irracionales e impide de esa manera la formación de mercado libre para la apropiación monopolista y por eliminación de la libre disposición sobre la propia capacidad adquisitiva” (Weber, 2010; 246)

Parsons, por su parte, tomará como referencia las ideas sobre el prestigio, el estatus y el logro en Weber, para sostener que cuando las sociedades modernizan su estructura productiva, las desigualdades disminuyen como producto del mayor acceso de la población al sistema educativo. Esto implica que de manera creciente el mayor logro educativo estaría condicionado por el mérito de los individuos, en desmedro de factores adscriptivos o hereditarios. Por lo tanto, el sistema

educativo (en su totalidad) no sólo socializa a los individuos, sino que además los selecciona y estratifica en función de sus habilidades y capacidades individuales.

Por el contrario, las teorías de la reproducción señalan que el origen socioeconómico determina la relación de las personas con el sistema escolar y los logros educacionales y ocupacionales que alcanzan. ¿A través de qué manera? Existen mecanismos invisibles asociados a la ventaja que tienen las personas que poseen un capital cultural y actitudes coherentes y valoradas por el sistema escolar, elementos que finalmente, garantizan el acceso y la permanencia en él (el sistema escolar).

La desventaja educativa no sólo se expresa en probabilidades objetivas de exclusión del sistema para los estudiantes de clases bajas. Complementariamente está asociada a una restricción del horizonte de posibilidades y expectativas de aquel porcentaje de estudiantes que logra superar las barreras culturales, relegándolos a instituciones y/o profesiones con menor status y logro ocupacional.

El capital cultural es transmitido mediante el contacto con el núcleo de socialización primario (la familia), reforzado por los grupos secundarios, y complementado por la transmisión del capital social (redes de contacto) y económico. Por lo tanto, los factores de desigualdad son diversos y complementarios, objetivos y subjetivos, físicos y simbólicos (Bourdieu y Passeron, 2009).

“La eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso

de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios” (Bourdieu y Passeron, 2009; 45).

La teoría de la desigualdad cualitativa, toma como referencia los supuestos señalados, en un contexto contemporáneo. Propone que cuando un nivel educativo alcanza su punto de saturación y disminuye la desigualdad “cuantitativa”, los sistemas educativos desarrollan diferenciaciones “cualitativas” o internas sobre la base de posiciones de reputación jerarquizadas determinadas por los factores ya señalados (socioeconómicos y culturales) y que en definitiva, permiten el acceso a mayores niveles de logro educativo e ingresos, anulando la movilidad social y perpetuando la estructura social (Torche, 2005).

En resumen, destaca al observar las teorías sobre la desigualdad educativa el análisis integrado del social: la cultura toma un papel prevalente, determinando y/o condicionando el logro de los individuos, clases y estamentos.

5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

1. Existe relación entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión individual de los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos educacionales de NSB de la Región Metropolitana, esto es:

- Sexo.
- Pueblos originarios.
- Adscripción Religión.
- Discapacidad.
- Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior.

2. Existe relación entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión familiar de los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos educacionales de NSB de la Región Metropolitana, esto es:

- Caracterización ocupacional del integrante del hogar con mayor ingreso.
- Cantidad de integrantes que componen el hogar.
- Capital escolar avanzado del padre.
- Capital escolar avanzado de la madre.
- Presencia hijos del estudiante.

3. Existe relación entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión institucional del medio escolar de los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos educacionales de NSB de la Región Metropolitana, esto:

- Dependencia administrativa.
- Tipo de enseñanza del establecimiento.
- Puntaje PSU promedio del establecimiento del año 2009.

6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.

*“Todo lo que existe, existe en una cantidad,
y por lo tanto, se puede medir.”*

Lord Kelvin

La presente investigación, de carácter cuantitativo y exploratorio, se desarrolla a partir de diversos análisis estadísticos sobre la base de datos generada luego de la recolección de información en la primera etapa del estudio del año 2009 “*¿Es el temor al endeudamiento una limitante en el acceso a la Educación Superior?: Un análisis cuantitativo en alumnos de cuarto medio de la Región Metropolitana de Santiago*”. Dicho estudio fue financiado por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE)⁶ del MINEDUC, siendo desarrollado por los investigadores de la Universidad de Chile Mauricio Olavarría, Juan Carlos Oyanedel y Rodrigo Fernández; y en el cual los autores de esta tesis de grado se desempeñaron como asistentes de investigación, desarrollando tareas principalmente ligadas a la coordinación del levantamiento de datos, generación de base de datos y validación de la misma.

⁶ Proyecto FONIDE N°: 420938, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto. MINEDUC

6.1. Aspectos técnicos relevantes de la investigación FONIDE⁷

En la medida que los datos analizados para la presente tesis provienen de la base de datos generada por la investigación FONIDE, resulta relevante explicitar algunos aspectos técnicos de dicho estudio.

Esta investigación de tipo cuantitativo se basó en el levantamiento de información a partir de la aplicación de una encuesta sobre una muestra representativa de establecimientos dentro de la Región Metropolitana, cuyo objetivo era caracterizar a la población y estimar las variables que se asocian al temor al endeudamiento.

El universo desde el que se extrajo la muestra para la investigación FONIDE está compuesto por estudiantes de cuarto año de enseñanza media en modalidad diurna Científico Humanista, Técnico Profesional o Polivalente que estudian en liceos ubicados en las zonas urbanas de la Región Metropolitana de Santiago. El total de establecimientos que imparten educación secundaria diurna en zonas urbanas en la Región Metropolitana es de 924 de acuerdo a la información proporcionada por la tabla de matrícula del Ministerio de Educación para el año 2008 (FONIDE, 2010).

La muestra sobre la cual se aplicó la encuesta se define por ser de carácter probabilístico, bietápica y estratificada, considerando como unidades de primer

⁷ En adelante, para las referencias a la investigación “¿Es el temor al endeudamiento una limitante en el acceso a la Educación Superior?: Un análisis cuantitativo en alumnos de cuarto medio de la Región Metropolitana de Santiago” se usará la expresión “investigación FONIDE”.

nivel colegios y como unidades finales a los estudiantes de cuarto año de enseñanza media.

El tamaño de la muestra se calculó considerando un error estándar de un 4% y un nivel de confianza de un 95%. Respecto a la varianza, investigaciones anteriores de este fenómeno señalan que la prevalencia de no continuar estudios superiores no se distribuye de acuerdo a parámetros de varianza máxima. De acuerdo a las investigaciones de Callender y Jackson (2005), la voluntad de no continuar estudios superiores en estudiantes secundarios es de un 15%. La varianza de nuestra muestra se ha definido de esta manera (FONIDE, 2010).

Los parámetros considerados permiten hacer generalizaciones sobre la población total del estudio con relativa certeza. La fórmula utilizada para la determinación del tamaño muestral es la usual para estos estudios:

$$n = \frac{Z^2 \hat{S}^2 N}{E^2 (N - 1) + Z^2 \hat{S}^2}$$

donde :

Z = las unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido

\hat{S}^2 = el valor de la varianza poblacional. Equivale al producto de las proporciones \hat{P} y \hat{Q} , donde $\hat{Q} = 1 - \hat{P}$

E = el error máximo permitido

Con estos parámetros, el tamaño de muestra total de la investigación FONIDE fue de 74 establecimientos y 2011 casos (estudiantes) para análisis⁸.

⁸ Cabe mencionar que si bien el diseño muestral definido como bietápico contempla en la selección aleatoria de establecimientos educacionales, en el caso de ser muestreados establecimientos con varios cursos por nivel, es decir, con más de un cuarto medio, se seleccionó a un solo curso por establecimiento. Para esto se

Con el objetivo de aumentar la precisión de la muestra, se utilizó un muestreo estratificado proporcional. La estratificación aumenta la precisión de la muestra, pero implica el uso deliberado de distintos tamaños de muestra para cada estrato para lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral (Hernández et al, 2003).

La muestra para la investigación FONIDE se estratificó sobre la base de los siguientes criterios:

a) Dependencia del establecimiento: la muestra se estratificó de acuerdo al carácter municipal, particular subvencionado o particular pagado de estos.

b) Nivel socioeconómico del establecimiento: los establecimientos se estratificaron sobre la base del NSE asignado en la tabla de matrícula del Ministerio de Educación para el año 2008 y se clasificaron en tres niveles: alto, medio y bajo.

c) Tipo de enseñanza impartida: se incluyó como criterio de estratificación el carácter científico humanista, técnico profesional o polivalente del establecimiento.

La pertinencia en la utilización para esta investigación de los datos generados originalmente por la investigación FONIDE se justifica principalmente por dos razones: en primer lugar, pese a que las preguntas de investigación desde las que

utilizó una tabla Kitch, metodología que permitió mantener el carácter aleatorio en la selección de unidades de análisis (estudiantes).

se desarrollan ambos estudios difieren, el universo del primero se encuentra contenido dentro del universo del segundo.

En segundo lugar, y como complemento del primer punto: al contemplar el diseño muestral una muestra estratificada con afijación proporcional, utilizando como una de sus variables de estratificación a uno de los criterios que definen el universo del presente estudio (el nivel socioeconómico de los establecimientos educacionales), la muestra asignada por el diseño muestral del estudio FONIDE a uno de sus estratos resulta representativa del universo definido para la presente investigación.

6.2 Universo, muestra y distribución de establecimientos seleccionados.

Mencionados ya los aspectos técnicos relevantes de la investigación FONIDE considerados en el presente estudio, se procede a definir formalmente el universo y la muestra de esta investigación:

6.2.1. Universo:

Como se menciona anteriormente, el universo considerado en esta investigación está incorporado dentro del universo de la investigación FONIDE, y se define como la totalidad de estudiantes que durante el año 2009 cursaron el cuarto año de enseñanza media en modalidad diurna, en establecimientos educacionales con

nivel socioeconómico bajo⁹ según clasificación del Ministerio de Educación ubicados en las zonas urbanas de la Región Metropolitana de Santiago.

6.2.2. Muestra:

Para esta investigación se ha trabajado con una sub-muestra extraída de la muestra originalmente elaborada para la investigación FONIDE. Como se menciona anteriormente, para la investigación FONIDE se trabajó con una muestra probabilística bietápica estratificada, donde se seleccionaron en primera medida los establecimientos educacionales, y dentro de estos, posteriormente, los estudiantes. En la presente investigación se trabajará solamente con los casos correspondientes a los establecimientos de nivel socioeconómico bajo, estos son puntualmente 834 estudiantes distribuidos en 31 establecimientos educacionales.

En el Anexo N°1 se detalla el listado de establecimientos educacionales muestreados para la investigación FONIDE, y considerados en el presente estudio.

6.2.3. Distribución de establecimientos educacionales seleccionados:

A continuación se revisa la distribución de los 924 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en el año 2009, desagregada por las tres variables de estratificación. Estos conforman el universo de la investigación FONIDE.

⁹ Este es el punto distintivo respecto al universo de estudio de la investigación FONIDE, la que utiliza la variable NSE del establecimiento educacional como variable de estratificación dentro de la muestra y no como parámetro para definir a la población de estudio.

Tabla N°8 - Distribución de Establecimientos Educativos de la RM

| Dependencia | Tipo de enseñanza | Nivel Socioeconómico | | |
|----------------------------------|------------------------|----------------------|-------|------|
| | | Bajo | Medio | Alto |
| Municipal | Científico - Humanista | 48 | 23 | 10 |
| | Técnico Profesional | 29 | 1 | 0 |
| | Polivalente | 39 | 2 | 0 |
| Particular Subvencionado | Científico - Humanista | 49 | 154 | 155 |
| | Técnico Profesional | 76 | 16 | 0 |
| | Polivalente | 86 | 33 | 1 |
| Particular Pagado | Científico - Humanista | 0 | 0 | 201 |
| | Técnico Profesional | 0 | 0 | 1 |
| | Polivalente | 0 | 0 | 0 |
| Total de Establecimientos | | 327 | 229 | 368 |

De estos establecimientos, para la investigación FONIDE se extrajo una muestra estratificada con afijación proporcional de 74 establecimientos en total. Los establecimientos de la muestra para la investigación FONIDE se distribuyen así:

Tabla N°9 - Distribución de Establecimientos Educativos de la RM muestreados para investigación FONIDE

| Dependencia | Tipo de enseñanza | Nivel Socioeconómico | | |
|----------------------------------|------------------------|----------------------|-------|------|
| | | Bajo | Medio | Alto |
| Municipal | Científico - Humanista | 6 | 2 | 2 |
| | Técnico Profesional | 4 | 1 | 0 |
| | Polivalente | 1 | 0 | 0 |
| Particular Subvencionado | Científico - Humanista | 4 | 14 | 12 |
| | Técnico Profesional | 9 | 2 | 0 |
| | Polivalente | 7 | 3 | 0 |
| Particular Pagado | Científico - Humanista | 0 | 0 | 7 |
| | Técnico Profesional | 0 | 0 | 0 |
| | Polivalente | 0 | 0 | 0 |
| Total de Establecimientos | | 31 | 22 | 21 |

Ahora bien, para la presente investigación el universo está dado por los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana del año 2009, pero sólo los de NSE bajo, según clasificación del MINEDUC. Estos se distribuyen así:

Tabla N°10 - Distribución de Establecimientos Educacionales de la RM NSE bajo

| Dependencia | Tipo de enseñanza | Nivel Socioeconómico | | |
|----------------------------------|------------------------|----------------------|-------|------|
| | | Bajo | Medio | Alto |
| Municipal | Científico - Humanista | 48 | | |
| | Técnico Profesional | 29 | | |
| | Polivalente | 39 | | |
| Particular Subvencionado | Científico - Humanista | 49 | | |
| | Técnico Profesional | 76 | | |
| | Polivalente | 86 | | |
| Particular Pagado | Científico - Humanista | 0 | | |
| | Técnico Profesional | 0 | | |
| | Polivalente | 0 | | |
| Total de Establecimientos | | 327 | | |

En base a lo anterior, los 31 establecimientos muestreados por la investigación FONIDE, son tomados como una sub-muestra representativa de los establecimientos de la Región Metropolitana de NSE bajo. Son precisamente estos establecimientos muestreados los que se utilizan para las inferencias estadísticas en la presente investigación.

Tabla N°11 - Distribución de Establecimientos Educativos de la RM NSE bajo considerados en la sub-muestra para la presente investigación

| Dependencia | Tipo de enseñanza | Nivel Socioeconómico | | |
|----------------------------------|------------------------|----------------------|-------|------|
| | | Bajo | Medio | Alto |
| Municipal | Científico - Humanista | 6 | | |
| | Técnico Profesional | 4 | | |
| | Polivalente | 1 | | |
| Particular Subvencionado | Científico - Humanista | 4 | | |
| | Técnico Profesional | 9 | | |
| | Polivalente | 7 | | |
| Particular Pagado | Científico - Humanista | 0 | | |
| | Técnico Profesional | 0 | | |
| | Polivalente | 0 | | |
| Total de Establecimientos | | 31 | | |

6.3. Instrumento de recolección de datos.

La recolección de datos ya fue efectuada, a través de una encuesta autoaplicada en el contexto de la ejecución del proyecto “*¿Es el temor al endeudamiento una limitante en el acceso a la Educación Superior?: Un análisis cuantitativo en alumnos de cuarto medio de la Región Metropolitana de Santiago*”.

En este sentido, cabe destacar que el valor de la encuesta como herramienta en la investigación social está ampliamente justificado. Esta es definida como un "método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida" (Buendía et al, 1998; 120). A su vez, la encuesta es especialmente pertinente cuando requerimos generalizar datos desde una población definida en función de la facilidad que en la obtención de la muestra,

cuando no se pueden utilizar técnicas de observación directa por factores económicos, y para recoger actitudes, creencias y opiniones. En este sentido, el instrumento utilizado da cuenta de las características del estudio y la naturaleza de su problema.

El instrumento aplicado es, a su vez, una réplica adaptada del cuestionario desarrollado por Callender y Jackson (2003), el que fue facilitado por los propios autores para el proyecto desarrollado por Olavarría, Oyanedel y Fernández. Recolecta información respecto a: a) Actitudes respecto a la gestión de dinero; b) Evaluación de la situación económica familiar; c) Áreas vocacionales; d) Expectativas educacionales; e) Voluntad de ingreso a la educación superior; f) Actitudes frente al financiamiento de la educación superior; g) Retornos económicos esperados de la educación superior; h) Características socio demográficas del estudiante. Además, el estudio incluyó preguntas respecto al uso de fuentes de información sobre este tema (FONIDE, 2010).

Para la realización del estudio, por lo tanto, se eligieron preguntas e ítems coherentes con el problema planteado, sus dimensiones y variables.

El cuestionario empleado para la investigación original se detalla en su totalidad en el Anexo N°2.

6.4. Operacionalización

6.4.1. Variable dependiente: expectativas de acceso a la educación superior

Dado que la presente investigación tiene por objeto identificar los principales factores que inciden en las expectativas de acceso a la educación superior para la población de estudio, se ha definido como variable dependiente la pregunta del cuestionario P5.1 *“¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años?”*.

Esta variable posee originalmente tres categorías de respuesta: 1= “Sí, seguiré estudios superiores”; 2= “Aún no lo he decidido”; y, 3= “No, no seguiré estudios superiores”.

Ahora bien, para ajustar de mejor manera la variable a los requerimientos planteados en este estudio, sus categorías fueron recodificadas, transformando a ésta en una variable dicotómica (renombrada en el procesamiento de datos como “VD”). Así, se mantuvo la categoría 1= “Sí, seguiré estudios superiores” y se aunaron en una sola las antiguas categorías 2 y 3, resultando una nueva categoría 0= “No, no seguiré estudios superiores; Aún no lo he decidido”. De este modo, la nueva variable VD discrimina entre presencia y ausencia de expectativa positiva respecto a seguir estudios superiores.

6.4.2 Variables independientes: dimensiones y variables

La variable dependiente “¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años?” [VD]¹⁰ es contrastada con una batería de preguntas operacionalizadas bajo tres dimensiones:

- Dimensión Individual
- Dimensión Familiar
- Dimensión Institucional

A) Dimensión Individual: agrupa variables de carácter primordialmente adscriptivo que describen de manera directa características de los individuos o en su defecto, la variabilidad de respuesta está determinada principalmente por decisiones de los propios estudiantes. Las variables que conforman esta dimensión son las siguientes:

A1.- Sexo

A2.- Pertenencia a pueblo originario

A3.- Adscripción religiosa

A4.- Discapacidad

A5.- Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior (IBIES)

La variable “sexo” [X1] considera 2 categorías: 1= Hombre y, 2= Mujer.

La variable “Pertenencia a pueblo originario” [VI3] originalmente fue preguntada en cuestionario como “¿Cuál es tu grupo étnico?”¹¹ [X3], y contaba con las

¹⁰ De aquí en adelante se nombrarán a las distintas variables según su etiqueta. Entre “[]” el nombre de la variable en base de datos.

categorías: 1= Mapuche, 2= Aymará, 3= Otro pueblo originario y, 4= Ninguno de los anteriores. En función de los bajos niveles de respuesta para las categorías en términos desagregados, y considerando que según los objetivos planteados inicialmente, el interés del presente estudio es evaluar la incidencia de pertenecer a algún pueblo originario, indistintamente de cuál, sobre la expectativa de continuar estudios superiores, es que se ha procedido a recodificar esta variable. Así, se ha creado una nueva variable “Pertenencia a pueblo originario” [VI3], cuyas categorías de respuestas son 0= No pertenece a pueblo originario (correspondiente a la anterior categoría 4) y, 1= Sí pertenece a pueblo originario (agrupación de las categorías 1, 2 y 3).

La adscripción religiosa fue preguntada originalmente como “*¿Cuál es tu religión?*” [X4], y contemplaba las categorías de respuesta 1= Católica, 2= Evangélica, Pentecostal, etc., 3= Judía, 4= Musulmana, 5= Otra religión y, 6= Ninguna. Esta variable también fue recodificada, siendo trabajada como “*Adscripción religiosa*” [VI4]. La reorganización de categorías de respuesta definió a estas como: 0= Sin adscripción religiosa, 1= Católica, 2= Evangélica, Pentecostal, etc. y, 3= Otra religión.

La variable relativa a discapacidad corresponde a la pregunta 9.5 del cuestionario “¿Tienes alguna discapacidad que afecta tu capacidad de desarrollar actividades cotidianas?” [X5]. Las categorías de respuesta son 0= No y 1= Sí.

¹¹ El término “grupo étnico” proviene de la traducción literal que en este caso se realizó para la investigación FONIDE del cuestionario original de Callender y Jackson. En la presente investigación, y considerando tanto la glosa de las categorías de respuesta como la literatura asociada, se ha optado por reemplazar “grupo étnico” por “pueblo originario”.

El Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior (IBIES) busca cuantificar la persistencia de los estudiantes en buscar información relativa a la educación superior. Este índice se construyó a partir de una suma ponderada de 16 variables dispuestas en las preguntas 2.5 y 2.6 del cuestionario relativas a la obtención de información sobre educación superior.

La pregunta 2.5 estaba orientada originalmente a discriminar la dificultad para conseguir información sobre algunos aspectos de la educación superior. Bajo el enunciado “¿Qué tan fácil fue para ti conseguir información sobre...?” se disponen los siguientes cuatro ítems:

- “Apoyo financiero para estudiantes universitarios”
- “Los costos de seguir estudios superiores”
- “Lo que puedes ganar al terminar los estudios”
- “La proporción de personas que termina los estudios”

Las categorías de respuesta posibles para cada uno de estos ítems fue 1= Muy fácil, 2= Bastante fácil, 3= Ni fácil ni difícil, 4= Difícil, 5= Muy difícil y, 6= No busqué.

Dado que lo que el IBIES busca captar es la persistencia en la búsqueda de información y no la dificultad en el acceso a esta, se recodificaron las respuestas en dos nuevas categorías que discriminan si el estudiante buscó o no información. Así, las respuestas se reagruparon en 1= buscó información (considerando las antiguas categoría 1, 2, 3, 4 y 5) y 0= No buscó información (entra aquí la antigua categoría 6).

La pregunta 2.6 es una pregunta de respuesta múltiple, y tiene por enunciado “¿Cuáles de estas fuentes de información has utilizado para obtener información sobre educación superior?” (Marca todas las que correspondan). Las categorías de respuesta (que a su vez son una variable en sí misma cada una) son las siguientes:

- “Familia”
- “Amigos”
- “Diarios”
- “Televisión”
- “Radios”
- “Ferias estudiantiles”
- “Foros de internet”
- “-www.mineduc.cl”
- “-www.futurolaboral.cl”
- “-www.universia.cl”
- “Páginas institucionales de educación superior”
- “Otro”

Cada una de estas categorías es tratada como una variable dicotómica ya que el ser marcadas o no discrimina en tanto fuente de información utilizada o no.

Así, para la construcción del IBIES fueron incluidas las cuatro variables dicotomizadas de la pregunta 2.5, y las 12 variables mencionadas de la pregunta 2.6. En todos los casos la presencia del atributo preguntado es marcado como “1” y la ausencia como “0”.

La construcción del IBIES se definió a partir de la siguiente fórmula:

$$IBIES_i = \frac{\sum_{j=1}^n R_{ij}}{n}$$

Donde, $IBIES_i$ = Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior para un sujeto i , está dado por la sumatoria de cada respuesta del sujeto i en cada variable j (R_{ij}) que asume valor 1 en un total n de variables, partido por la n cantidad de variables respondidas.

Cabe señalar que dada la ausencia de no respuesta en la totalidad de las 16 variables consideradas dentro de la construcción del índice, n siempre asume valor 16 ($n= 16$).

El IBIES contempla entonces un mínimo teórico de 0 y un máximo teórico de 1, lo que permite que este índice pueda ser interpretado en términos porcentuales.

B) Dimensión Familiar: está compuesta por variables que caracterizan tanto el hogar, como el entorno familiar del estudiante. Esta dimensión agrupa las siguientes variables:

B1.- CIUO del miembro del hogar con mayor ingreso

B2.- Número de personas que componen el hogar

B3.- Capital escolar avanzado del padre

B4.- Capital escolar avanzado de la madre

B5.- Presencia de hijos del estudiante

La variable “CIUO del miembro del hogar con mayor ingreso”, lo que hace es clasificar según su ocupación al miembro del hogar que percibe mayores ingresos. Para esto se utiliza el sistema de Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones de la OIT. Este sistema organiza los empleos en diez grandes ramas, las cuales, a su vez, se subdividen en trabajos más específicos. Para efectos de este estudio, se trabaja con la clasificación CIUO a 1 dígito, esto es, precisamente estas diez grandes ramas. Estas son (y homologando la codificación en base de datos con la numeración original de las categoría bajo clasificación CIUO): 1= Directores y gerentes, 2= Profesionales, científicos e intelectuales, 3= Profesionales de nivel medio, 4= Personal de apoyo administrativo, 5= Trabajadores de servicio y vendedores de comercio y mercados, 6= Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros, 7= Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios, 8= Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores, 9= Ocupaciones elementales y, 10= Fuerzas Armadas.

La variable referida al número de personas que componen el hogar es una variable escalar, y proviene de la pregunta en cuestionario “¿*Cuántas personas viven actualmente en tu hogar?*” [X9].

La variable “*Capital escolar avanzado del padre*” [VI10.1] es de carácter dicotómico, donde sus categorías de respuesta son 0= Sin educación superior y, 1= Con educación superior. Esta variable proviene de la recodificación de la pregunta 9.9 del cuestionario, donde se presenta una tabla en la que se requiere identificar si el padre ha seguido estudios superiores, y de ser afirmativo puntualizar que tipo de estudios siguió (CFT, IP, Universidad o F.F.A.A.).

Idéntico procedimiento se adoptó para configurar el “*Capital escolar avanzado de la madre*” [VI10.2].

La “*Presencia de hijos del estudiante*” proviene de la variable dicotómica del cuestionario “¿Tienes hijos?”, donde las categorías de respuesta son 0= No y 1= Sí. Esta variable se trabajó sin modificaciones.

C) Dimensión Institucional: esta dimensión concentra variables que dan cuenta de características propias de los establecimientos educacionales donde los estudiantes cursan 4° año medio. Las variables consideradas aquí son:

C1.- Dependencia administrativa del establecimiento

C2.- Tipo de enseñanza del establecimiento

C3.- Puntaje PSU promedio del establecimiento

La variable “*Dependencia administrativa del establecimiento*” [depend], consta de 2 categorías de posible respuesta: 1= municipal y 3= particular subvencionado. Cabe señalar que esta variable constaba originalmente de una tercera categoría de respuesta (2= particular pagado) pero, dado que la clasificación según NSE que realiza el MINEDUC sobre los establecimientos educacionales no contempla a ningún establecimiento particular pagado como NSE bajo, en la presente investigación sólo se trabaja con las categorías posibles antes mencionadas (1 y 3).

La variable “*Tipo de enseñanza del establecimiento*” [tipoed] consta de 3 categorías de respuesta: 1= científico-humanista, 2= polivalente y, 3= técnico profesional

El “*Puntaje PSU promedio del establecimiento*” [PSU] es una variable escalar de construcción propia (no formó parte del estudio FONIDE original). Para su construcción se tomaron los puntajes PSU promedio del año 2009 (mismo año del levantamiento de información por medio de la aplicación del cuestionario) de los establecimientos educacionales muestreados. Luego se procedió a asignar a cada estudiante de la muestra según su establecimiento de pertenencia el puntaje correspondiente.

En el Anexo N°3 se presenta el resumen del ordenamiento de las variables trabajadas en la presente investigación, según cada dimensión, y con sus respectivas categorías de respuesta.

6.5. Técnicas estadísticas utilizadas.

Para el análisis de datos, la presente investigación emplea, luego de un exhaustivo análisis descriptivo, el análisis de regresión logística binaria.

La regresión logística binaria es una técnica estadística que permite estimar la relación entre una o más variables independientes de tipo cuantitativo o cualitativo y una dependiente de tipo dicotómico, prediciendo la ocurrencia o no del fenómeno medido por esta última variable.

Contrariamente a otras formas de regresión, la regresión logística permite predecir no el valor de la variable dependiente sino la probabilidad de que ocurra o no alguna de sus categorías posibles. Para esto calcula odd ratios, entendidos como la probabilidad de que un fenómeno ocurra dividido por la probabilidad de que este no ocurra ($ODD\ RATIO = p / 1-p$; donde p es la probabilidad de que un fenómeno ocurra).

En el caso de este estudio, la regresión logística binaria será utilizada para construir un modelo predictivo que estime el efecto conjunto de las variables independientes sobre las expectativas de continuidad de estudios superiores.

Cabe mencionar que, de manera marginal, se emplea como apoyo metodológico en algunas ocasiones análisis de correlaciones y la prueba T para diferencia de medias en muestras independientes.

7.6. Software estadístico

El procesamiento, ordenamiento y recodificación de toda la información trabajada, así como la aplicación de las técnicas estadísticas empleadas fueron ejecutados por medio del paquete estadístico SPSS, en su versión 19.0.

7. ANÁLISIS DE DATOS

“El ignorante crítico que trata de esconder su total ignorancia y pobreza de ideas arrojando a la cabeza del crítico positivo (...) frases como “la crítica completamente pura, completamente decisiva, completamente crítica”, la “sociedad no sólo jurídica, sino social, totalmente social” (...), ha de suministrar todavía la primera prueba de que, aparte de sus teológicas cuestiones de familia, también en las cuestiones mundanales tiene algo que decir.”

Karl Marx

El análisis de datos de la presente investigación consta de dos bloques: en primer lugar, se procede a realizar un análisis descriptivo donde se revisa exhaustivamente la distribución de las respuestas a la pregunta “¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años?”, variable ya definida previamente como dependiente. Para esto, como se menciona en el marco metodológico, se trabajará con dos categorías de respuesta: una, “Sí, seguiré estudios superiores”, a lo que llamaremos expectativa positiva, y la otra, que agrupa a los que contestaron “No seguiré estudios superiores” y “Aún no lo he decidido”, lo que entenderemos operativamente como expectativa negativa.

Esta sección del análisis contempla la revisión del comportamiento de esta variable tanto en términos generales, como cruzada por las distintas variables independientes detalladas en el marco metodológico.

Asumiendo que el objetivo de esta tesis es identificar los principales factores que inciden en las expectativas de acceso a la educación superior, la segunda parte del análisis contempla la construcción de un modelo predictivo de la variable de estudio, desarrollado a partir de las variables independientes previamente definidas y organizadas según sus respectivas dimensiones. Para esto se utilizará la técnica multivariada regresión logística binaria.

Finalmente, en la última parte del capítulo se evalúan las hipótesis de investigación planteadas en el punto 5 de esta memoria.

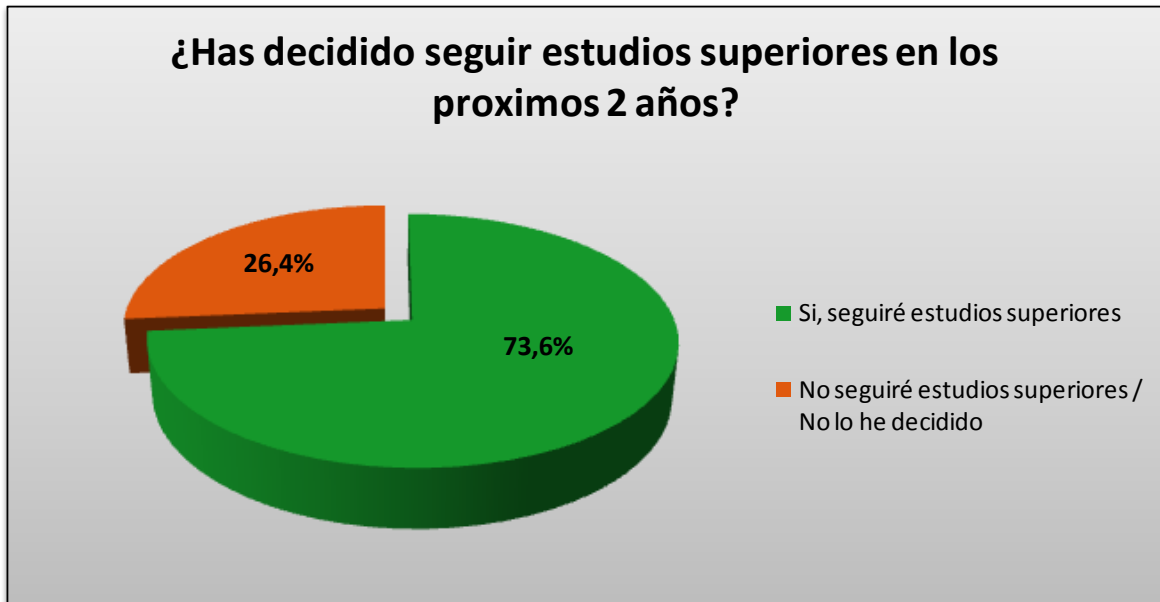
7.1. Análisis descriptivo

En primer lugar, se presentan los resultados a la pregunta “¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años?”. De los 834 encuestados, 614 contestaron “Sí, seguiré estudios superiores”. Los restantes 220 casos respondieron que no seguirán estudios o no lo han decidido.

En el Gráfico N°2¹² se visualiza en términos porcentuales como la opción de continuar estudios superiores en los estudiantes es mayoritaria, donde prácticamente las tres cuartas partes de los estudiantes responden afirmativamente.

¹² Todos los gráficos presentados en este capítulo son de elaboración propia, contruidos a partir de los datos procesados de la base de datos de la investigación FONIDE.

Gráfico N°2.



Más allá de lo mayoritario que resulta la expectativa de continuar estudios superiores, resulta pertinente considerar que la contundente diferencia visualizada en el gráfico condiciona en términos generales los resultados que se revisan a continuación, donde, si bien las variables de contraste pueden generar grupos de estudiantes con distintos niveles de distribución de expectativas, esto se da siempre en el contexto de una gran proporción de estudiantes con expectativas afirmativas respecto a la continuidad de estudios superiores.

De hecho, la gran mayoría de los grupos emanados de la categorización de las variable independiente, presentan un nivel de expectativa positiva por sobre el 70%.

A partir de este punto, para analizar la distribución de la expectativa de continuidad de estudios superiores según las distintas variables categóricas

definidas como independientes, se emplean una serie de gráficos donde se contrastan las distribuciones intra-grupos en términos porcentuales.¹³ Así, cada gráfico da cuenta del comportamiento interno de cada categoría de respuesta de la variable independiente respecto a la proporción de estudiantes que presenta expectativas de continuidad de estudios superiores positiva y negativa.

A su vez, para analizar la expectativa de continuidad de estudios superiores según las variables cuantitativas definidas como independientes, lo que se presenta gráficamente es un contraste en entre el valor promedio de esta variable en los que poseen una expectativa positiva y en los que tienen una expectativa negativa.

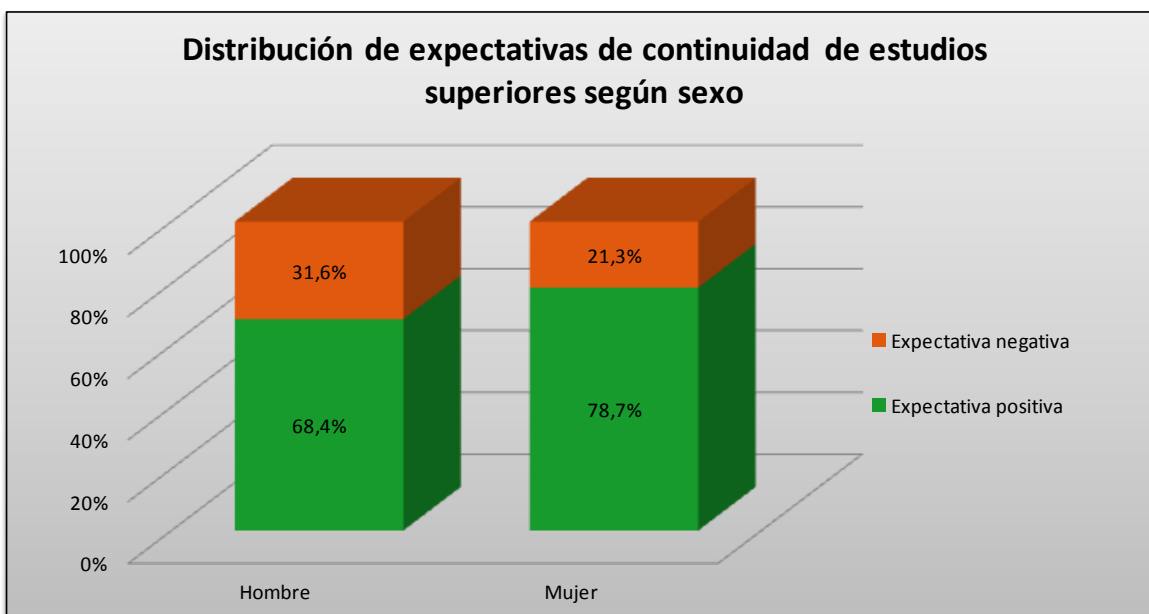
7.1.1. Dimensión individual.

A continuación se presenta la distribución de las expectativas según las diversas variables anteriormente definidas para esta dimensión.

Al analizar el comportamiento de la variable “sexo” (ver Gráfico N°3), se puede apreciar que dentro de las mujeres se presenta proporcionalmente una mayor cantidad de estudiantes con expectativa de continuidad de estudios superiores que en los estudiantes hombres.

¹³ En el Anexo N°4 se presentan las correspondientes tablas con las frecuencias absolutas.

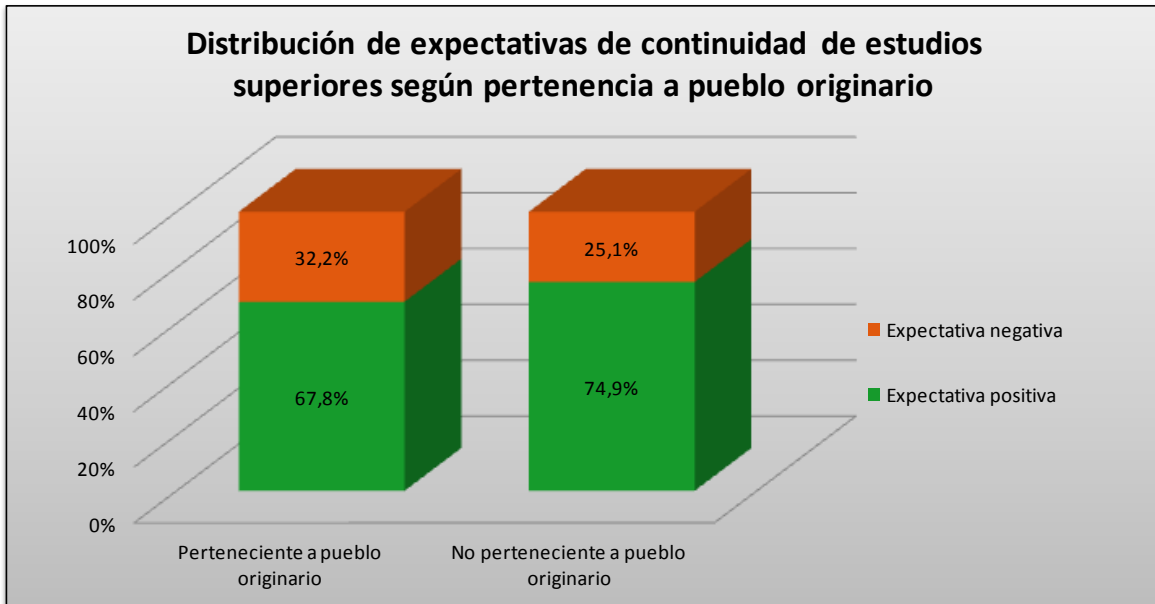
Gráfico N° 3.



Como se podrá ratificar más adelante, la diferencia entre ambos grupos (hombres y mujeres), por sobre los 10 puntos porcentuales, resulta ser una de las diferencias inter-grupos más abultadas.

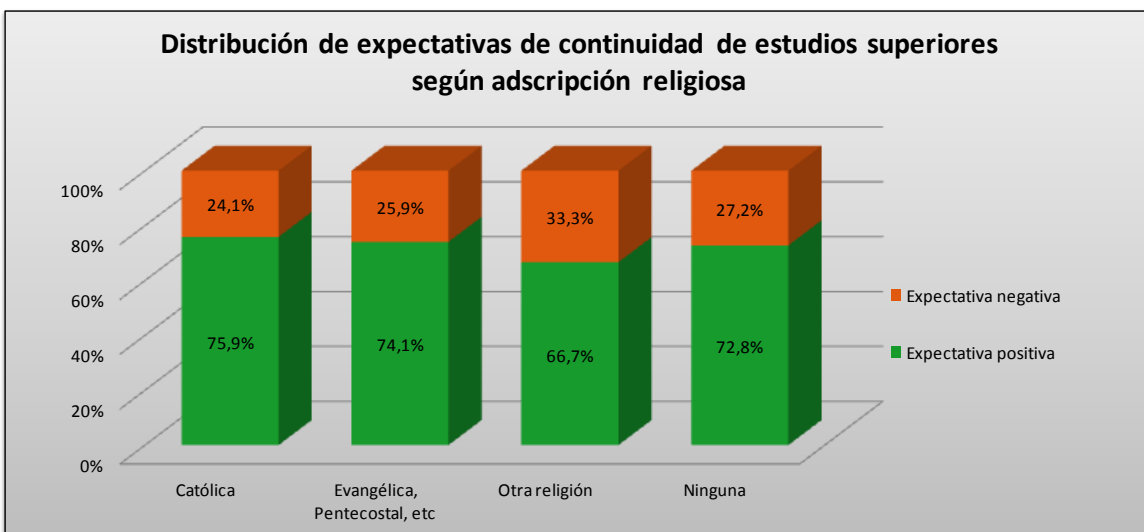
Ahora bien, al cruzar la variable de estudio según pertenencia o no a algún pueblo originario, se obtiene, como se puede visualizar en el gráfico N°4, que dentro los estudiantes que declaran pertenecer a algún pueblo originario se presenta un menor porcentaje de estudiantes con expectativa positiva que en el grupo de estudiantes que no pertenecen a algún pueblo originario. Esta situación resulta concordante con lo que señala la literatura ad-hoc revisada para esta investigación en términos de acceso.

Gráfico N°4.



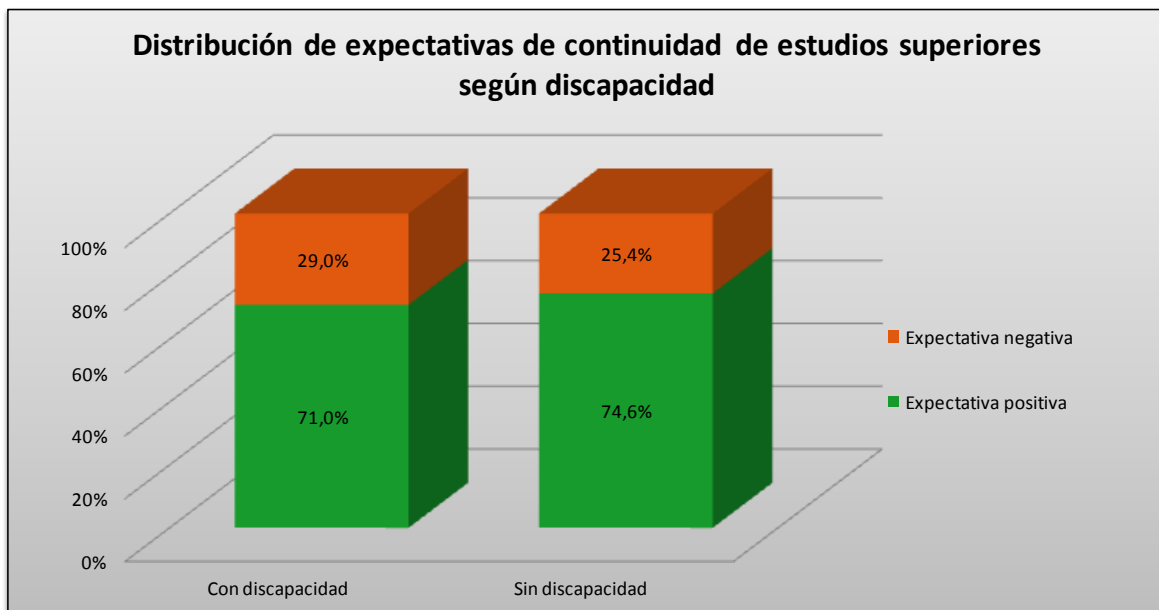
Respecto de la variable “Adscripción religiosa”, al apreciar el Gráfico N°5, se puede afirmar que en líneas generales no se constatan mayores diferencias. Pese a lo anterior, se puede distinguir que sólo dos tercios de los que declaran adscribir a otra religión presentan una expectativa positiva.

Gráfico N° 5.



Al analizar la discapacidad como variable segmentadora, como se puede apreciar en el Gráfico N°6, se puede constatar que si bien los que declaran poseer alguna discapacidad resultan ser menos propensos a poseer una expectativa positiva en continuidad de estudios superiores que los que declaran no poseer discapacidad, la diferencia se ve matizada por el hecho de que ambos grupos presentan niveles de estudiantes con expectativas positivas que superan el 70%.

Gráfico N° 6.



Como se señala en la operacionalización, con el fin de cuantificar la persistencia de los estudiantes en buscar información relativa a la educación superior se construyó el Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior (IBIES). También se definió que este índice está delimitado por los valores 0 y 1 por lo cual puede ser interpretable en términos porcentuales.

Ahora bien, antes de cruzar este índice con la variable de estudio, resulta pertinente ver cómo se comporta dicho índice. Para esto, son revisados algunos estadísticos descriptivos.

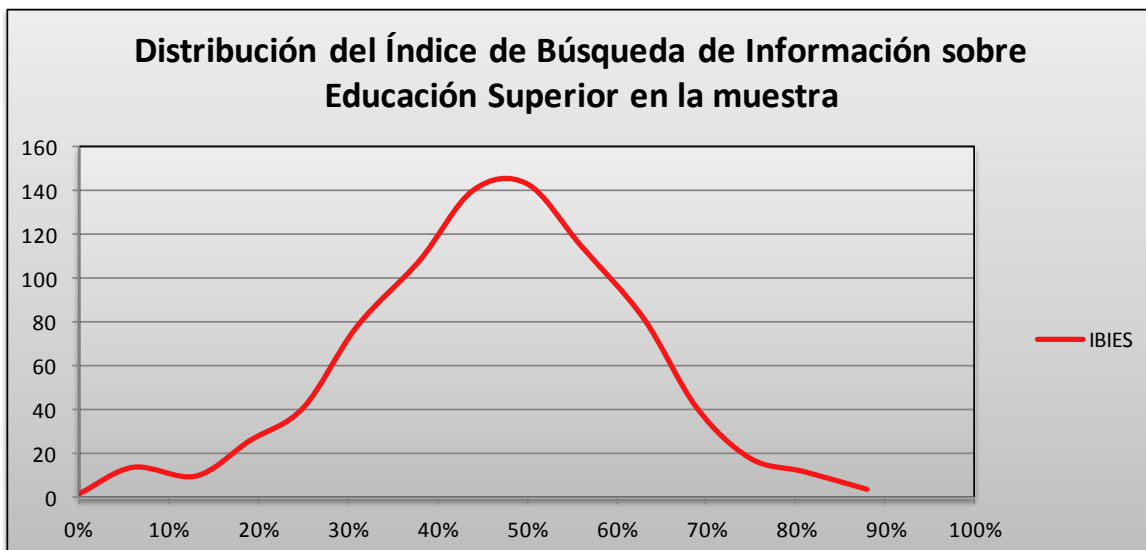
Tabla N°12

Estadísticos descriptivos

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--|-----|--------|--------|-------|------------|
| Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior | 834 | ,00 | ,88 | ,4625 | ,15310 |
| N válido (según lista) | 834 | | | | |

De lo mostrado en la Tabla N°12, el primer dato relevante es que los 834 estudiantes muestreados poseen algún valor en IBIES. Se puede apreciar también que el valor mínimo observado es 0%, mientras que el máximo es 88%. El valor promedio del índice es de 46,25%, y su desviación estándar de 0,153.

Gráfico N° 7.

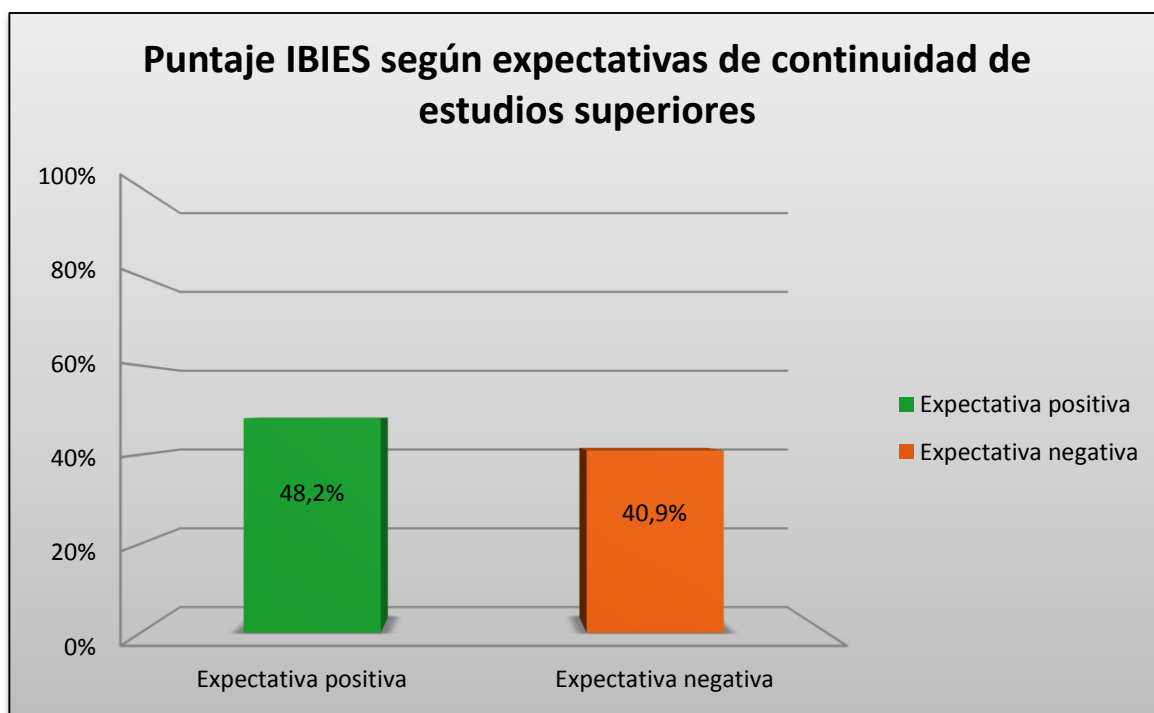


Gracias a un análisis de frecuencia ordinario de los valores observados, se puede visualizar en el Gráfico N°7 cómo se distribuyen los valores adoptados por el

IBIES según la cantidad de estudiantes que obtuvieron dicho puntaje. Se puede constatar aquí, que el comportamiento del IBIES tiende a asumir la distribución normal.

Revisada la distribución del índice, se procede a analizar el comportamiento del IBIES según la variable dependiente. Los resultados se pueden observar en el Gráfico N°8.

Gráfico N° 8.



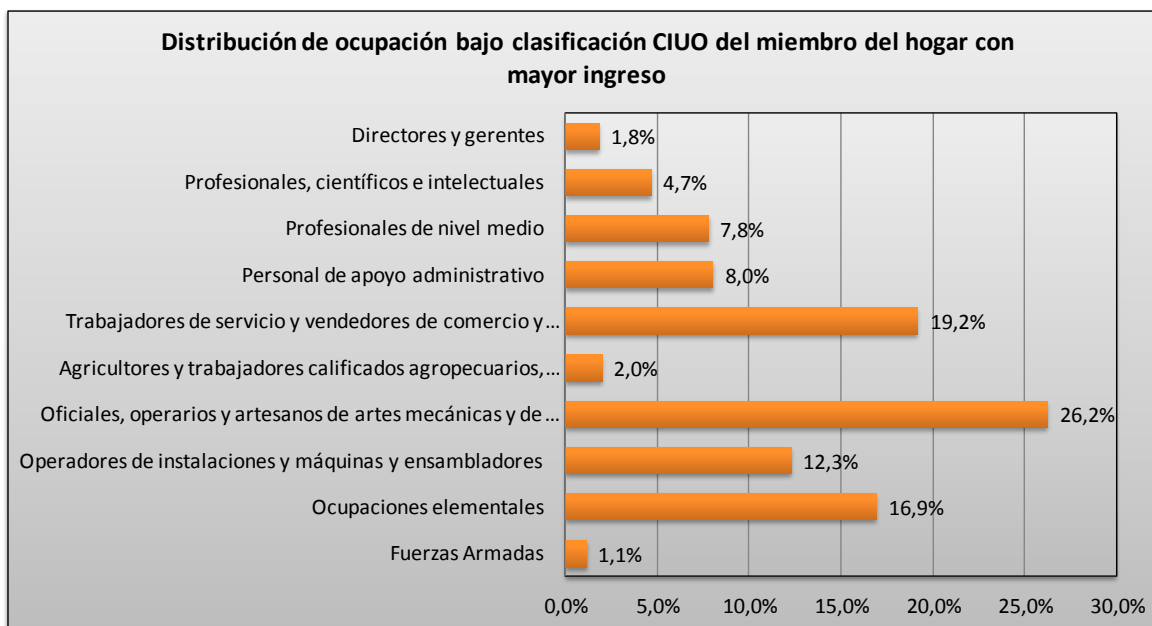
Al comparar los estudiantes con expectativa positiva frente a los con expectativa negativa, se constata que los primeros se informan en promedio más de lo que lo hacen los que no pretenden seguir estudios superiores o no lo han decidido aún.

7.1.2. Dimensión familiar.

A continuación se revisa el comportamiento de las expectativas según las variables contenidas en la dimensión familiar.

La primera variable de esta dimensión que se analiza es “CIUO del miembro del hogar con mayor ingreso”. Para esto, en primer lugar se constata la distribución de esta variable según sus categorías de ocupación (ver Gráfico N°9).

Gráfico N° 9.



Como se muestra en el gráfico, la cuatro categorías de mayor prevalencia para la persona con mayor ingreso del hogar (sobre el 10%) son: “Oficiales, operarios artesanos de artes mecánicas y de otros oficios”, que concentra más de un cuarto de respuestas, “Trabajadores de servicios, vendedores de comercio y mercados”. “Ocupaciones elementales” y, “Operadores de instalaciones y maquinas y

ensambladores”. Bajo el agregado de estas cuatro categorías, se concentran casi tres cuartos de la población muestreada (74,6%).

En complemento, los volúmenes menores (inferior al 10 %) están dados, de menor a mayor, por a) fuerzas armadas, b) directores y gerentes, c) agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros, d) profesionales científicos, e) profesionales nivel medio y f) personal de apoyo administrativo.

En este contexto, cuando se observa la expectativa de continuidad en función de la estructura ocupacional (ver Gráfico N°10), se puede ratificar una vez más que en líneas generales esta es alta.

Gráfico N° 10

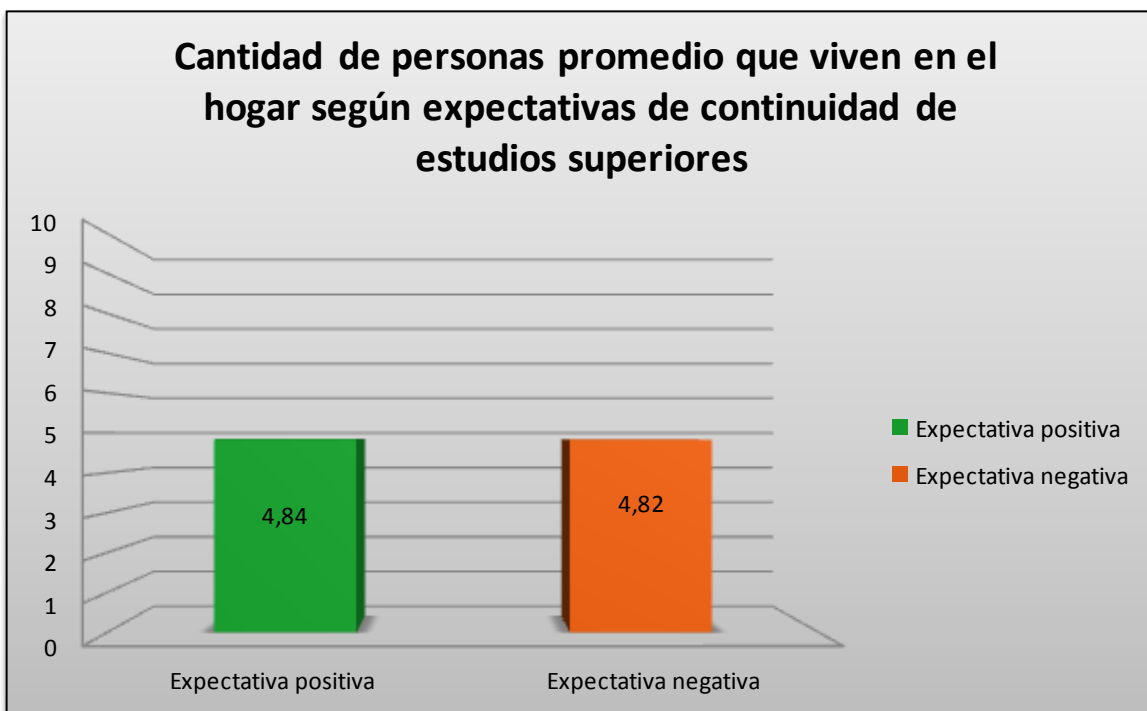


Del comportamiento de la expectativa de continuidad de estudios según la clasificación ocupacional del miembro de mayor ingreso del hogar, cabe destacar los resultados de las dos categorías que presentaron menor proporción de estudiantes con expectativa positiva (ambas por debajo del 70%): por un lado resulta importante mencionar, dado su peso relativo dentro de la muestra, el 36,8% de estudiantes con expectativa negativa dentro de la población bajo la categoría “Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores”; por otro, y contra todo lo que señala la literatura, llama la atención lo elevado de la expectativa negativa presentado por los estudiantes de hogares donde el mayor ingreso lo aportan “Profesionales, científicos e intelectuales” (30,3%).

A su vez, resulta pertinente señalar que si bien la proporción de estudiantes agrupados bajo la categoría “Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros” con expectativa positiva resulta particularmente alta (sobre el 90%), su peso relativo dentro del total de la muestra por parte de los agrupados en esta categoría ocupacional (como se constata en el Gráfico N°9) es mínimo.

Al comparar las expectativas de los estudiantes según la cantidad de personas que viven en su hogar, se puede constatar que entre ambos grupos (estudiantes con expectativas positivas y negativas) no existen mayores diferencias (Ver Gráfico N°11), bordeando cada grupo las 5 personas promedio por hogar.

Gráfico N° 11.



Antes de analizar el comportamiento de las expectativas de continuidad de estudios según el capital escolar avanzado de padres y madres, resulta pertinente ver cómo se comportan estas variables sobre la población de estudio.

Tabla N°13

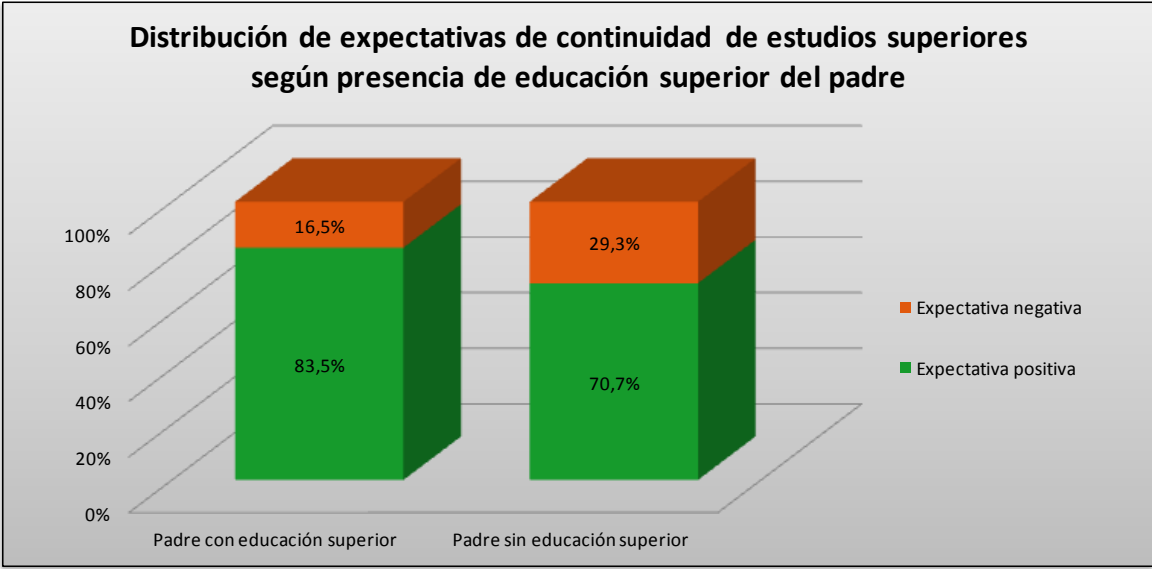
| | | Capital escolar avanzado de la Madre | |
|------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|------------------------|
| | | Sin educación superior | Con educación superior |
| | | % del N de la tabla | % del N de la tabla |
| Capital escolar avanzado del Padre | Sin educación superior | 82.4% | 2.4% |
| | Con educación superior | 6.0% | 9.2% |

Ante un simple cruce entre el capital escolar avanzado del padre y de la madre, como se observa en la Tabla N°13, se puede observar que la gran mayoría de los

estudiantes (82,4%) provienen de hogares donde ni el padre ni la madre poseen educación superior. Que ambos posean educación superior alcanza un 9,2%, y que sólo uno de estos la tuviese llega sólo al 8,4%. Este dato, el de la ausencia de capital escolar avanzado en padres y madres resulta incluso más elevado que el 73,6% del total de estudiantes que declara una expectativa positiva respecto a la continuidad de estudios superiores.

Al cruzar la expectativa de continuidad de estudios con la presencia de estudios superiores (capital escolar avanzado) en el padre de los estudiantes se logran evidenciar diferencias entre ambos grupos. Como se puede apreciar en el Gráfico N°12, los estudiantes cuyos padres poseen estudios superiores presentan en proporción mayores expectativas positivas que los hijos de los que no poseen estudios superiores.

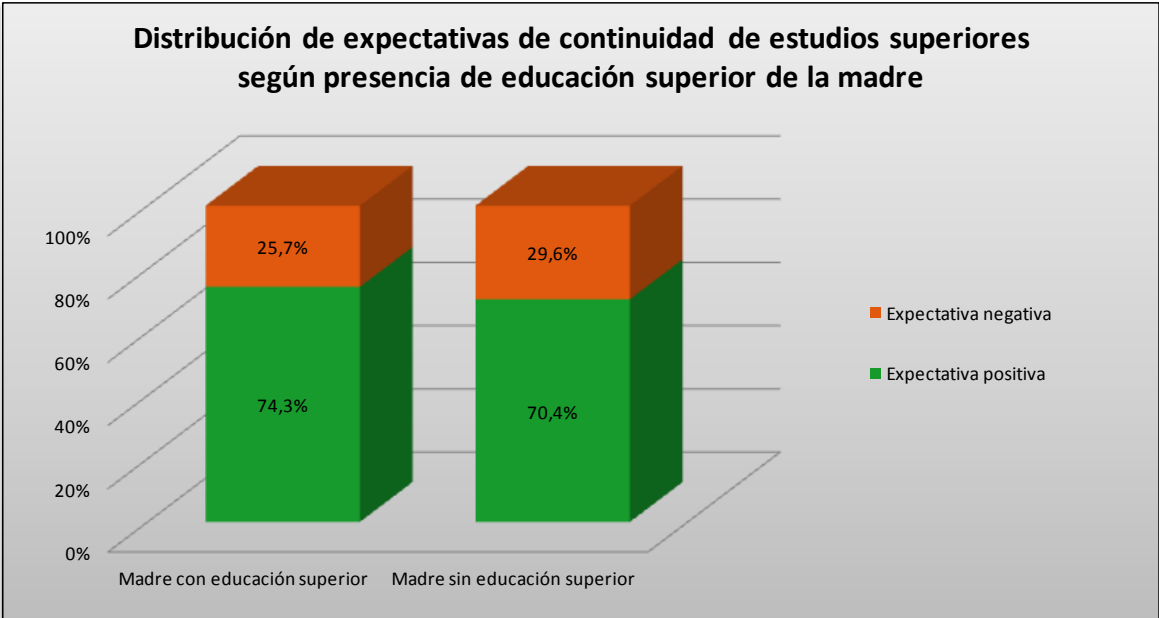
Gráfico N° 12



Lo que la literatura y la evidencia empírica señalan como factor discriminante para el acceso, también lo es en términos de expectativas. La presencia en el hogar de capital escolar avanzado en el padre influencia positivamente hacia una disposición a la continuidad de estudios superiores.

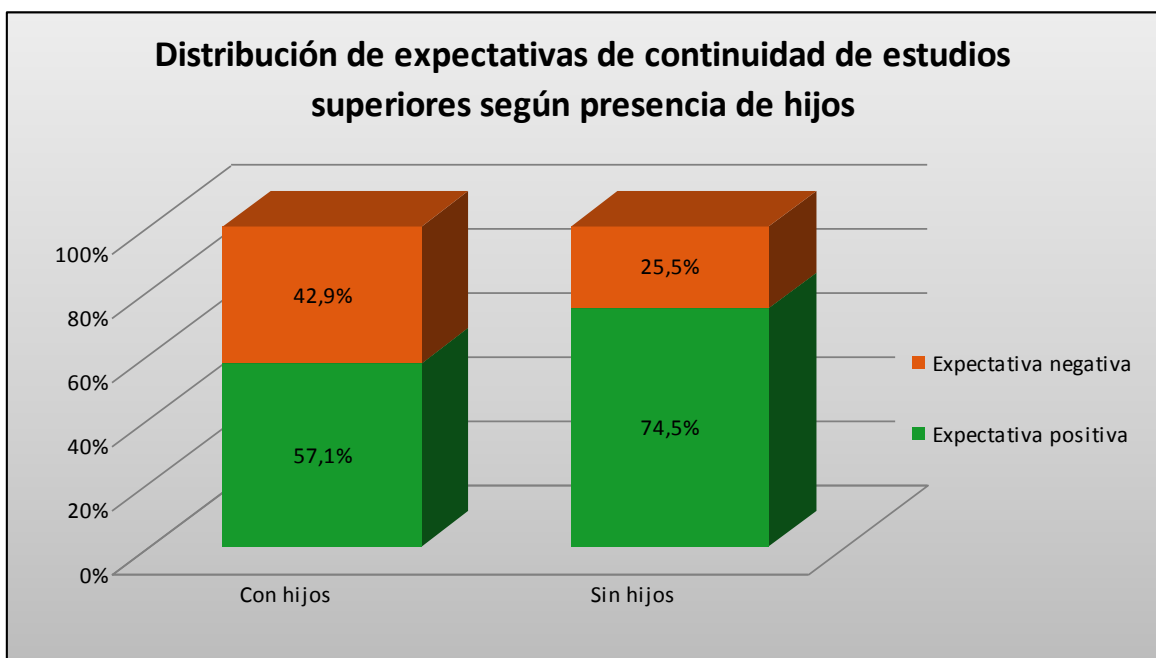
No ocurre lo mismo en el caso de presencia de capital escolar avanzado en la madre de los estudiantes. Si bien las expectativas también son altas, la proporción de estudiantes con expectativas positivas de continuidad de estudios es similar entre quienes tienen madre con educación superior y quienes no la tienen madres que no la tienen (ver Gráfico N°13).

Gráfico N° 13.



La presencia de hijos en los estudiantes también es un factor donde a primeras luces se observan diferencias en las expectativas. Como se puede visualizar en el Gráfico N°14, entre quienes no tienen hijos, un 74,5 % presenta expectativas positivas respecto a su continuidad de estudios, mientras que los estudiantes que si tienen hijos, sólo un 57,1% presenta expectativas de continuar estudios superiores.

Gráfico N° 14.



Como ejercicio exploratorio, se buscó comprobar si entre los estudiantes que declaran tener al menos un hijo, existen diferencias según sexo respecto a la expectativa de continuidad de estudios.

Para esto, en primer lugar es pertinente observar la distribución de cada sub-grupo (hombres con hijos y mujeres con hijos).

Tabla N°14

| | | Sexo | | | |
|----------------|-------|----------|--------------|----------|--------------|
| | | Hombre | | Mujer | |
| | | Recuento | % de la fila | Recuento | % de la fila |
| ¿Tienes hijos? | Si | 21 | 60,0% | 14 | 40,0% |
| | No | 328 | 47,6% | 361 | 52,4% |
| | Total | 349 | 48,2% | 375 | 51,8% |

Luego se sometieron ambos sub-grupos a una prueba T de diferencia de medias para muestras independientes.

Tabla N°15

| Prueba T de muestras independientes | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|--|-------------|-------------------------------------|--------|------------------|----------------------|-----------------------------|---|----------|
| | | Prueba de Levene para la igualdad de varianzas | | Prueba T para la igualdad de medias | | | | | | |
| | | F | Sig. | t | gl | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | Se han asumido varianzas iguales | 4,249 | ,047 | -1,393 | 33 | ,173 | -,238 | ,171 | -,586 | ,110 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | -1,419 | 29,683 | ,166 | -,238 | ,168 | -,581 | ,105 |

En la Tabla N°15, se obtienen los resultados de la prueba estadística realizada. En primer lugar, dado que la significancia para la prueba de Levene para la igualdad de varianzas resultó menor que 0,05, no se puede asumir igualdad de varianzas.

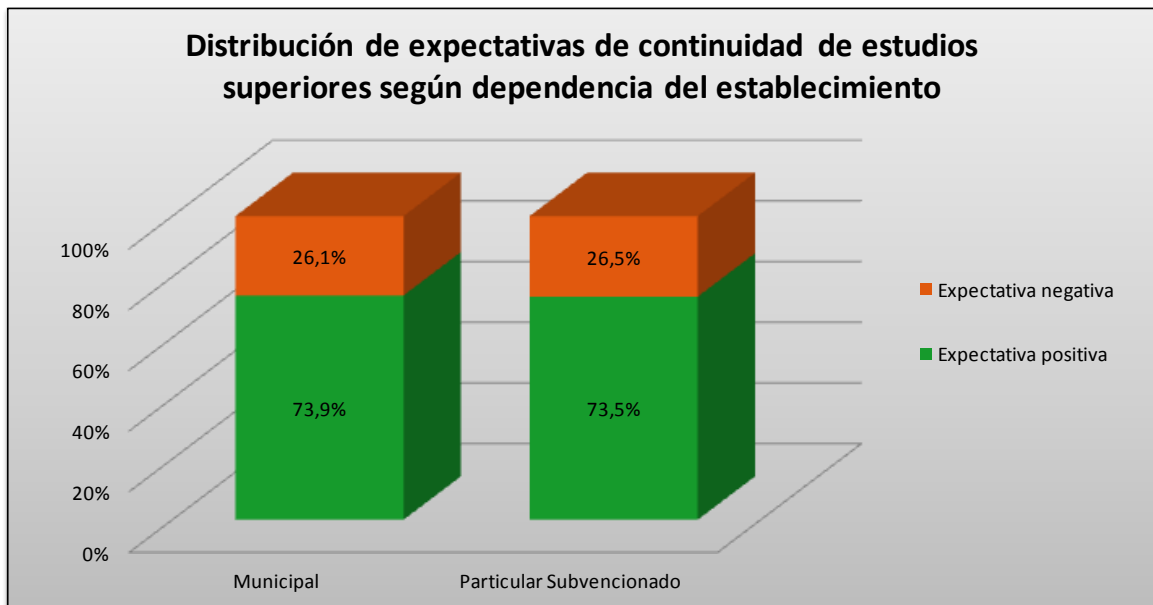
Luego, dado que el Sig. (bilateral) es mayor que 0,05 se debe aceptar la hipótesis nula, esto es, que se asume que no existe diferencia de medias entre los grupos comparados. Esto se ratifica además, al constatar que el rango de valores para el intervalo de confianza para la diferencia incluye el valor 0.

7.1.3. Dimensión institucional.

Para cerrar este análisis descriptivo se procede a revisar el comportamiento de la expectativa de continuidad de estudios según las tres variables consideradas dentro de la dimensión institucional.

En primer lugar, al ver el Gráfico N°15 se puede constatar que, considerando la dependencia del establecimiento educacional, prácticamente no hay diferencias entre la proporción de estudiantes con expectativas positivas de establecimientos municipales frente a la de particulares subvencionados.

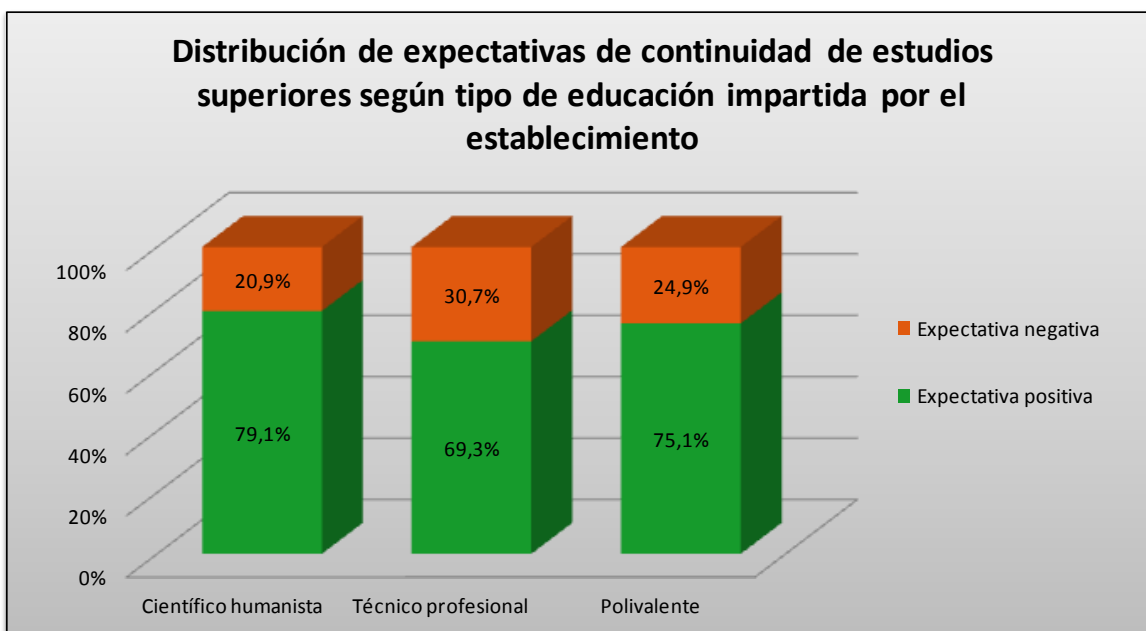
Gráfico N° 15



Al observar las expectativas según el tipo de educación impartida por el establecimiento, se puede constatar que los estudiantes de establecimientos científico humanista se presentan proporcionalmente con más expectativa positiva.

Se destaca también, que sólo en los establecimientos técnico profesionales, el porcentaje de alumnos que declara esperar seguir estudios superiores es inferior al 70%.

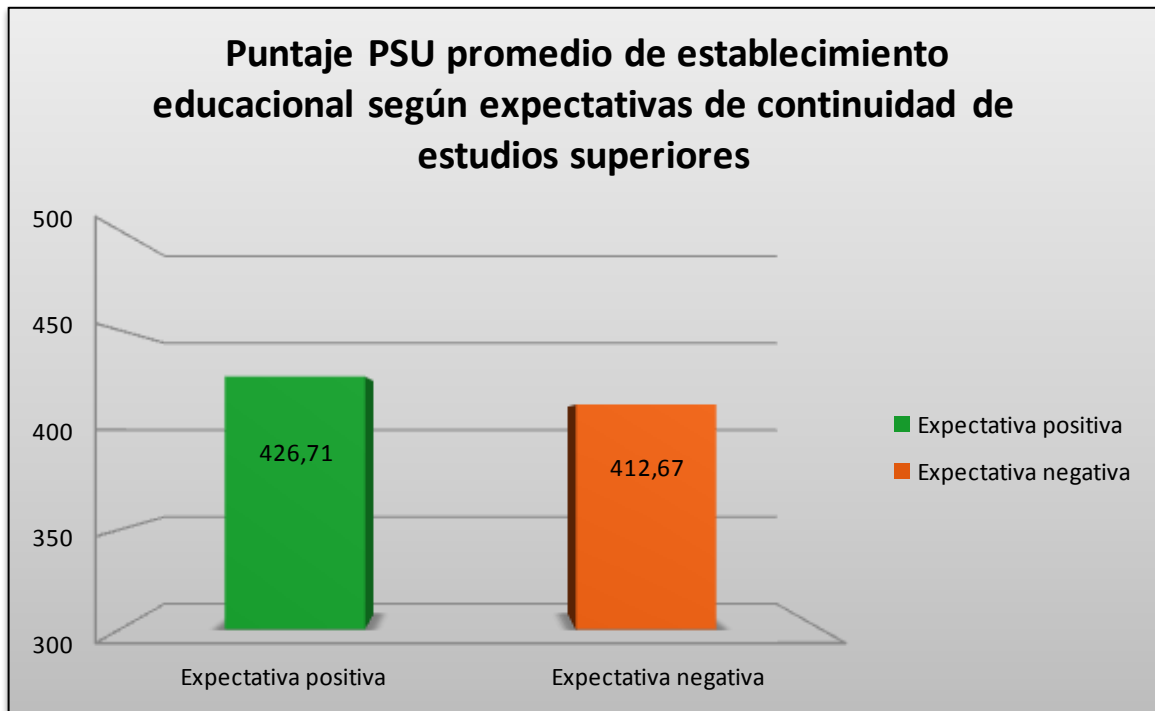
Gráfico N° 16



Finalmente, se compara a los estudiantes que esperan seguir estudios, con los que no o no lo esperan, según el puntaje PSU promedio del establecimiento al que pertenecen.

Cabe mencionar que puntaje PSU analizado corresponde al del año 2009, mismo año en que los estudiantes muestreados rindieron esta prueba.

Gráfico N° 17.



Como se visualiza en el Gráfico N°17, el promedio del puntaje PSU del establecimiento al cual pertenecen los estudiantes con expectativa positiva es levemente superior al de los estudiantes que poseen una expectativa negativa (diferencia de 14,03 puntos).

7.2. Modelo de estimación de factores que inciden en las expectativas de continuidad de estudios superiores.

Por medio del procedimiento estadístico de Regresión Logística Binaria (RLB), se construyó un modelo de estimación para determinar qué variables independientes de las consideradas en esta investigación inciden en la probabilidad de que los

estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo de la Región Metropolitana tengan expectativas de continuar estudios superiores.

7.2.1. Consideraciones sobre el modelo de regresión logística

Si dos sucesos son exclusivos entre sí y exhaustivos (es decir, que no se superpongan, y que agoten el espacio muestral de posibles sucesos), la probabilidad de aparición de cualquiera de ellos es igual a 1 menos la probabilidad de aparición del otro (Pardo, A y Ruiz, M, 2002).

En este caso, considerando que la variable dependiente [VD]¹⁴ tiene sólo dos posibles respuestas, las cuales son excluyentes entre sí (o se tiene expectativa positiva, o se tiene expectativa negativa), y las cuales no dejan espacio a otras posibles respuestas, se llamará $P(VD=1)$ a la probabilidad de que la variable VD asuma el valor 1. La probabilidad de que la variable VD tome valor 0 será entonces $P(VD=0)$, lo que es igual a $1-P(VD=1)$. En otras palabras, conociendo la probabilidad de que la expectativa de continuidad de estudios sea positiva, se conocerá igualmente la probabilidad de que esta sea negativa.

Según lo revisado con anterioridad, se puede considerar a partir de los resultados de la muestra que si el 73,6% de los estudiantes declara que seguirá estudios

¹⁴ Cabe reiterar que con esta variable se hace referencia a la pregunta del cuestionario “¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años?”, con sólo dos categorías de respuesta posible: 1= Si, seguiré estudios superiores y, 0= No seguiré estudios superiores / No lo he decidido. A la primera categoría de respuesta se le ha conceptualizado como “Expectativa positiva”, y a la segunda como “Expectativa negativa”.

superiores, entonces $P(VD=1) = 0,736$. Y consecuentemente que la probabilidad de obtener una expectativa negativa es de $P(VD=0) = 0,264$.

Ahora bien, aunque estos valores pueden ayudar a describir el comportamiento de las expectativas de continuidad de estudios superiores, carecen de cualquier valor predictivo. Es más, hasta este momento se podría saber la cantidad de estudiantes con expectativa positiva, pero no se sabe con propiedad las características de estos.

Cabe entonces el siguiente cuestionamiento: ¿es posible utilizar alguna otra variable que permitan pronosticar adecuadamente la probabilidad de que un estudiante de cuarto año medio proveniente de un establecimiento de nivel socioeconómico bajo de la Región Metropolitana espere seguir estudios superiores?

En otras palabras, ¿es posible construir un modelo de regresión que permita pronosticar la probabilidad de que los estudiantes presenten expectativa positiva de continuidad de estudios a partir de una o varias de las variables independientes previamente definidas en la investigación? La respuesta es afirmativa: si existen variables capaces de predecir la expectativa de continuidad de estudios, entonces es posible incluirlas en un modelo de regresión y utilizarlas para corregir las estimaciones de la proporción de estudiantes con expectativa positiva y negativa (Pardo, A y Ruiz, M, 2002).

En general, para pronosticar probabilidades, es decir, valores entre 0 y 1 los modelos logísticos resultan más pertinentes que los lineales ya que estos últimos no presentan ni máximos ni mínimos teóricos en sus pronósticos arrojados.

7.2.2. Ajustes metodológicos previo a la construcción del modelo

Del total de 13 variables independientes dispuestas originalmente para la construcción del modelo predictivo, se dio un tratamiento especial a cinco de estas.

En primer lugar, en distintos pilotajes previos a la construcción del modelo se detectó manifiestas dificultades con las variables “CIUO del miembro del hogar con mayor ingreso” y “Capital escolar avanzado de la madre”, ambas de la dimensión familiar.

La variable referida a la caracterización ocupacional fue recodificada pasando de 10 categorías a 5. Así, se recodificó esta variable, reagrupando por una parte las categorías 1= Directores y gerentes, 2= Profesionales, científicos e intelectuales, 3= Profesionales de nivel medio, en Directivos y profesionales; por otra parte se reunió a 4= Personal de apoyo administrativo y 5= Trabajadores de servicio y vendedores de comercio y mercados variables independientes, en tanto trabajadores no profesionales ligados al sector terciario de servicios; se fusionaron las categorías 6= Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros, 7= Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios, 8= Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores, en tanto

ocupaciones definidas por el trabajo manual; y se mantuvieron tal cual las categorías referentes a “Trabajos elementales” y “Fuerzas Armadas”.

La recodificación de esta variable se justifica en el hecho de que, teniendo 10 categorías de respuesta, presentaba un N muy pequeño en varias categorías de respuesta. Esto se ve respaldado, como se ve a continuación, por la constatación de lo mal que correlaciona la variable por separado ante la pregunta sobre continuidad de estudios.

Tabla N°16
Correlaciones

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | CIUO a un dígito |
|--|------------------------|--|------------------|
| ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | Correlación de Pearson | 1 | -.040 |
| | Sig. (bilateral) | | .282 |
| | N | 834 | 709 |
| CIUO a un dígito | Correlación de Pearson | -.040 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .282 | |
| | N | 709 | 709 |

La recodificación, si bien no asegura a priori la participación de esta variable (o algunas de sus categorías) dentro del modelo predictivo, al menos puede atenuar el efecto negativo que puede tener en el comportamiento conjunto junto a las otras variables.

La otra variable que presentó dificultades previas a la construcción del modelo probabilístico fue la referida al capital escolar avanzado de la madre. El problema

radica aquí en la alta tasa de no respuesta presentada por esta variable: 270 encuestados no respondieron esta pregunta del cuestionario (un 32,4% sobre el total de encuestados).

Como efecto inmediato de esta situación, el modelo logístico se debía de construir con sobre 100 casos menos, bajando ostensiblemente su potencia predictiva. De este modo, se resolvió excluir esta variable del modelo.

A modo de constatación, se sometió igualmente a esta variable a un análisis de correlación bivariada. Los resultados se visualizan a continuación:

Tabla N°17
Correlaciones

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los proximos 2 años? | Capital escolar avanzado de la Madre |
|--|------------------------|--|--------------------------------------|
| ¿Has decidido seguir estudios superiores en los proximos 2 años? | Correlación de Pearson | 1 | .029 |
| | Sig. (bilateral) | | .490 |
| | N | 834 | 564 |
| Capital escolar avanzado de la Madre | Correlación de Pearson | .029 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .490 | |
| | N | 564 | 564 |

Como se observa, la correlación entre ambas variables, dista por mucho de ser significativa estadísticamente. Esta situación no hace más que confirmar que el excluir del modelo predictivo a la variable referente a capital avanzado de la madre, no debiese influir negativamente en el modelo mismo.

Junto a estas consideraciones, y previo a su introducción al modelo probabilístico, se procedió a normalizar las tres variables de carácter escalar (IBIES, Cantidad de personas del hogar y puntaje PSU promedio del establecimiento). Esto supone la transformación de cada una de estas variables con sus respectivas distribuciones en nuevas variables bajo una distribución normal. En este caso, este procedimiento se lleva a cabo para prevenir posibles valores extremos que desvirtúen la interpretación de resultados.

7.2.3. Construcción del modelo de estimación.

Para generar el modelo logístico, se utilizó un método de selección de variables por pasos, puntualmente el método “Atrás: Condicional”. Los métodos de selección por pasos permiten utilizar criterios estadísticos para, de forma automática, incluir en el modelo las variables que son significativas. En el que “Atrás: Condicional”, se parte de un modelo saturado que contempla la inclusión de todas las variables independientes, empleando el estadístico de puntuación de Rao, va eliminando variables no significativas hasta un punto en que las variables restantes son todas significativas dentro del modelo (Pardo, A y Ruiz, M, 2002).

- **Paso 0**

El primer momento en la construcción del modelo probabilístico es la evaluación del Paso 0, esto es, el modelo sin considerar ninguna variable.

Tabla N°18

Variables en la ecuación

| | | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) |
|--------|-----------|-------|------|---------|----|------|--------|
| Paso 0 | Constante | 1,096 | ,101 | 118,863 | 1 | ,000 | 2,992 |

Como se observa en la Tabla N°18 la constante de la ecuación tiene un B positivo, es decir, exhibe un sentido orientado hacia experiencias positivas. A su vez, dado que su significancia es de 0,00, se asume que es una constante significativa respecto del modelo.

- **Prueba Omnibus**

La prueba Omnibus es una prueba de ajuste global. Busca contrastar la hipótesis nula de que el ajuste del modelo no mejora al incluir las variables seleccionadas. En otras palabras, este estadístico determina si al introducir las variables independientes consideradas en el modelo, se logra un incremento significativo en el ajuste global.

Tabla N°19

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo

| | | Chi cuadrado | gl | Sig. |
|----------------|---------------|---------------|----------|-------------|
| Paso 1 | Paso | 53,820 | 18 | ,000 |
| | Bloque | 53,820 | 18 | ,000 |
| | Modelo | 53,820 | 18 | ,000 |
| Paso 2a | Paso | -,004 | 1 | ,948 |
| | Bloque | 53,816 | 17 | ,000 |
| | Modelo | 53,816 | 17 | ,000 |
| Paso 3a | Paso | -,031 | 1 | ,860 |
| | Bloque | 53,785 | 16 | ,000 |
| | Modelo | 53,785 | 16 | ,000 |
| Paso 4a | Paso | -,155 | 1 | ,693 |
| | Bloque | 53,630 | 15 | ,000 |
| | Modelo | 53,630 | 15 | ,000 |
| Paso 5a | Paso | -,248 | 1 | ,619 |
| | Bloque | 53,382 | 14 | ,000 |
| | Modelo | 53,382 | 14 | ,000 |
| Paso 6a | Paso | -1,039 | 2 | ,595 |
| | Bloque | 52,343 | 12 | ,000 |
| | Modelo | 52,343 | 12 | ,000 |
| Paso 7a | Paso | -2,757 | 3 | ,431 |
| | Bloque | 49,586 | 9 | ,000 |
| | Modelo | 49,586 | 9 | ,000 |
| Paso 8a | Paso | -3,827 | 4 | ,430 |
| | Bloque | 45,758 | 5 | ,000 |
| | Modelo | 45,758 | 5 | ,000 |

Como se observa en la Tabla N°19, las variables ajustan satisfactoriamente. Esto se puede comprobar, al verificar que en el Paso 8 (modelo definitivo a utilizar), el Sig. asociado al modelo es igual a 0,000, por debajo del nivel crítico delimitado por el 0,05. Por ende, se rechaza la hipótesis de que el incremento en el ajuste, conforme a las variables seleccionadas, es nulo.

- **Resumen del Modelo**

A continuación se revisa la tabla N°20, “Resumen del modelo”. Esta presenta tres estadísticos de bondad de ajuste global para el modelo estimado.

Tabla N°20

Resumen del modelo

| Paso | -2 log de la verosimilitud | R cuadrado de Coxy Snell | R cuadrado de Nagelkerke |
|------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8 | 547,492 | ,083 | ,123 |

Dado que el modelo de regresión logística opera con una variable dependiente categórica, estos estadísticos son meramente orientativos, soliendo adoptar valores moderados o bajos aun cuando el modelo estimado sea el apropiado (Pardo, A y Ruiz, M, 2002).

- **Tabla de Clasificación (matriz de confusión)**

A partir de la matriz de confusión (Tabla N°21), se puede constatar que para el total de los casos incluidos, el modelo generado clasifica correctamente al 75,9% de los casos. El modelo resulta aún más óptimo, si se considera sólo a lo que presentan una expectativa positiva: ahí, el nivel de clasificados correctamente se eleva hasta un 98%.

Tabla N°21

Tabla de clasificación

| Observado | | | Pronosticado | | |
|-----------|--|--|--|---------------------------------|---------------------|
| | | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | | Porcentaje correcto |
| | | | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido | Si, seguire estudios superiores | |
| Paso 8 | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido | 13 | 119 | 9,8 |
| | | Si, seguire estudios superiores | 8 | 387 | 98,0 |
| | Porcentaje global | | | | 75,9 |

A partir de la matriz de confusión (Tabla N°21), se puede constatar que para el total de los casos incluidos, el modelo generado clasifica correctamente al 75,9% de los casos. Ahora bien, el modelo resulta aún más óptimo si se considera sólo a los que presentan una expectativa positiva: ahí, el nivel de clasificados correctamente se eleva hasta un 98%.

- **Variables de la Ecuación**

Ahora bien, a partir de la Tabla N°22, se puede ver que tras 8 sucesivos pasos de exclusión de variables se llega a un modelo que incluye cinco variables: pertenencia a pueblo originario [VI3], Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior [IBIES], capital escolar avanzado del padre [VI10.1], Presencia de hijos del estudiantes [VI7] y, puntaje PSU promedio del establecimiento [PSU].

La tabla muestra para cada variable seleccionada su coeficiente del modelo (B). Además entrega el estadístico de Wald, empleado para evaluar la significancia del

coeficiente de cada variable dentro del modelo. Este estadístico se construye elevando al cuadrado el cociente entre el valor estimado de B y su respectivo error típico.

El estadístico de Wald se emplea para contrastar la hipótesis nula de que el coeficiente vale 0 en la población.

Tabla N°22

Variables en la ecuación

| | | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) |
|---------|-----------|-------|------|--------|----|------|--------|
| Paso 8a | VI3 | -,675 | ,297 | 5,180 | 1 | ,023 | ,509 |
| | ZIBIES | ,374 | ,108 | 11,919 | 1 | ,001 | 1,454 |
| | VI10.1 | ,508 | ,260 | 3,818 | 1 | ,051 | 1,662 |
| | VI7 | -,877 | ,521 | 2,838 | 1 | ,092 | ,416 |
| | ZPSU | ,437 | ,122 | 12,741 | 1 | ,000 | 1,548 |
| | Constante | 1,188 | ,136 | 76,735 | 1 | ,000 | 3,282 |

Según la información presentada en la tabla se puede constatar que a partir del Sig. asociado al estadístico Wald para cada variable, en dos de éstas (capital escolar avanzado del padre y presencia de hijos del estudiante) no se puede rechazar la hipótesis nula, dado que su Sig. es mayor a 0,05. En estos casos, se asume que los coeficientes B no son significativos, por lo que no debiese ser necesario incluir estas variables dentro del modelo final.

Por lo tanto, sólo pertenencia a pueblo originario [VI3], Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior [ZIBIES] y el puntaje promedio PSU del establecimiento [ZPSU] contribuyen significativamente a mejorar el ajuste del modelo.

Pese a lo anterior, se resolvió incluir en el modelo a la variable referida al capital escolar avanzado del padre. Esto se fundamenta en el escaso margen por el que el coeficiente resulta poco significativo: 0,001 (el punto de corte teórico 0,05 y la variable presenta un Sig. de 0,051). A esto se agrega la relevancia teórica y abultada literatura que sostiene lo importante que resulta incluir esta variable.

De las cuatro variables incluidas, sólo la referente a pertenencia a pueblo originario presenta un B negativo (-0,675). El $\text{Exp}(B)$ de esta variable es de 0,509 por lo tanto, la influencia de esta variable en el pronóstico de expectativa sobre continuidad de estudios debe ser interpretado como que la pertenencia a pueblo originario disminuye la probabilidad de presentar una expectativa positiva hacia la continuidad de estudios superiores en un 49,1%.

Los coeficientes B asociados a las variables ZIBIES, VI10.1 y ZPSU se presentan con carga positiva. En el primer caso se presenta un $\text{Exp}(B)$ de 1,454 por lo que se asume que por cada punto estandarizado que aumente el Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior, la probabilidad de que la expectativa de continuar estudios superiores aumenta 45,4%.

En el caso del capital escolar avanzado del padre, cuyo $\text{Exp}(B)$ asociado es de 1,662, se pueda afirmar que cuando el padre del estudiante posee estudios superiores, las chances de este de tener una expectativa positiva hacia la continuidad de estudios superiores aumenta en un 66,2%.

Para el puntaje PSU promedio del establecimiento, el Exp(B) es de 1,548. La interpretación aquí es que los estudiantes que provenientes de establecimientos con puntajes PSU promedios más elevados poseen mayor probabilidad de esperar seguir estudios superiores. Por cada punto estandarizado que aumente el puntaje PSU del establecimiento, las chances de que la expectativa del estudiante que pertenece a éste sea positiva aumenta en un 54,8%.

- **Construcción de la Ecuación de Pronóstico de Probabilidades**

Con los coeficientes B presentados, se procede a construir la ecuación lineal para obtener pronósticos. Se incluyen las variables que presentaron un coeficiente significativo¹⁵:

$$Pr = 1,188 - 0,675 \times VI3 + 0,374 \times ZIBIES + 0,508 \times VI10.1 + 0,437 \times ZPSU$$

Donde Pr es el puntaje pronosticado para cada caso.

Al transformar Pr a escala logística se obtienen las probabilidades pronosticadas por el modelo. Es decir, las probabilidades que el modelo pronostica se obtienen transformando Pr (la ecuación de regresión lineal) a escala logística (Pardo, A y Ruiz, M, 2002):

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-Pr}}$$

El dispersiograma que se muestra a continuación (Gráfico N°18) muestra la relación existente entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y el conjunto de variables independientes seleccionadas por el modelo. En el eje de

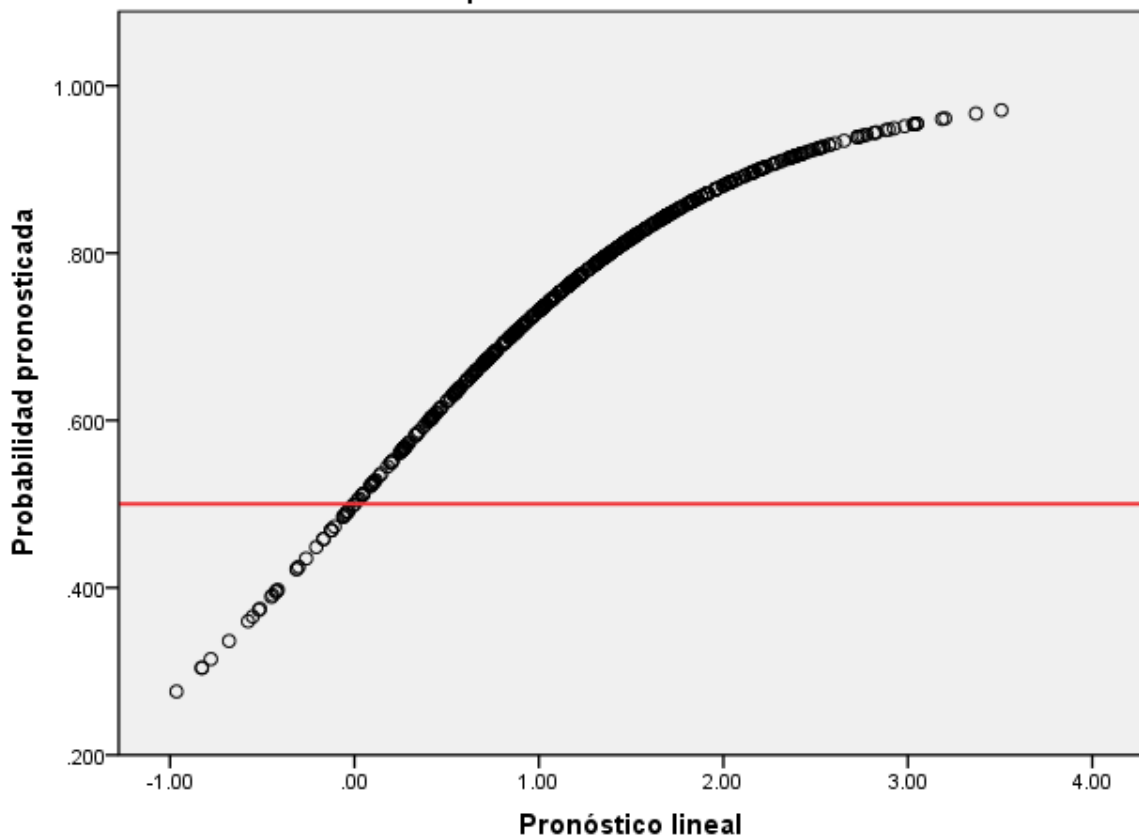
¹⁵ También se incluye, como se justificó anteriormente, la variable “Capital escolar avanzado del padre”.

abscisas se presenta la puntuación de Pr (pronóstico lineal dado por la ecuación que incorpora la constante y los coeficientes B de las variables independientes seleccionadas). En el eje de ordenadas se representan los pronósticos del modelo en escala logística. Se puede constatar como la nube de puntos asume la configuración de una curva logística.

También se aprecia como el eje X, que representa el pronóstico lineal no posee un valor mínimo ni máximo establecido. No así el eje Y donde los valores se mueven dentro de un rango teórico de 0 y 1.

Gráfico N°18

Representación de la transformación lineal respecto a las probabilidades pronosticadas



La línea que divide el gráfico horizontalmente marca el punto de corte (en este caso 0,5). Este punto discrimina entre el pronóstico de una expectativa positiva y una negativa. La aglutinación de puntos por sobre la línea de corte no hace más que confirmar como se espera, dado el modelo predictivo presentado, que la mayoría de los estudiantes de cuarto medio proveniente de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico de la Región Metropolitana, presenten una expectativa positiva de continuidad de estudios superiores.

- **Histograma**

El Grafico N°19 muestra las probabilidades pronosticadas a partir del modelo propuesto. En este histograma cada "S" representa 2 casos pronosticados por el modelo como poseedores de expectativa positiva, y cada "N" como 2 casos con expectativa negativa.

El eje de abscisas indica el territorio que corresponde a cada pronóstico. En este caso, y dado que el punto de corte está predefinido en el 0,5, se puede apreciar la simbología de Ns se ubica entre el 0 y el 0,5, y la de Ss entre el 0,5 y el 1.

El eje de ordenadas, indica simplemente la frecuencia de los de casos pronosticados, los cuales se van apilando según esta frecuencia va aumentando.

En contraste, las Ns se encuentran mayoritariamente en el territorio de S, ya que, como se indica la tabla de clasificación (ver Tabla N°21), sólo el 9,8% de los casos pronosticados como con expectativa negativa, se encuentran bien clasificados. Ahora bien, esto no implica que sea un mal modelo predictivo, dado que como se fundamenta al comienzo de esta investigación, lo que se busca es pronosticar correctamente es al estudiantado que presenta una expectativa positiva hacia la continuidad de estudios superiores.

7.3. Evaluación general de las hipótesis de investigación.

En base a los resultados arrojados por el modelo logístico de predicción, a continuación se procede a evaluar las distintas hipótesis de investigación, contrastando estas con la incorporación o no dentro del modelo de las distintas variables independientes.

Si la variable efectivamente fue incorporada en el modelo, se dimensiona su impacto sobre la variable dependiente. Si en cambio, no fue incorporada, se asume que, en su efecto conjunto con las otras variables testeadas, no tiene relación con la probabilidad de ocurrencia de una expectativa positiva de continuidad de estudios superiores.

1. Existe relación entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la dimensión individual de los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos educacionales de NSB de la Región Metropolitana, esto es:

- **Sexo:** no existe relación.
 - **Pueblos originarios:** tiene relación con la continuidad de estudios. Esta relación es negativa, es decir, la pertenencia a algún pueblo originario disminuye la probabilidad de esperar continuar estudios superiores¹⁶.
 - **Adscripción Religión:** no existe relación.
 - **Discapacidad:** no existe relación.
 - **Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior:** tiene relación con la continuidad de estudios. Esta relación es positiva, es decir, la persistencia en la búsqueda de información sobre educación superior por parte de los estudiantes aumenta la probabilidad de esperar continuar estudios superiores.
2. Existe relación entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la **dimensión familiar** de los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos educacionales de NSB de la Región Metropolitana, esto es:
- **Caracterización ocupacional del integrante del hogar con mayor ingreso:** no existe relación.

¹⁶ El detalle de la intensidad de las relaciones se revisó con detalle anteriormente, en el punto “*Variabes de la Ecuación*” dentro de 6.2.3. **Construcción de modelo de estimación.**

- **Cantidad de integrantes que componen el hogar:** no existe relación.
- **Capital escolar avanzado del padre:** aunque al límite de su significancia, tiene relación con la continuidad de estudios. Esta relación es positiva, es decir, la presencia de estudios superiores en el padre aumenta la probabilidad de esperar continuar estudios superiores.
- **Capital escolar avanzado de la madre:** no existe relación.¹⁷
- **Presencia hijos del estudiante:** si bien presenta relación y en sentido negativo (la presencia de hijos disminuiría la probabilidad de esperar continuar estudios superiores), esta no es estadísticamente significativa por lo que no se puede considerar como un factor que incida directamente en la modificación de las expectativas. Pese a lo anterior la variable, que había sido considerada originalmente dentro del modelo, se mantiene dentro de este en pos de no alterar el efecto predictivo de las otras variables seleccionadas sobre la expectativa de continuidad de estudios superiores.

3. Existe relación entre las expectativas de continuidad de estudios superiores y las variables propias de la **dimensión institucional** del medio escolar de los estudiantes que cursaron cuarto medio el 2009 en establecimientos educacionales de NSB de la Región Metropolitana, esto:

¹⁷ El tratamiento de esta variable, y su exclusión a priori dentro del modelo se detalla en **6.2.2. Ajustes metodológicos previo a la construcción del modelo.**

- **Dependencia administrativa:** no existe relación.
- **Tipo de enseñanza del establecimiento:** no existe relación.
- **Puntaje PSU promedio del establecimiento:** tiene relación con la continuidad de estudios. Esta relación es positiva, es decir, el aumento del puntaje PSU promedio del establecimiento genera mayores chances de que sus estudiantes esperen continuar estudios superiores.

8. CONCLUSIONES

*“Todo ‘logro acabado’ de la ciencia significa nuevas ‘cuestiones’
y tiene voluntad de quedarse anticuado y de ser ‘superado’.”*

Max Weber

A la luz de los resultados expuestos, y como se advertía ya desde la introducción, el carácter exploratorio de la presente investigación llama a la predisposición a encontrarse con más interrogantes que conclusiones definitivas.

En líneas generales, y como primera consideración relevante a la hora de evaluar los resultados de esta investigación, se evidencia lo extendido de las expectativas positivas en la continuidad de estudios superiores (73,6%). Esto de por sí es un punto que resulta pertinente atender, incluso antes de ver qué factores son los que las determinan en mayor o menor grado.

En este sentido, cabe considerar cómo este fenómeno afecta directamente la dinámica del mercado educativo: si poco menos del 75% de los estudiantes provenientes de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo declara que espera seguir estudios superiores y, revisados al comienzo de esta investigación algunos antecedentes respecto al nivel de acceso de los quintiles más pobres, resulta evidente que, no sólo un gran número de estudiantes no cumplen efectivamente con sus expectativas (lo cual puede desarrollarse a futuro como un campo de investigación en sí mismo), sino que además, en la medida

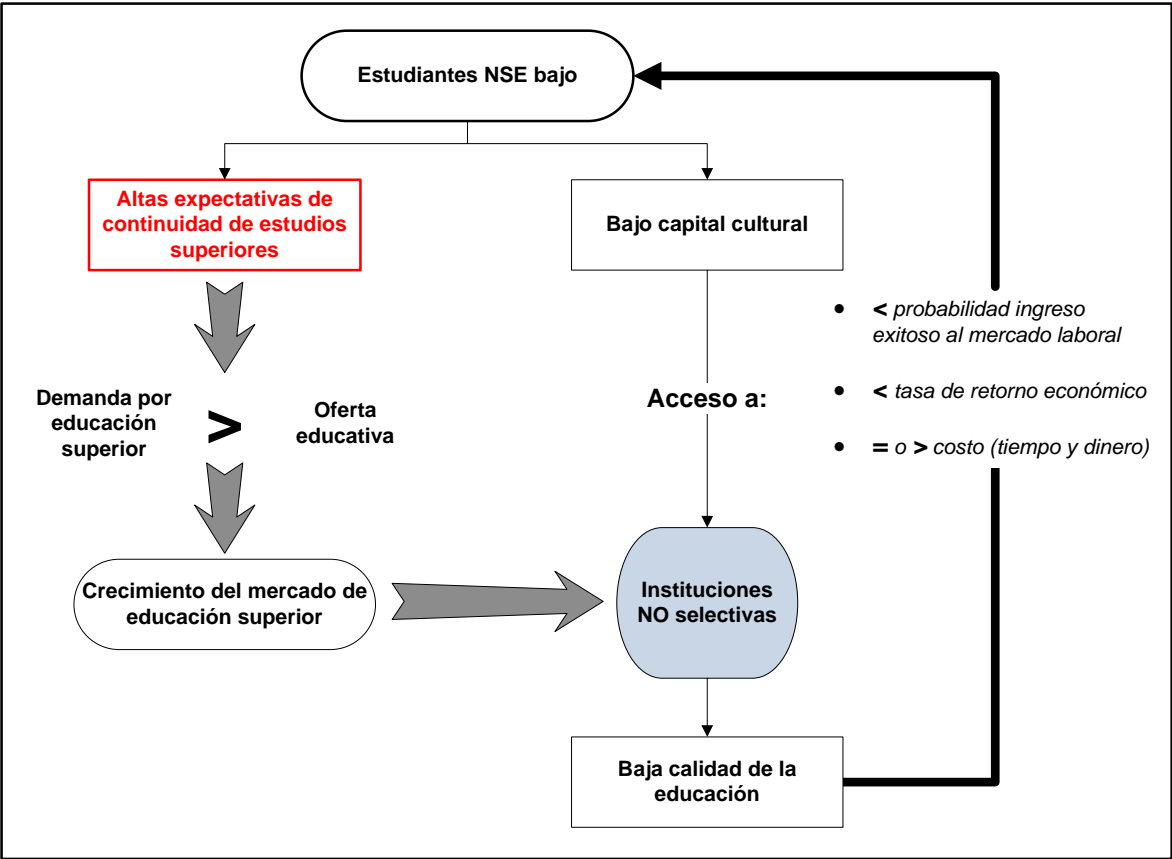
que los estudiantes o sus familias tienen la posibilidad de pagar o endeudarse, dada su organización actual, el mercado de educación superior tiene las condiciones para seguir expandiéndose. En otras palabras, en la medida en que las expectativas positivas de continuidad de estudios superiores sean tan generalizadas entre los estudiantes, la demanda va a seguir siendo mayor que la oferta educativa.

Existe evidencia para sospechar que esto afecta de manera más crítica a los estudiantes más pobres. La literatura sobre desigualdad educativa señala que en sociedades que expanden la cobertura de su sistema, la desigualdad cuantitativa es reemplazada por otra cualitativa: los sistemas educativos desarrollan diferencias internas asociadas a la relación entre origen social y logro académico - ocupacional. Ahora bien, en este sentido, si la expectativa de continuidad de estudio es alta, cabe la pregunta respecto del modo en que se estratifica su distribución. Si la evidencia empírica señala que los jóvenes de clase baja canalizan su acceso mayoritariamente mediante la oferta de instituciones privadas y técnicas ¿sus expectativas toman una distribución similar?, ¿o se relegan al ámbito universitario, tal como señala la evidencia empírica constatada en la revisión de antecedentes?

Junto a esto, resulta particularmente crítico que las instituciones (generalmente de carácter no selectivo) a las que acceden los estudiantes provenientes de los quintiles más bajos, estudiantes, como se ha revisado, con un menor capital cultural, en pos de mantener su número de matriculados tiende a bajar sus niveles de exigencia, lo que se traduce inevitablemente en una baja de la calidad de la educación de estos planteles.

Todo esto termina repercutiendo directamente en los mismos estudiantes: acceder a instituciones de baja calidad se asocia a la obtención de títulos más devaluados, lo que implica menores probabilidades de incorporarse exitosamente en el mercado laboral y menores tasas de retorno económico. Esta baja de calidad no se condice tampoco con menores precios en la oferta educativa (una menor calidad no se asocia necesariamente con aranceles más bajos), de modo que poseen un diferencial cada vez más negativo entre inversión (tiempo y dinero) y calidad. Esto se puede visualizar de mejor manera en el Esquema N° 1.

Esquema N° 1.



Una vez vistas algunas de las principales implicancias de las altas expectativas de continuidad de estudios superiores, corresponde realizar algunas conclusiones respecto a los factores determinan estas expectativas.

El modelo predictivo propuesto en esta investigación establece como variables a considerar a la hora de estimar la promoción de expectativas positivas en la continuidad de estudios a: *la pertenencia a pueblo originario, la persistencia en la búsqueda de información sobre educación superior, el capital avanzado del padre, la presencia de hijos del estudiante, y el puntaje PSU promedio del establecimiento de donde proviene el estudiante*. Al respecto, cabe desarrollar algunas consideraciones.

En primer lugar, se constata que la pertenencia a algún pueblo originario implica la disminución de la probabilidad de esperar seguir estudios superiores. Esto no hace más que ratificar tanto lo que expresa de manera unánime la literatura, como la evidencia fáctica del menor acceso en términos proporcionales de población indígena a la educación superior.

Materia de investigaciones futuras es desentrañar las causas que originan estas menores expectativas. Desde este punto es tan válido sospechar que menores expectativas y menor acceso real dicen relación con el lugar que ocupa la población perteneciente a pueblos originarios dentro de la estructura social de la sociedad chilena, generalmente en un contexto de clase oprimida, como con la existencia de una idiosincrasia cultural que plantea, tanto visiones de mundo como espacios de realización distintos.

Lo concreto es que desde esta investigación se vislumbra que el menor acceso al sistema de educación superior por parte de la población indígena, va antecedido ya de menores expectativas de continuidad de estudio por parte de los estudiantes secundarios.

A partir de los resultados expuestos, el factor que más relación guarda con las expectativas de continuidad de estudios es la persistencia en la búsqueda de información sobre educación superior. Este factor resulta particularmente interesante dado que expresa dentro de sí, a diferencia de todas las otras variables estudiadas, una conducta por parte de los estudiantes. Y en este caso, acceder a mayor información sobre educación superior, no cohibe, a la luz de los resultados, los deseos de seguir estudios.

En este sentido, la alta tasa de expectativa positiva en la continuidad de estudios, unido al hecho de que estudiantes que provienen de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo busquen información sobre educación superior, y en la medida en que lo hacen es más probable que esperen acceder a esta, evidencia que, al menos hasta el año 2009 (año en que se levantó la información), el sistema de enseñanza superior es valorado bajo una suerte de “efecto vitrina”. Esto es que, a la distancia, separado por un vidrio (siguiendo con la metáfora), se visualizan las bondades seductoras de la educación superior, pero no se conocen realmente las implicancias de acceder a esta, como el financiamiento-endeudamiento, la probabilidad real de ingresar exitosamente al mercado laboral, la tasa de retorno económico, etc. para población con sus características.

En términos coloquiales, las personas tienden a comprar las cosas que le gustan por sobre las que no le gustan, y en este sentido, pareciese que la información disponible para los estudiantes más pobres estuviese al servicio de esta relación comercial, y no en proveer de herramientas a los estudiantes para que estos pudiesen evaluar de mejor manera los efectos concretos que tendría en sus vidas materiales el acceso a la educación superior.

Desde la teoría del campo y el hábitus, la relación IBIES – expectativas se configura de manera contradictoria y compleja. En primer lugar, el sistema de educación superior en Chile es un campo mercantilizado, cuyo acceso y permanencia privilegia tanto la posesión de los estudiantes de capital cultural como de capital económico. En este sentido la conformación de la relación positiva entre búsqueda de información y expectativas de continuidad de estudios en estudiantes de clase baja se puede sustentar tanto en una sobrevaloración económico-social de los beneficios del título profesional, como en una superación aparente de las barreras económicas y culturales de acceso a la educación superior. Ambos procesos son promovidos desde las reglas y juegos del mercado.

Sin embargo cabe cuestionarse ¿cuál es la utilidad de alentar a los estudiantes si su capital cultural le permitirá a acceder a instituciones de baja calidad y selectividad?, esto en el caso de que efectivamente logren acceder.

Ahora bien, siguiendo el modelo de la teoría de elección racional, si los estudiantes más pobres accediesen al conocimiento de las múltiples desventajas que tienen respecto de los estudiantes de las clases medias y altas, desventajas expresadas en menores probabilidades de acceso, mayores probabilidades de

deserción y retraso académico, menores probabilidades de empleabilidad anual, menor tasa de retorno a la inversión, altos niveles de endeudamiento; resultaría esperable que las expectativas de continuidad de estudios no estuviesen tan extendidas. Del mismo modo, el fomentar dichas expectativas implicaría una inversión mayor de trabajo a nivel de docencia y paradocencia. Este es un nudo crítico en sí mismo, que debería ser considerado en investigaciones futuras sobre expectativas.

Cabe considerar también que, esta relación entre estudiantes secundarios e información sobre educación superior se constata en una población relativamente homogénea, por lo que cabría preguntarse si el comportamiento del acceso a la información tiene los mismos efectos sobre población de otros estratos socioeconómicos.

Al evaluar la relación entre el IBIES y las expectativas de continuidad de estudios desde la teoría de la racionalidad limitada, se vislumbra que el tipo de representaciones mentales que los individuos poseen respecto de la educación superior, al igual que las expectativas, son altamente positivas. El acceso a la educación superior se visualiza como una señal de ascenso económico y social: permite alcanzar prestigio y estatus.

Esto último es coherente con los antecedentes que señalan la existencia de una sobrevaloración de la educación superior como expectativa de vida, y en particular, de las universidades como destino profesional en los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos.

Para el modelo de racionalidad limitada, las representaciones mentales son culturalmente organizadas. En este sentido, constatamos que la gran mayoría de los estudiantes encuestados poseen padres sin capital escolar avanzado; por lo tanto, se debe asumir que no es la relación directa con la cultura de la educación superior lo que estaría influyendo en la formación de representaciones positivas, sino la presión comunicacional del mercado de la educación, a través de la información disponible, que mayoritariamente sólo informa (tanto a estudiantes, padres y educadores) beneficios posibles, pero tiende a eludir los costos y perjuicios.

En esta última línea, resultaría sumamente relevante futuras indagaciones específicas sobre los contenidos específicos de la información sobre educación superior disponible para los estudiantes secundarios.

Respecto a la relevancia de la presencia de capital escolar avanzado en padres, a la hora de poseer expectativas de continuidad de estudios superiores, cabe mencionar que más que un hallazgo, es una constatación de lo que manifiestan, desde otro enfoque (no el de las expectativas), la teoría y diversos estudios.

La presencia o no de hijos en el estudiante, se perfilaba en un momento de la investigación como un factor relevante a la hora de estimar las expectativas de continuidad de estudios superior. Ahora bien, en el modelo logístico, arrojó no ser significativamente importante.

Pese a esto, el análisis descriptivo mostró a esta variable como la que generaba mayores contrastes en el carácter de las expectativas. Por lo mismo, cabe

cuestionarse si es la presencia de hijos, o específicamente la cantidad de hijos, la información relevante para proyectar de manera más óptima las expectativas. En este sentido, resulta recomendable a futuras investigaciones que busquen desarrollar esta temática, no sólo incorporar esta variable dentro de su análisis, sino que hacerlo de modo más exhaustivo.

Finalmente, ante el hecho de que el modelo predictivo haya arrojado como significativo el puntaje PSU promedio del establecimiento, se debe tomar en cuenta que esto se da en un contexto de establecimientos educacionales sumamente homogéneos. Igualmente, hay que tener el resguardo de no leer este resultado como una suerte de tautología, no probada aquí, en que se implique que los estudiantes con mayores expectativas de continuidad de estudios obtienen puntajes PSU más altos y por ende los establecimientos con mayores puntajes agrupan a los estudiantes con más expectativas positivas.

La variable referida al puntaje PSU promedio, en la medida en que los puntajes PSU promedio son relativamente estables año a año en cada establecimiento, debe ser leída del mismo modo que las otras variables institucionales: como características propias del establecimiento educacional.

En este sentido, dentro de este ejercicio exploratorio, resulta relevante como categoría predictora en la medida en que, en el contexto de establecimientos educacionales homogéneos, las otras variables institucionales no sirvieron en absoluto para predecir el comportamiento de las expectativas en los estudiantes.

A modo de cierre, resulta interesante interrogarse respecto a las variables excluidas del modelo: resulta relevante, considerando futuros estudios con enfoque de género, que no se presenten diferencias relevantes en expectativas de hombres y mujeres.

Igualmente relevante pareciese ser el hecho de que las expectativas de continuidad de estudios superiores no guardan relación con la adscripción religiosa, o con presentar alguna discapacidad física.

10. REFERENCIAS.

Abitbol, P., y Botero, F. (2006). La Teoría de la elección racional. Estructura conceptual y evolución reciente”. *Revista Colombia Internacional* 62, jul - dic 2005, 132 – 145.

Bentham, J. (1965). *Escritos Económicos*. México. Fondo de Cultura Económica

Bernasconi, A. y Rojas F., (2003). *Informe de la Educación Superior 1980-2003*. Recuperado en http://www.cedus.cl/files/infnac_cl.pdf

Bourdieu, P. (1994). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Revista Sociología*, UAM – Azcapotzalco, México, núm 5, pp 5 - 17.

Bourdieu, P. y Wacquant L., (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron C., (2009). *Los Herederos: los Estudiantes y la Cultura*. Argentina. Editorial Siglo XXI.

Brunner, J. (2005). *Guiar el Mercado; Informe sobre la educación superior*. Chile. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez.

Callender, C., and J. Jackson. (2005) *Does fear of debt deter students from higher education?* Journal of Social Policy 34, no. 4: 509-40.

CIDE. *Encuesta Actores del sistema educativo serie 2000- 2008*. Recuperado en <http://cide.cl/encuestas.php>

CIDE (2009) *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Chile. Recuperado en:

<http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=/ujah/cided/bdos.xis&base=cided&rango=1&mf=000940>

Contreras, D. y Macías, V. (2002). *Desigualdad educacional en Chile: geografía y dependencia*. Cuad. econ. vol.39, n.118, pp. 395-421. ISSN 0717-6821. doi: 10.4067/S0717-68212002011800005.

DIVESUP (2010). *Compendios Estadísticos*. Recuperado en: <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-sies-divesup>

Durkheim, E. (1998). *Las Reglas del Método Sociológico*. España. Alianza Editorial.

Esteve, Albert, Robert McCa. (2007). "Homogamia Educacional en México y Brasil, 1970 – 2000: Pautas y Tendencia." *Latin American Research Review*, 42 (2): 56-85.

Fernández, R. (2010). *Dimensiones asociadas a las actitudes frente al endeudamiento en educación superior en Chile*. (Memoria no publicada para optar al título profesional de sociólogo). Santiago, Chile. Universidad de Chile.

Fernández R., Olavarría M., y Oyanedel J. (2010). *¿Es el temor al endeudamiento una limitante en el acceso a la Educación Superior?: Un análisis cuantitativo en alumnos de cuarto medio de la Región Metropolitana de Santiago*. Informe de avance proyecto FONIDE MINEDUC. Recuperado en:
<http://bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl/CEusuarioANONIMO/>

Hayek, F. (2010). *Principios de un orden social liberal*. España. Editorial Unión

Hernández Sampieri, R., Fernández C., Baptista P. (2003) *Metodología de Investigación*. México Editorial Mc Graw Hill.

Lagos F. y Palacios F. (2008). *Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico*. Consejo Superior de Educación. Revista Calidad en la Educación. Santiago. Recuperado en:
http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/59/cse_articulo693.pdf

Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *The American Journal of Sociology*, Vol. 106, No. 6 (May, 2001), pp. 1642-1690

Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega M. (2010) Ingreso a la Educación Superior: La Experiencia de la Cohorte de Egreso 2005. Consejo Superior de Educación. Revista Calidad en la Educación. Santiago. Recuperado en:

http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/60/cse_articulo694.pdf

Marx, K. (1985). *La Ideología Alemana*. Argentina. Ediciones Pueblos Unidos.

Marx, K. (2009). *Manuscritos de economía y filosofía*. España. Alianza Editorial.

Marx, K. (2010). *El manifiesto del Partido Comunista. El Capital*. España. Ediciones Aguilar.

MIDEPLAN. Encuesta CASEN 1990-2009. Recuperado en:

<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/>

MORI. Encuesta Barómetro de la Educación Superior serie 2007-2009. Recuperado en:

http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-10-14.2855687211/otros-documentos/Opiniones%20de%20la%20ciudadania.pdf

Nisbet, R. (2008). *La imaginación del pensamiento Sociológico*. España. Amorrortu Editores.

OCDE y Banco Mundial (2008). *La educación Superior en Chile; Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, Recuperado en http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion_1990021x

Paramio Rodrigo, (2000). *Decisión racional y acción colectiva* en *Leviatán: Revista de hechos e ideas*. ISSN 0210-6337, N° 79, 2000, pags. 65-84. Recuperado en: www.iesam.csic.es/doctrab1/decision.pdf

Pardo, A y Ruiz, M (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. España. McGraw Hill / Interamericana de España.

Parker, C. (1996). *Las iglesias y su acción social en Chile*. Santiago. Ediciones Academia.

Raftery, A. E. y Hout, M (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.

Rama, C. (2006). *La tercera Reforma a la educación superior*. Argentina. Editorial Siglo XXI

Rezabal, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. (Memoria para optar al grado de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales Argentina. FLACSO.

Rodríguez, D., y Ovando, S. (2006). *Percepción de estudiantes de educación media de la ciudad de Valdivia hacia la formación turística: Tendencias y expectativas*. (Tesis para optar al título de Administrador de Empresas de Turismo). Chile. Universidad Austral.

Simon, H. (1970). *El comportamiento administrativo*. España. Editorial Aguilar.

Smith, A. (1976). *La riqueza de las naciones*. México. Ediciones

Torche, F y Wormald G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. CEPAL. Santiago, Chile.

Valdivieso P. Antivilo A. y Barrios Juan (2006). *Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden PSU, postulan y se matriculan en las Universidades del Consejo de Rectores*. Informe Final. Consejo Superior de Educación.

Weber, M. (2008). *Economía y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica..

Weber, M. (2001). *La Ciencia Como Profesión. La Política Como Profesión*. España. Editorial Espasa Calpe, Colección Austral.

Weber, M. (1999). *Sociología de la Religión*. Argentina. Ediciones El Aleph.

10. ANEXOS.

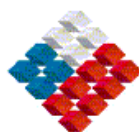
10.1. Anexo N°1: Establecimientos Educativos Muestreados

A continuación se presentan los 31 establecimientos educativos considerados en la presente investigación. Para cada establecimiento se muestra la información correspondiente a las 3 variables consideradas en la investigación dentro de la dimensión institucional.

| Establecimiento Educativo | Dependencia | Educación establecimiento | Puntaje PSU promedio (2009) |
|--|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Liceo Municipal Indira Gandhi | Municipal | Científico humanista | 456,75 |
| Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra | Municipal | Científico humanista | 455,65 |
| Liceo Andrés Bello | Municipal | Científico humanista | 442,51 |
| Liceo Villa La Pintana | Municipal | Científico humanista | 389,02 |
| Liceo Gabriela Mistral | Municipal | Científico humanista | 378,69 |
| Liceo Técnico José María Narbona | Municipal | Técnico profesional | 431,24 |
| Centro Educativo Padre Alberto Hurtado de San Bernardo | Municipal | Técnico profesional | 428,07 |
| Liceo Politécnico Municipal Melipilla | Municipal | Técnico profesional | 401,24 |
| Centro Educativo Municipal Mariano Latorre | Municipal | Técnico profesional | 377,44 |
| Liceo Polivalente Hermanos Sotomayor Baeza | Municipal | Polivalente | 402,38 |
| Liceo Polivalente Hermanos Sotomayor Baeza | Municipal | Polivalente | 402,38 |
| Colegio Alma Mater | Particular Subvencionado | Científico humanista | 499,38 |
| Colegio Iberoamericano La Pintana | Particular Subvencionado | Científico humanista | 476,15 |
| Liceo Avenida Recoleta | Particular Subvencionado | Científico humanista | 441,04 |
| Liceo Metropolitano | Particular Subvencionado | Científico humanista | 426,49 |
| Liceo Comercial Joaquín Vera Morales | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 452,89 |
| Liceo Comercial Ñuñoa | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 446,73 |
| Técnico Clelia Clavel Dinator | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 422,11 |
| Colegio Polivalente Bahía Darwin | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 403,65 |
| Colegio Industrial Vasco Núñez de Balboa | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 402,65 |
| Centro Educativo San Antonio de Padua | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 400,29 |
| Centro Politécnico Particular de Conchalí | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 393,38 |
| Colegio Esjélaví | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 385,33 |
| Escuela Técnica Libertador Bernardo O'Higgins | Particular Subvencionado | Técnico profesional | 378,73 |
| Colegio Polivalente Jorge Huneeus Zegers | Particular Subvencionado | Polivalente | 501,98 |
| Colegio Nuestra Señora María Inmaculada | Particular Subvencionado | Polivalente | 498,08 |
| Colegio Nuevo Centro Educativo José Abelardo Núñez | Particular Subvencionado | Polivalente | 449,50 |
| Centro Educativo Pitágoras | Particular Subvencionado | Polivalente | 425,35 |
| Colegio Polivalente Diego Portales de Maipú | Particular Subvencionado | Polivalente | 410,05 |
| Colegio Particular Osman Pérez Freire | Particular Subvencionado | Polivalente | 382,00 |
| Colegio Rocket College | Particular Subvencionado | Polivalente | 369,91 |

10.2. ANEXO N°2: Cuestionario investigación FONIDE

EL USO DE LAS
RESPUESTAS DE
ESTE
CUESTIONARIO
SERÁ
ESTRICTAMENTE
CONFIDENCIAL



GOBIERNO DE
CHILE
Ministerio de
Educación

| | |
|-------------|-----|
| Nº de Folio | RBD |
|-------------|-----|

ENCUESTA METROPOLITANA SOBRE ACTITUDES FRENTE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENCUESTA ESTUDIANTES

Estimado/a estudiante,

La presente encuesta tiene como objetivo recabar información respecto a tus actitudes frente a la educación superior. El cuestionario incluye preguntas tanto sobre tus intereses vocacionales, actitudes frente al endeudamiento y sobre el uso de las fuentes de información sobre educación superior en el país. También incluye preguntas sobre ti y tu familia, las que serán utilizadas para analizar las diferencias de opinión entre estudiantes de distintos grupos sociales.

Este estudio permitirá mejorar las políticas de provisión de información para el acceso a la educación superior

*Por favor, marca en cada pregunta **con una equis (x)** la alternativa que represente con mayor certeza tu opinión y contesta libremente en las preguntas abiertas.*

Te garantizamos que tus respuestas serán tratadas de forma confidencial. La información de éste cuestionario se analizará estadísticamente y de manera científica, no existiendo otros posibles usos de la información. Muchas gracias.

A lo largo del cuestionario, cuando se habla de “Universidad”, nos referimos a TODAS las instituciones que imparten educación superior, es decir Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades

SECCIÓN 1: Visiones sobre la educación superior

1.1.- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la Universidad y la Educación Superior?

| | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo | No sé |
|--|----------------|------------|--------------------------|---------------|-------------------|-------|
| Ir a la universidad es una experiencia que vale la pena | | | | | | |
| Necesitas un título universitario para conseguir un buen trabajo | | | | | | |
| A la larga, uno se beneficia económicamente por ir a la universidad | | | | | | |
| Una de las peores cosas de la vida de estudiante universitario es tener poco dinero | | | | | | |
| Una de las mejores cosas de ir a la universidad es desarrollarse como persona | | | | | | |
| Una de las peores cosas de ir a la universidad es endeudarse para poder estudiar | | | | | | |
| Tener que endeudarse para estudiar deja a muchas personas fuera de la universidad | | | | | | |
| Prefiero ganar plata trabajando antes que ir a la universidad | | | | | | |
| Una de las mejores cosas de ir a la universidad es conocer nuevas personas y tener mas vida social | | | | | | |
| Tengo una idea clara de cómo son las universidades | | | | | | |
| El estilo de vida del estudiante universitario no es para mi | | | | | | |
| La universidad no es para mi | | | | | | |

SECCIÓN 2: Visiones sobre la situación financiera de estudiantes universitarios

2.1.- Gasto estudiantil

¿Cuanto dinero crees que gasta un estudiante universitario promedio en un año, viviendo lejos de su familia en todos los siguientes ítems?

Por favor, redondea hacia los \$50.000 más cercanos. Si no estas seguro, intenta tu mejor estimación.

Si no tienes absolutamente ninguna idea al respecto, por favor deja el espacio en blanco

| | Monto |
|---|-------|
| Arriendo y cuentas (agua, luz, teléfono) | \$ |
| Comida | \$ |
| Gastos de transporte | \$ |
| Libros, Materiales de estudio | \$ |
| Entretención, vacaciones, regalos (y otros) | \$ |

2.2.- Ingreso estudiantil

¿Cuánto dinero crees que recibe un estudiante universitario promedio en un año, viviendo lejos de su familia de las siguientes fuentes?

Por favor, redondea hacia los \$50.000 más cercanos. Si no estas seguro, intenta tu mejor estimación.

Si no tienes absolutamente ninguna idea al respecto, por favor deja el espacio en blanco

| | Monto |
|---|-------|
| Crédito estudiantil | \$ |
| Becas o beneficios de la Universidad/ Instituto Profesional/ Centro de Formación Técnica. | \$ |
| Dinero de los padres/ familia | \$ |
| Trabajo remunerado (hecho por el estudiante) | \$ |
| Becas y beneficios del Estado | \$ |

2.3.- Deuda estudiantil

¿Cuánto dinero crees que un estudiante universitario promedio, queda debiendo por vivir lejos de su familia por un año?

Por favor, redondea hacia los \$50.000 más cercanos. Si no estas seguro, intenta tu mejor estimación.

Si no tienes absolutamente ninguna idea al respecto, por favor deja el espacio en blanco

| | Monto |
|-------|-------|
| Total | \$ |

2.4.- ¿Qué tan bien informado te sientes acerca de los siguientes aspectos financieros de la universidad?

| | Muy bien informado | Bien informado | Ni bien ni mal informado | Mal informado | Muy mal informado | No sé |
|--|--------------------|----------------|--------------------------|---------------|-------------------|-------|
| Costos de arancel de estudios universitarios | | | | | | |
| Créditos estudiantiles | | | | | | |
| Becas de las universidades (arancel, alimentación, etc.) | | | | | | |
| Becas y beneficios del estado | | | | | | |
| Los costos de ir a la universidad | | | | | | |

2.5.- ¿Qué tan fácil fue para ti conseguir información sobre...?

| | Muy fácil | Bastante fácil | Ni fácil ni difícil | Difícil | Muy difícil | No busqué |
|--|-----------|----------------|---------------------|---------|-------------|-----------|
| Apoyo financiero para estudiantes universitarios | | | | | | |
| Los costos de seguir estudios superiores | | | | | | |
| Lo que puedes ganar al terminar los estudios | | | | | | |
| La proporción de personas que termina los estudios | | | | | | |

2.6.- ¿Cuáles de estas fuentes de información has utilizado para obtener información sobre educación superior?

Marca todas las que correspondan

| | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Familia | <input type="checkbox"/> | Foros de Internet |
| <input type="checkbox"/> | Amigos | <input type="checkbox"/> | -www.mineduc.cl |
| <input type="checkbox"/> | Diarios | <input type="checkbox"/> | -www.futurolaboral.cl |
| <input type="checkbox"/> | Televisión | <input type="checkbox"/> | -www.universia.cl |
| <input type="checkbox"/> | Radios | <input type="checkbox"/> | -Paginas de Instituciones de educación superior |
| <input type="checkbox"/> | Ferias estudiantiles | <input type="checkbox"/> | Otro ¿Cuál? |
| | | | _____ |

2.7.- ¿Conoces el portal www.futurolaboral.cl?

No
 Sí

→

2.7.1.- ¿Consideras útil la información entregada por el portal?

Sí
 No

SECCIÓN 3: Visiones sobre el apoyo financiero a estudiantes universitarios

3.1.- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre financiamiento estudiantil?

| | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo | No sé |
|---|----------------|------------|--------------------------|---------------|-------------------|-------|
| Pedir un crédito para ir a la universidad es un buen negocio | | | | | | |
| Los estudiantes universitarios tienen que endeudarse | | | | | | |
| Los créditos estudiantiles son buenos porque permiten a los estudiantes disfrutar su vida universitaria | | | | | | |
| Los estudiantes se sienten presionados por las deudas que generan mientras están en la universidad | | | | | | |
| Los estudiantes no se preocupan de sus deudas mientras están en la universidad porque saben que tendrán trabajos bien pagados cuando se titulen | | | | | | |
| Los estudiantes deberían vivir con sus padres para ahorrar dinero | | | | | | |
| Si los créditos estudiantiles fueran reemplazados por becas, mas gente iría a la universidad | | | | | | |
| No vale la pena endeudarse para obtener un título | | | | | | |
| Obtener un titulo cuesta mucho dinero | | | | | | |

SECCIÓN 4: Influencias en la decisión de ingreso a la Educación Superior

4.1.- ¿Alguna de las siguientes personas ha hablado contigo respecto a tus opciones de seguir estudios superiores? ¿Te han incentivado o desincentivado a seguir estudios superiores?

Si no han hablado contigo, deja en blanco. Si no tienes contacto con alguna de estas personas marca "no aplica"

| | Me ha incentivado | Me ha desincentivado | No aplica |
|--|-------------------|----------------------|-----------|
| Padres | | | |
| Hermanos | | | |
| Otros miembros de la familia | | | |
| Amigos | | | |
| Profesores del colegio | | | |
| Orientador del colegio | | | |
| Profesores de preuniversitario | | | |
| Profesores de alguna universidad | | | |
| Alguien que es actualmente un estudiante | | | |
| Otro (Señalar) | | | |

4.2.- Si fueras a la universidad, ¿cuánto apoyo financiero crees que tus padres/ familia/ cuidadores te darían?

| Mucho | Suficiente | Poco | Nada | No lo sé |
|-------|------------|------|------|----------|
| | | | | |

SECCIÓN 5: Postulación a la Educación Superior

5.1.- ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años?

| Sí, seguiré estudios superiores | Aún no he decidido | No, no seguiré estudios superiores |
|---------------------------------|--------------------|------------------------------------|
| | | |
| Pasa a pregunta 5.4 | | |

CONTESTA SÓLO SI NO SEGUIRAS ESTUDIOS SUPERIORES O SI AUN NO ESTÁS SEGURO

5.2.- ¿Qué tan importantes fueron las siguientes razones en tu decisión de NO seguir estudios superiores?

En caso de que aún no estés seguro, por favor señala que tan importantes serán las siguientes razones en tu decisión futura.

| | Muy importante | Importante | No muy importante | Ninguna importancia | No aplica |
|---|----------------|------------|-------------------|---------------------|-----------|
| No disfruto estudiar o no quiero seguir estudiando | | | | | |
| No me siento preparado para seguir estudios superiores | | | | | |
| No creo que seguir estudiando me ayude a tener un mejor trabajo | | | | | |
| Los costos de estudiar son mayores que los | | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| beneficios | | | | |
| Quiero/necesito trabajar | | | | |
| Quiero/necesito ganar dinero | | | | |
| No puedo pagar los costos de seguir estudiando | | | | |
| No tengo tiempo para seguir estudiando porque tengo otras obligaciones | | | | |
| Mi familia/amigos me convencieron de no seguir estudiando | | | | |
| No quiero endeudarme | | | | |
| No estoy interesado en el estilo de vida de estudiante universitario | | | | |
| Mis profesores/orientadores me convencieron de no seguir estudiando | | | | |
| Quiero hacer el servicio militar | | | | |

CONTESTA SÓLO SI NO SEGUIRAS ESTUDIOS SUPERIORES O SI AUN NO ESTÁS SEGURO

5.3.- ¿Cuan probable es que sigas estudios superiores en los próximos 5 años?

| | | | |
|--------------|----------|-------------------------|---------------|
| Muy probable | Probable | Poco probable | Nada probable |
| | | Pasa a sección 8 | |

CONTESTA SÓLO SI DECIDISTE SEGUIR ESTUDIOS SUPERIORES O SI AUN NO ESTÁS SEGURO

5.4.- ¿Qué tan importantes fueron las siguientes razones en tu decisión de seguir estudios superiores?

En caso de que aún no estés seguro, por favor señala que tan importantes serán las siguientes razones en tu decisión futura.

| | Muy importante | Importante | No muy importante | Ninguna importancia | No aplica |
|---|----------------|------------|-------------------|---------------------|-----------|
| Quiero seguir estudiando | | | | | |
| Quiero tener un mejor trabajo | | | | | |
| Necesito un titulo para ejercer el trabajo que quiero | | | | | |
| Quiero evitar trabajar | | | | | |
| Quiero dejar de trabajar por un tiempo | | | | | |
| Seguir estudios superiores es lo normal después de la educación media | | | | | |
| Me gusta el estilo de vida universitario | | | | | |
| Mis profesores/orientadores me incentivaron a seguir estudiando | | | | | |
| Mi familia me incentivó a seguir estudiando | | | | | |
| Mis amigos seguirán estudios superiores | | | | | |
| Quiero un cambio de dirección en mi vida | | | | | |
| Quiero poder hacer las cosas que siempre quise pero no pude hacer | | | | | |
| Mejorar mi autoestima | | | | | |
| La oportunidad de vivir lejos de mi familia | | | | | |
| Ser mas independiente | | | | | |

5.5 ¿Cuándo quieres empezar a estudiar?

| | | |
|-------------------------|------|------------------|
| 2010 | 2011 | Aún no lo decido |
| Pasa a Sección 6 | | |

CONTESTA SÓLO SI QUIERES EMPEZAR A ESTUDIAR EL 2011 O SI AUN NO ESTÁS SEGURO

5.6.- ¿Qué tan importantes fueron las siguientes razones en tu decisión de iniciar estudios superiores el año 2011?

En caso de que aún no estés seguro, por favor señala que tan importantes serán las siguientes razones en tu decisión futura.

| | Muy importante | Importante | No muy importante | Ninguna importancia | No aplica |
|--|----------------|------------|-------------------|---------------------|-----------|
| Quiero viajar | | | | | |
| Probablemente tendré que dar la PSU de nuevo | | | | | |
| Quiero esperar hasta que el gobierno entregue nuevas becas | | | | | |
| Quiero ganar algo de experiencia laboral el próximo año | | | | | |
| No podré pagar mis estudios si no trabajo por un año | | | | | |
| Quiero ganar/ahorrar dinero para evitar tomar un crédito | | | | | |
| Quiero ganar/ahorrar dinero por otras razones | | | | | |
| Quiero hacer el servicio militar | | | | | |

SECCIÓN 6: Tus preferencias en Educación Superior

RESPONDE ESTA SECCION SI HAS DECIDIDO INICIAR ESTUDIOS SUPERIORES EN LOS PRÓXIMOS 2 AÑOS. SI NO VAS A CONTINUAR ESTUDIOS SUPERIORES O AUN NO ESTAS SEGURO, PASA A LA SECCION 8.

6.1.- ¿En qué tipo de institución quieres estudiar?

| | | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| Centro de Formación Técnica | Instituto Profesional | Universidad Pública | Universidad Privada | Fuerzas Armadas y de Orden |
| | | | | |

6.2.- ¿Qué carrera(s) quieres estudiar? ¿Cuánto duran los estudios?

Si no sabes que carrera específica quieres estudiar, por favor señala el área de conocimiento, por ejemplo "ciencias", "artes", "ciencias sociales"). Colócala(s) en orden según tus preferencias

| Nombre de la carrera | Duración (Años) |
|----------------------|-----------------|
| a) | |
| b) | |
| c) | |

6.3.- ¿Hasta qué punto el costo de seguir estudios superiores afectó tus decisiones respecto a los siguientes temas?

“Debido al costo de la educación superior voy a /estoy pensando en...”

Marca todas las que sean pertinentes a tu situación

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Postular a universidades en lugares donde el costo de la vida sea menor |
| <input type="checkbox"/> | Postular a una universidad publica |
| <input type="checkbox"/> | Vivir con mis padres mientras estudio |
| <input type="checkbox"/> | Seguir una carrera profesional (orientado al trabajo) en lugar de uno orientado a la academia |
| <input type="checkbox"/> | Seguir una carrera corta |
| <input type="checkbox"/> | Postular a una beca |
| <input type="checkbox"/> | Estudiar part-time |
| <input type="checkbox"/> | Darme un año para trabajar |
| <input type="checkbox"/> | Seguir una carrera que tenga práctica pagada |
| <input type="checkbox"/> | Seguir una carrera que tenga buenas perspectivas laborales |
| <input type="checkbox"/> | Ir a una institución que tenga guarderías infantiles |
| <input type="checkbox"/> | Postular a instituciones en lugares donde pueda encontrar trabajo part-time |
| <input type="checkbox"/> | Pedir ayuda para planificar mis finanzas |

6.4.- En tu opinión ¿Cuándo continúes tus estudios superiores, que tan probable es que...?

| | Muy Probable | Probable | No muy Probable | Ninguna Probabilidad | No aplica |
|--|--------------|----------|-----------------|----------------------|-----------|
| Tengas un trabajo remunerado durante las vacaciones | | | | | |
| Tengas un trabajo part-time durante el periodo de clases | | | | | |
| Tu familia te financie los estudios | | | | | |
| Tengas un préstamo bancario para estudiar | | | | | |
| Tengas una cuenta corriente | | | | | |
| Tengas una tarjeta de crédito | | | | | |
| Vivas con tus padres/ familia | | | | | |

6.5.- Cuando continúes estudios superiores, ¿esperas hacerlo part time o full time?

| Full time | Part time | Aún no lo decido |
|-------------------------|-----------|------------------|
| Pasa a Sección 7 | | |

6.6.- ¿Preferirías estudiar full time si pudieras pagarlo?

| Sí | No | El financiamiento no es problema | No sé |
|----|----|----------------------------------|-------|
| | | | |

SECCIÓN 7: Financiando tus estudios

RESPONDE ESTA SECCION SI HAS DECIDIDO INICIAR ESTUDIOS SUPERIORES EN LOS PRÓXIMOS 2 AÑOS. SI NO VAS A CONTINUAR ESTUDIOS SUPERIORES O AUN NO ESTAS SEGURO, PASA A LA SECCION 8.

7.1.- ¿Cuál de las siguientes actividades, si has hecho alguna, estás haciendo para ahorrar dinero para tus estudios superiores?

Marca todas las que sean pertinentes

- Trabajar full time durante el verano
- Trabajar part time durante el verano
- Trabajar part time durante la época escolar
- Ahorrar dinero recibido como regalo
- Ninguna de las anteriores

7.2.- ¿Crees que tú o tu familia tendrán que pagar el arancel de tus estudios superiores?

| | | | | |
|--------------|----------------------|----|-------|-----------|
| Sí, completo | Sí, pero no completo | No | No sé | No aplica |
| | | | | |

7.3.- ¿Crees que tendrás que pedir un crédito estudiantil?

- Sí, crédito CORFO
- Sí, crédito directo de la universidad/instituto/ Centro de Formación Técnica
- Sí, otro crédito ¿Cuál? _____
- No
- No lo sé

RESPONDE SÓLO SI CREES QUE VAS A TOMAR UN CRÉDITO ESTUDIANTIL O SI NO LO SABES.

DE OTRA FORMA, PASA A LA PREGUNTA SIGUIENTE

7.4.- ¿Que tan importantes crees que son las siguientes razones en tu decisión de tomar un crédito estudiantil?

| | Muy importante | Importante | No muy importante | Ninguna importancia | No aplica |
|---|----------------|------------|-------------------|---------------------|-----------|
| Necesitaré el dinero para necesidades básicas | | | | | |
| Necesitaré reducir el número de horas de trabajo | | | | | |
| No quiero trabajar durante el periodo escolar | | | | | |
| Mis padres no quieren que tome un trabajo /trabaje tantas horas | | | | | |
| Mis padres no pueden ayudarme financieramente | | | | | |
| Quiero tener dinero de forma independiente | | | | | |
| Quiero tener un buen nivel de vida | | | | | |
| Es una forma barata de pedir dinero | | | | | |

RESPONDE SI CREES QUE NO TOMARAS UN CRÉDITO ESTUDIANTIL O SI NO LO SABES.

DE OTRA FORMA PASA A LA SECCIÓN 8

8.5 Si tú crees que no tomarás un crédito estudiantil mientras sigues estudios superiores, ¿Qué tan importantes crees que son las siguientes razones en tu decisión?

| | Muy importante | Importante | No muy importante | Ninguna importancia | No aplica |
|---|----------------|------------|-------------------|---------------------|-----------|
| Prefiero trabajar en lugar de endeudarme | | | | | |
| Mis padres no quieren que tome un crédito estudiantil | | | | | |
| Me preocupa no poder pagar el crédito | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| No me gusta pedir dinero ni tener deudas | | | | | |
| Tengo suficientes ahorros | | | | | |
| Mis padres me darán el dinero necesario | | | | | |
| No puedo postular a crédito | | | | | |

SECCIÓN 8: Visiones sobre el dinero y el endeudamiento

8.1.- ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre pedir dinero?

| | Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo | No sé |
|---|----------------|------------|--------------------------|---------------|-------------------|-------|
| No hay excusa para pedir dinero | | | | | | |
| Uno siempre debe ahorrar antes de comprar algo | | | | | | |
| Está bien endeudarse si uno es capaz de pagar | | | | | | |
| Una vez que te endeudas es difícil dejar de estar endeudado | | | | | | |
| Prefiero endeudarme a cambiar mi estilo de vida | | | | | | |
| Es mejor tener algo ahora y pagarlo después | | | | | | |
| Trato de vivir con la plata que tengo | | | | | | |
| Deber dinero es malo | | | | | | |
| Deber dinero es una parte normal de la vida moderna | | | | | | |
| Me voy a preocupar mucho si debo dinero | | | | | | |

8.2.- ¿Cuánto dinero tienes en ahorros que podrías usar para ayudarte a pagar estudios superiores?

| No tengo ahorros | Menos de un millón | Entre 1 y 2 millones | Entre 2 y 5 millones | Más de 5 millones |
|------------------|--------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| | | | | |

SECCIÓN 9: Acerca de ti y tu familia

9.1.- Sexo

Hombre
 Mujer

9.2.- Fecha de nacimiento

9.3.- ¿Cuál es tu grupo étnico?

Mapuche
 Aymará
 Otro pueblo originario
 Ninguno de los anteriores

9.4.- ¿Cuál es tu religión?

Católica
 Evangélica, pentecostal, etc.
 Judía

9.5.- ¿Tienes alguna discapacidad que afecta tu capacidad de desarrollar actividades cotidianas?

Sí No

9.6.- Estado civil

Soltero/a
 Casado/a, conviviente
 Divorciado/a, separado/a, viudo/a

9.7 Tienes hijos

Sí No

9.8- Actualmente vives con

- Musulmana
- Otra
- Ninguna

- Ambos padres(cuidadores)
- Sólo madre/padre
- Solo

9.9.-Alguno de los miembros de tu familia ha seguido estudios superiores

| | No | Sí | | | |
|-----------|----|-----|-----------|-------------|----------------------------|
| | | CFT | Instituto | Universidad | Fuerzas Armadas y de Orden |
| Padre | | | | | |
| Madre | | | | | |
| Hermano/a | | | | | |

9.10.- ¿Quién es la persona que gana más dinero en tu casa?

- Padre
- Madre
- Hermano/a
- Tu
- Otro ¿Quién? _____

9.11.- ¿Cuántas personas viven actualmente en tu hogar (incluyéndote a ti mismo)?

9.12.- ¿En qué comuna vives?

9.13.- La persona que recibe el mayor ingreso en tu casa está...

- Trabajando
- Estudiando full time
- Jubilada
- Tiene una discapacidad que le impide trabajar permanentemente
- Cesante hace menos de 6 meses
- Cesante hace más de 6 meses
- Otra

9.14.- Si la persona que recibe más dinero esta trabajando: ¿Cual es el nombre de su ocupación?

Si la persona que recibe más dinero esta estudiando full time, jubilada o desempleada hace menos de 6 meses: ¿Cuál era el nombre de su última ocupación?

9.15.- ¿A qué se dedica la empresa donde trabaja(ba) esta persona?

Por ejemplo: taller mecánico, supermercado, escuela, hospital, etc.

9.16.- ¿Que tipo de trabajo realiza(ba) esta persona?

9.17 ¿Esta persona supervisa(ba) a otras en el marco de su ocupación?

Por ejemplo, es el jefe de la unidad donde trabaja.

| | | |
|----|----|-------|
| Sí | No | No sé |
| | | |

9.18.- Esta persona es (era) trabajador independiente

| | | |
|----|----|-------|
| Sí | No | No sé |
| | | |

SECCIÓN 11: Voluntad de participar nuevamente

11. Nos gustaría continuar este estudio, por ejemplo, viendo cuántas de las personas que contestaron esta encuesta siguieron estudios superiores. Te gustaría formar parte de esta investigación en el futuro?

| | |
|----|----|
| Sí | No |
| | |

Si quieres ayudarnos nuevamente por favor completa la información que aparece más abajo. Tus datos serán guardados de forma segura por el Centro de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile y no serán compartidos con ninguna entidad ajena a la investigación.

Tus datos serán utilizados solamente para efectos de investigación y no te contactaremos por ninguna otra razón. Al momento de contactarte nuevamente, tendrás la opción de no participar si así lo deseas.

| | |
|------------------|--|
| Nombre | |
| Dirección | |
| Email | |
| Teléfono celular | |
| Teléfono fijo | |
| Rut | |

Muchas gracias por tu participación en este estudio.

Por favor entrega este cuestionario al encuestador a cargo.

Anexo N°3: Operacionalización

En este anexo se presentan las 3 dimensiones definidas para la investigación, con sus respectivas variables independientes y categorías de respuesta.

| Dimensión | Variable | código variable | Categoría | código categoría | |
|--|--|------------------------|---|------------------|--|
| Individual | Sexo | X1 | Hombre | 1 | |
| | | | Mujer | 2 | |
| | Pertenencia a pueblo originario | VI3 | No | 0 | |
| | | | Sí | 1 | |
| | Adscripción religiosa | VI4 | Sin adscripción religiosa | 0 | |
| | | | Católica | 1 | |
| | | | Evangélica, Pentecostal, etc. | 2 | |
| | | | Otra religión | 3 | |
| | ¿Tienes alguna discapacidad que afecta tu capacidad de desarrollar actividades cotidianas? | VI5 | No | 0 | |
| | | | Sí | 1 | |
| Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior | IBIES | Variable escalar | | | |
| Familiar | CIUO a un dígito | CIUO_1 | Directores y gerentes | 1 | |
| | | | Profesionales, científicos e intelectuales | 2 | |
| | | | Profesionales de nivel medio | 3 | |
| | | | Personal de apoyo administrativo | 4 | |
| | | | Trabajadores de servicio y vendedores de comercio y mercados | 5 | |
| | | | Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros | 6 | |
| | | | Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios | 7 | |
| | | | Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores | 8 | |
| | | | Ocupaciones elementales | 9 | |
| | | | Fuerzas Armadas | 10 | |
| | ¿Cuántas personas viven actualmente en tu hogar? | X9 | Variable escalar | | |
| | Capital escolar avanzado del Padre | VI10.1 | Sin educación superior | 0 | |
| | | | Con educación superior | 1 | |
| | Capital escolar avanzado de la Madre | VI10.2 | Sin educación superior | 0 | |
| | | Con educación superior | 1 | | |
| Presencia de hijos del estudiante | VI7 | No | 0 | | |
| | | Sí | 1 | | |
| Institucional | Dependencia | depen | Municipal | 1 | |
| | | | Particular Subvencionado | 2 | |
| | Tipo de enseñanza | tipoed | Científico - Humanista | 1 | |
| | | | Técnico Profesional | 2 | |
| | | | Polivalente | 3 | |
| Puntaje PSU promedio (2009) del establecimiento | PSU | Variable escalar | | | |

ANEXO N° 4: Frecuencias Absolutas y Casos Perdidos

| ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | | |
|--|--|--------------|
| Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido | <i>Total</i> |
| 614 | 220 | 834 |

Frecuencias Absolutas

- Dimensión Individual:

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|------|--------------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Sexo | Hombre | 282 | 130 |
| | Mujer | 332 | 90 |
| | <i>Ambos sexos</i> | 614 | 220 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|---------------------------------|--------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Pertenencia a pueblo originario | Sí | 61 | 29 |
| | No | 512 | 172 |
| | <i>Total</i> | 573 | 201 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|------------------------------|------------------------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Adscripción religiosa | Católica | 337 | 107 |
| | Evangélica, Pentecostal, etc | 103 | 36 |
| | Otra religión | 30 | 15 |
| | Sin adscripción religiosa | 123 | 46 |
| | <i>Total</i> | <i>593</i> | <i>204</i> |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|---|--------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| ¿Tienes alguna discapacidad que afecta tu capacidad de desarrollar actividades cotidianas? | Sí | 22 | 9 |
| | No | 562 | 191 |
| | <i>Total</i> | <i>584</i> | <i>200</i> |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | | |
|--------------|--------------|--|--|--------------|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido | <i>Total</i> |
| IBIES | Media | 48,2% | 40,9% | 46,3% |

- **Dimensión Familiar:**

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los proximos 2 años? | |
|-------------------------|---|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| CIUO a un dígito | Directores y gerentes | 10 | 3 |
| | Profesionales, científicos e intelectuales | 23 | 10 |
| | Profesionales de nivel medio | 49 | 6 |
| | Personal de apoyo administrativo | 45 | 12 |
| | Trabajadores de servicio y vendedores de comercio y mercados | 100 | 36 |
| | Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros | 13 | 1 |
| | Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios | 137 | 49 |
| | Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores | 55 | 32 |
| | Ocupaciones elementales | 94 | 26 |
| | Fuerzas Armadas | 7 | 1 |
| | <i>Total</i> | <i>533</i> | <i>176</i> |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los proximos 2 años? | | |
|--|-------|--|--|--------------|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido | <i>Total</i> |
| ¿Cuántas personas viven actualmente en tu hogar? | Media | 4,87 | 5,55 | 5,04 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|---|------------------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Capital escolar avanzado del Padre | Sin educación superior | 362 | 150 |
| | Con educación superior | 167 | 33 |
| | <i>Total</i> | 529 | 183 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|---|------------------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Capital escolar avanzado de la Madre | Sin educación superior | 345 | 145 |
| | Con educación superior | 55 | 19 |
| | <i>Total</i> | 400 | 164 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|--|--------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Presencia de hijos del estudiante | No | 513 | 176 |
| | Sí | 20 | 15 |
| | <i>Total</i> | 533 | 191 |

- Dimensión Institucional:

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|-------------|--------------------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Dependencia | Municipal | 229 | 81 |
| | Particular Subvencionado | 385 | 139 |
| | <i>Total</i> | 614 | 220 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | |
|-------------------|----------------------|--|--|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido |
| Tipo de enseñanza | Científico humanista | 182 | 48 |
| | Técnico profesional | 257 | 114 |
| | Polivalente | 175 | 58 |
| | <i>Total</i> | 614 | 220 |

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? | | |
|---|-------|--|--|--------------|
| | | Si, seguire estudios superiores | No seguiré estudios superiores / No lo he decidido | <i>Total</i> |
| Puntaje PSU promedio (2009) del establecimiento | Media | 426,71 | 412,67 | 423,00 |

Casos Perdidos

| | | ¿Has decidido seguir estudios superiores en los próximos 2 años? |
|----------|-----------------|--|
| N | Válidos | 834 |
| | Perdidos | 0 |

- Dimensión Individual:

| | | Sexo | Pertenencia a pueblo originario | Adscripción religiosa | ¿Tienes alguna discapacidad que afecta tu capacidad de desarrollar actividades cotidianas? | Índice de Búsqueda de Información sobre Educación Superior |
|----------|-----------------|------|---------------------------------|-----------------------|--|--|
| N | Válidos | 834 | 774 | 797 | 784 | 834 |
| | Perdidos | 0 | 60 | 37 | 50 | 0 |

- **Dimensión Familiar:**

| | | CIUO a un digito | ¿Cuántas personas viven actualmente en tu hogar? | Capital escolar avanzado del Padre | Capital escolar avanzado de la Madre | Presencia de hijos del estudiante |
|----------|-----------------|------------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| N | Válidos | 709 | 767 | 712 | 564 | 724 |
| | Perdidos | 125 | 67 | 122 | 270 | 110 |

- **Dimensión Institucional:**

| | | Dependencia | Tipo de enseñanza | Puntaje PSU promedio (2009) del establecimiento |
|----------|-----------------|-------------|-------------------|---|
| N | Válidos | 834 | 834 | 834 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 |