

## ASPIRAR A UNA UNIVERSIDAD SELECTIVA Y CONCRETAR LAS ASPIRACIONES: FACTORES DETERMINANTES

### Introducción

En los últimos veinte años asistimos a un importante crecimiento de la cantidad de alumnos matriculados en la enseñanza superior, provenientes de todas las condiciones sociales, lo cual no quiere decir necesariamente que el acceso a la universidad sea más equitativo. El acceso a la enseñanza superior en Chile se ha desarrollado considerablemente, sin por ello superar las desigualdades sociales. Hoy, siete de cada diez alumnos matriculados en la educación superior constituyen la primera generación de sus familias que acceden a la universidad (OCDE, 2013). Actualmente en Chile se observa una importante situación de desigualdad social en la escuela, pero al mismo tiempo una significativa llegada de nuevas categorías de estudiantes a la universidad que vienen a temperar estas desigualdades. Este proceso de democratización segregativa (Merle, 2002) implica una masificación desigual de la enseñanza superior que tolera en su interior segmentos de formación claramente distintos y jerarquizados, ya sea en función de los resultados de los estudiantes en la prueba de selección universitaria (PSU), o del origen socioeconómico de estos. Según Meller (2011), se asiste a la conformación de “universidades de clones”, es decir, instituciones que tienen una fuerte homogeneidad social en su composición, formando una burbuja que reproduce la segregación que presenta la educación secundaria.

Este proceso de masificación del acceso a la universidad, que permite la continuación de estudios a un número de individuos cada vez más creciente, se realiza al costo de una jerarquización de las diferentes universidades y de los diplomas entregados por estas. En el contexto anglosajón, los autores norteamericanos Raftery y Hout (1993) lo definieron como *Effectively Maintained Inequality*, es decir, una vez que un nivel de estudios se democratiza (por el proceso de

masificación), las desigualdades de oportunidades de alcanzar este nivel son reemplazadas por desigualdades de posición en las carreras o filiales más selectivas o prestigiosas de ese nivel.

La importancia que se le otorga a los diplomas en Chile es enorme y el hecho de que estos generen grandes desigualdades de ingresos y ahonden aún más las brechas sociales, le da un mayor peso a las desigualdades de información y orientación durante la enseñanza secundaria y a la elección de carrera y de universidad por parte de los jóvenes. La masificación de la enseñanza superior y el proceso paralelo de banalización de los diplomas refuerza la importancia de la elección de una buena universidad y del tipo de diploma al que el individuo tendrá acceso (Duru-Bellat, 2006). Para los autores franceses Dubet, Duru-Bellat y Véréout (2010), en una sociedad mientras más rentables son los diplomas, los alumnos y sus familias –que están conscientes de aquello– tienen interés en acrecentar la competencia escolar con el fin de asegurar las ventajas diferenciales que poseen dichos diplomas. Los mejor posicionados harán todo lo que esté a su alcance para mantener su posición escolar con el fin de reproducir la posición social privilegiada de la que gozan y tendrán por lo demás todas las posibilidades de lograrlo por el hecho mismo de poseer estas ventajas (en términos de formación y de preparación académica, por supuesto, pero también en acceso a la información).

En Chile la universidad todavía es vista como un ascensor social, un mecanismo de movilidad para las clases medias y populares. Como señala Fukushi (2010): “la educación superior tiene y ha tenido un carácter aspiracional para la familia chilena” (p. 308). Es lo que explica que cada vez más jóvenes ingresen a la universidad y estén dispuestos a pagar los costos, muchas veces endeudándose por largos años, de las carreras universitarias. Es la lógica del “credencialismo” (Collins, 1971), es decir, la creencia en la justicia y en la eficiencia económica de los resultados académicos, lo que se traduce a su vez en relaciones estrechas entre los diplomas y el empleo, acrecentando la influencia de las desigualdades sociales sobre las desigualdades educativas (Dubet et al., 2010).

La apertura del sistema educativo le otorga hoy más peso a las desigualdades de elección de estudios superiores y es la razón por la que nos interesamos en el acceso a la universidad desde la puerta de entrada de las aspiraciones de los jóvenes de último año de enseñanza secundaria. Diversos estudios subrayan la importancia de las aspiraciones como indicadores de logro académico, pero también para comprender los proyectos educativos de los individuos. Este texto analiza los factores sociales y académicos que inciden en estas aspiraciones, incorporando además la adopción por parte de los alumnos de estrategias que favorezcan la transición hacia la universidad. Se sabe que el origen socioeconómico de la familia influye cuantiosamente sobre el nivel de aspiraciones de estudios de los jóvenes, pero se quiere, a través de una serie de modelos de regresión logística, evaluar la influencia del capital cultural sobre estas (capital cultural institucionalizado, pero también incorporado y objetivado). Además, se evalúa si el capital cultural de la familia tiene una influencia persistente sobre las aspiraciones, incluso después de haber incorporado a los modelos las variables académicas, que la literatura indica como las más relevantes con relación a las aspiraciones. Junto con variables de orden estructural, se ha considerado pertinente incorporar al estudio la visión estratégica del alumno en relación con sus futuros estudios superiores. Por lo demás, gracias a la base de datos del DEMRE<sup>2</sup> se pudo comparar la influencia de los factores ya mencionados no solamente en las aspiraciones declaradas de estudios, sino en su concreción, una vez rendida la Prueba de Selección Universitaria (PSU) por parte de los alumnos encuestados.

Después de una breve revisión de la literatura relativa a las aspiraciones y al proceso de elección de estudios universitarios se presentan con mayor precisión los objetivos de este estudio, la base de datos analizada y la metodología empleada, para luego presentar los resultados y conclusiones de esta investigación.

---

<sup>2</sup> DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile, organismo encargado de gestionar todo el proceso relativo a la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

## 1. Revisión de la literatura

Desde hace treinta años Chile sigue las premisas de la ideología neoliberal, lo que ha generado, en el ámbito educativo en general y en la enseñanza superior en particular, profundas transformaciones.

Las sucesivas políticas educativas implementadas, basadas en ideas como la competencia entre establecimientos, la descentralización y la presencia cada vez más enorme del sector privado, no generan consenso en absoluto y son objeto de debate nacional, traspasando con creces el mundo académico y de la investigación, en gran parte gracias a las movilizaciones estudiantiles, tanto secundarias como universitarias, originadas en el 2006, que llevan a replantear la arquitectura de todo el sistema educativo chileno (Almonacid, Luzón y Torres, 2008).

La literatura científica en torno a la enseñanza secundaria y superior en Chile en los últimos veinte años demuestra que las brechas en cuanto a aprendizajes y resultados son muy grandes entre los alumnos de secundaria y que estas tienen una relación directa con el nivel socioeconómico de sus familias (Espinoza y González, 2007). Según Bellei (2013), las instituciones escolares chilenas sufren la segregación urbana y su evolución y, por lo demás, fabrican ellas mismas segregación social y académica. Como señalan Valenzuela y Villalobos (2012): “la estratificación del sistema educativo chileno se ve reflejada en que el tipo de establecimiento condiciona las características de los alumnos que la integran” (p. 150). Lo anterior explica, entre otros, los resultados de los alumnos en la PSU, en la que se observan los mejores resultados en alumnos provenientes de colegios particulares pagados (cerca del 10% del total de los alumnos de enseñanza secundaria), mucho mejor preparados para este examen que los alumnos de la educación pública (Silva y Koljatic, 2010).

Estos antecedentes, entre otros, han llevado a cuestionar la legitimidad meritocrática del acceso a la universidad, precisamente porque una de las razones objetivas más evidentes que en Chile limita el acceso a la universidad es el puntaje en la PSU obtenido por el alumno que, sabemos, se encuentra directamente relacionado con

las características socioeconómicas familiares y del establecimiento en el que se encuentra escolarizado.

En relación con las aspiraciones de estudios universitarios, lo que se desprende de las investigaciones realizadas en Chile (Castillo y Cabezas, 2010; Sepúlveda y Ugalde, 2010; Jiménez y Lagos, 2011) es que en todas las categorías sociales la aspiración por realizar estudios universitarios es muy elevada. Sin embargo, se tienen pocos datos aún al respecto y estos han sido menos estudiados en Chile que otros fenómenos educativos, a pesar de que la literatura científica sobre las aspiraciones, por un lado, y sobre el proceso de elección de estudios superiores, por el otro, es muy abundante en los últimos cuarenta años a nivel internacional. Se sabe, gracias a ella, que el proceso de elección de estudios superiores es complejo y multidimensional y que se encuentra en el centro de las inquietudes, no solamente de los estudiantes de enseñanza secundaria directamente involucrados, sino también de sus familias, de las instituciones de enseñanza superior y de los tomadores de decisiones de políticas públicas (Hossler, Kinzie, Palmer, Hayek, Jacob y Cummings, 2004). Muchas investigaciones se han centrado en el análisis de las aspiraciones de estudios de los jóvenes de enseñanza secundaria, considerando que estas son uno de los mejores predictores del acceso a los estudios superiores y la perseverancia en estos y que, además, ellas ayudan a comprender los recorridos escolares y profesionales de los individuos.

Las aspiraciones han sido definidas como un proceso psicosociológico por el que un sujeto (individuo o grupo) es a la vez atraído y empujado hacia una meta, próxima o lejana (Doray, Cortés, Marcoux-Moisán, Blanchard, Picard, Perron, Veillette y Larose, 2010). Las aspiraciones se desarrollan en la interacción entre el alumno y su entorno escolar, las representaciones que se hacen de las profesiones, de su contexto sociocultural y siempre tienen, a la vez, una dimensión social y personal. Las aspiraciones son relevantes, ya que procuran un sentido a un proyecto de futuro que servirá de motivo para la acción y se encuentran influenciadas por una multitud de factores, como la estructura familiar, el apoyo de los padres y el entorno cercano al proyecto del individuo, el desempeño académico, el sexo y la clase social de pertenencia, entre otros.

Para este estudio se retendrán como factores que influyen las aspiraciones –que son observables a partir de nuestra base de datos– variables que las investigaciones han documentado profusamente como relevantes en este fenómeno, relativas al origen sociocultural, al rendimiento académico, al apoyo de la familia, al tipo de establecimiento frecuentado y a las estrategias racionales desarrolladas por los alumnos en relación con el acceso a la universidad.

A nivel internacional, los investigadores belgas Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt y Lafontaine (2012), a partir de la base de datos PISA 2003, evaluaron el peso del origen sociocultural sobre las aspiraciones de estudios, así como la influencia sobre estas del entorno escolar y el contexto institucional de los países. Estos autores concluyen que en todos los países investigados (28 países de la OCDE), mientras más elevado es el nivel socioeconómico de un alumno, más pronunciada será su preferencia por los estudios universitarios. En relación con las diferencias de aspiraciones entre hombres y mujeres, observan en la mayoría de los países una diferencia estadísticamente significativa a favor de las mujeres. En cuanto al rendimiento académico, confirman lo que muchas investigaciones señalan, es decir, que este tiene una influencia significativa sobre las aspiraciones. Ahora bien, después de controlar por rendimiento, los autores observan que las aspiraciones siguen siendo influenciadas por el nivel sociocultural, originando un proceso de autoselección de origen social. Por último, demuestran que no son solamente las características individuales de un alumno las que influyen sobre sus aspiraciones, sino que estas se encuentran influenciadas igualmente por el entorno escolar en el que este se desenvuelve.

Una buena síntesis de la discusión acerca de la influencia directa del capital cultural sobre las aspiraciones se encuentra en Van Campenhoudt y Maroy (2010). Estos autores explican, principalmente gracias a la revisión de la literatura francesa y británica, los resultados opuestos de las investigaciones. Mientras unas concluyen que el capital cultural no tiene impacto directo sobre las aspiraciones una vez que se incluyen en los análisis variables relacionadas con el rendimiento académico, otras estiman que incluso después de incorporar estas variables el capital cultural sigue ejerciendo una influencia sobre las

aspiraciones. Van Campenhoudt y Maroy (2010) advierten, eso sí, sobre la forma de medir el capital cultural, por lo general limitado al capital cultural institucionalizado e indican que cuando se integra también a las mediciones el capital cultural objetivado (como los libros presentes en el hogar) y el capital cultural incorporado (relacionado con el *habitus*), este muestra una influencia persistente sobre las aspiraciones, incluso después de tomar en cuenta las otras variables mencionadas anteriormente. El estudio realizado en el Reino Unido por los investigadores Noble y Davis (2009) demuestra que si medimos el capital cultural en todas sus facetas y no únicamente por el diploma de los padres, este sí tiene una influencia persistente sobre las aspiraciones de estudios universitarios.

Las explicaciones de las desigualdades de acceso a la educación superior y de los procesos de autoselección han tenido en Bourdieu y Passeron (1970) y Boudon (1973) una larga tradición de investigación. Para Bourdieu el *habitus*, estructurado por la clase social de referencia del alumno, influencia de manera desigual las aspiraciones de estudios y refleja en ellas una interiorización de las posibilidades futuras. Las decisiones tomadas por los alumnos se realizan entonces en función de modelos sociales que son familiares a su entorno y a su medio social de referencia (Nakhili, 2005). Boudon (1973), en cambio, parte de la hipótesis de actores racionales que desarrollan estrategias escolares calculando en cada etapa el costo y las ventajas de una decisión.

La literatura científica, retomando los aportes de los sociólogos anteriormente mencionados y enriqueciéndolos, ha elaborado en los últimos años modelos explicativos del proceso de elección de estudios superiores, siempre más complejos, incorporando cada vez más variables (Hossler, Schmit y Vesper, 1999), que ponen de relieve la importancia decisiva del colegio y la presencia o ausencia en la institución de una “cultura de ir a la universidad”, que influirá en gran medida en la decisión que tomen los alumnos acerca de sus estudios futuros.

Mediante una investigación cualitativa realizada en California, Estados Unidos, McDonough (1997) llega a la conclusión de que los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos viven cada etapa

del proceso de elección de estudios superiores de maneras totalmente distintas. En cada una de las etapas, sin embargo, el logro académico es fundamental. Para esta autora, el capital cultural tiene una influencia muy grande en la fase de las aspiraciones. Este afectará la cantidad y el tipo de calidad de educación universitaria que el estudiante intente adquirir. El capital económico, por su parte, tendría una función moderada en la fase de aspiraciones y esto se relaciona con el hecho de que la mayoría de los padres quiere que sus hijos vayan a la universidad.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivos

Los análisis tienen por objetivo, en primer lugar, evaluar la influencia del capital cultural sobre las aspiraciones y la concreción de estudios universitarios por parte de los jóvenes de último año de enseñanza secundaria. En segundo lugar se quiere comprobar si existe, aun después de incorporar variables relativas al rendimiento académico del alumno, una persistencia de la influencia del capital cultural sobre las aspiraciones y su concreción. Un tercer objetivo del estudio es evaluar la influencia de la composición socioeconómica del colegio sobre las aspiraciones y su concreción, después de haber tomado en consideración el nivel académico de los alumnos y el capital cultural de las familias. Finalmente, se evalúa si la adopción por parte de los alumnos de estrategias que favorezcan la transición hacia la universidad, como la asistencia a un preuniversitario, inciden en sus aspiraciones y concreción de estudios.

### 2.2. Población y muestra

La población corresponde a los alumnos cursando cuarto año de enseñanza media en el 2012 (N= 6.931 alumnos), pertenecientes a establecimientos de modalidad científico-humanista del Gran Concepción (10 comunas). Participaron de la encuesta 23 colegios<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La selección de los colegios se realizó sobre la base de los listados oficiales del Mineduc. Se seleccionó por muestreo aleatorio simple las unidades educativas participantes para cada subconjunto de colegios de la muestra (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).



y en cada uno de ellos se han seleccionado aleatoriamente dos cursos (en caso de haber más de dos cursos en la cohorte). La muestra, obtenida mediante un procedimiento de muestreo probabilístico estratificado (tres estratos: colegios particulares pagados, particulares subvencionados y municipales), corresponde a 15% de la población total ( $n= 1.054$ ). El 51,1% de los alumnos encuestados es de sexo femenino y el 48,9% corresponde a varones. Se ha decidido realizar este estudio únicamente en los establecimientos científico-humanistas, ya que son estos los que preparan de manera preferencial a sus alumnos para el ingreso a la universidad, en tanto los establecimientos técnico-profesionales preparan, teóricamente, para el mundo laboral. En la práctica, muchos establecimientos técnico-profesionales preparan también para rendir la PSU y un porcentaje importante de los alumnos de esta modalidad rinde efectivamente la PSU (Fariás y Carrasco, 2012), pero ante la dificultad para comparar ambas poblaciones en relación con sus aspiraciones de estudios universitarios, se ha preferido no incluirlos en la investigación<sup>4</sup>. No se incluyen tampoco los liceos polivalentes, de manera que la muestra sea lo más homogénea posible desde el punto de vista de la modalidad de enseñanza de los establecimientos. En la Tabla 1 se muestra la correspondencia entre la población total y la muestra, por tipo de establecimiento, según dependencia administrativa. El coeficiente  $\chi^2$  es de 5.696, con dos grados de libertad, y significativo al nivel de  $p<0,05$ . Es decir, la muestra es representativa de la población<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> En un estudio de seguimiento de la cohorte de egreso de cuarto año medio correspondiente al 2005, los autores Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega (2010) demuestran la gran diferencia en el acceso a la enseñanza superior entre los alumnos de colegios científico-humanistas y de colegios técnico-profesionales.

<sup>5</sup> Error total muestra (2,78). Error por estratos: municipales (4,49), subvencionados (4,20), pagados (6,55).

Tabla 1: Comparación entre población y muestra

	Población	Muestra
Colegios municipales	2.713 [39,1%]	405 [38,4%]
Colegios subvencionados	3.183 [45,9%]	465 [44,1%]
Colegios particulares pagados	1.035 [14,9%]	184 [17,5%]
Total	6.931 [100%]	1.054 [100%]

### 2.3. Análisis estadísticos y variables dependientes

Todos los análisis estadísticos se realizaron por medio del programa SPSS 21. En primer lugar se llevaron a cabo análisis bivariados, en los que se calculó para cada variable independiente, a fin de medir la intensidad de la asociación con las variables dependientes, el coeficiente  $V$  de Cramer, cuyas puntuaciones fluctúan entre 0 y 1. Mientras más próximo de 1 se encuentre el resultado de la  $V$  de Cramer, más marcada es la intensidad de la relación entre estas dos variables (Dancey y Reidy, 2007).

Una segunda etapa de los análisis, multivariados, incluye el uso de regresiones logísticas. Este método estadístico es de gran utilidad si se tiene una variable dependiente que describe una respuesta en forma dicotómica y queremos estudiar el efecto que otras variables tienen sobre ella, ya que el modelo de regresión logística estima la probabilidad de que se presente el evento de interés (por ejemplo, aspirar o no a una universidad selectiva), debido a los valores de las variables independientes, y evalúa la influencia que cada variable tiene sobre la respuesta en forma de OR (*odd ratio*). Un OR mayor que 1 indica un aumento en la probabilidad del evento y un OR menor que 1 implica una disminución. La regresión logística permite observar el poder explicativo del modelo a través del  $R^2$  de Nagelkerke (Bressoux, 2010). En este estudio, este método se utilizó con las variables dependientes “aspirar o no a una universidad selectiva” y “estar aceptado o no en una universidad selectiva”.

La primera variable dependiente, denominada “aspiración de estudios en una universidad selectiva” se construye a partir de la pregunta respecto del tipo de institución en la que el alumno

pretende estudiar después de egresar de la enseñanza secundaria<sup>6</sup>. Las respuestas posibles eran las universidades selectivas, las universidades no selectivas, los centros de formación técnica (CFT), los institutos profesionales (IP) y otras opciones como las Fuerzas Armadas y de orden. Se ha decidido tomar en consideración, para los análisis que presentamos más adelante, solamente las universidades denominadas “selectivas” desde el punto de vista académico, es decir, aquellas que exigen la PSU como examen de ingreso en primer año (en este grupo se encuentran las veinticinco universidades del Consejo de Rectores y ocho universidades privadas). Esta decisión se basa, por un lado, en que la mayoría de los alumnos de la muestra manifestó su deseo de continuar estudios en universidades selectivas. Por otro lado, la única manera de comparar las aspiraciones de estudios declaradas y la concreción de estas por parte de los alumnos es accediendo a la base de datos del DEMRE, que considera únicamente a las universidades que seleccionan a sus alumnos por vía de la PSU. En este estudio, las aspiraciones de estudios universitarios se consideran entonces únicamente como las aspiraciones a seguir estudios en una universidad “selectiva”.

La segunda variable dependiente, denominada “aceptación en una universidad selectiva”, divide a los alumnos en aquellos que fueron aceptados en una universidad selectiva y aquellos que no. Gracias a la base de datos del DEMRE se accedió a las postulaciones a las universidades selectivas de los alumnos de la encuesta y a los resultados de estas postulaciones. El objetivo, en esta etapa de la investigación, no fue saber si los alumnos se matricularon efectivamente en las carreras y universidades en las que fueron aceptados, pero sí saber si fueron aceptados y tienen por lo tanto la posibilidad de matricularse en una universidad selectiva.

Los resultados y análisis se presentan en dos tiempos. En un primer momento se muestran los análisis bivariados, para comprender el efecto propio de las variables independientes sobre las variables dependientes y en una segunda fase, los análisis multivariados, que

---

<sup>6</sup> El cuestionario fue administrado en los meses de septiembre y octubre de 2012, es decir, a pocas semanas de egreso de los estudiantes de cuarto año medio.

permiten aprehender de manera conjunta la influencia de diversos predictores sobre las variables dependientes.

### 3. Resultados y análisis

#### 3.1. Análisis bivariados

En esta sección se presenta una serie de análisis bivariados en relación con las aspiraciones de estudios en una universidad selectiva y la aceptación de los alumnos en estas universidades, que constituyen las variables dependientes. Las variables independientes presentadas son, en primer lugar, el sexo del alumno y en segundo lugar el tipo de colegio al que asiste, medido por nivel socioeconómico. En tercer lugar se incluyen las variables que hemos utilizado para medir el capital cultural, en sus distintas acepciones, es decir, variables de capital cultural institucionalizado (diploma del padre y de la madre), de capital cultural objetivado (cantidad de libros presentes en el hogar) y de capital cultural incorporado (apoyo de la familia a los futuros estudios universitarios). A continuación se incorporan las variables relativas al rendimiento académico (promedio de notas obtenido en la enseñanza media y promedio de notas en relación con el curso) y, por último, la variable utilizada para evaluar las estrategias de preparación para la universidad, en este caso la asistencia a un preuniversitario. Al final de esta sección se presentan dos tablas que recogen los coeficientes Chi cuadrada ( $\chi^2$ ) y *V* de Cramer para cada variable independiente, respecto de las dos variables dependientes.

##### 3.1.1. Sexo

En la muestra, el sexo de los alumnos no implica ninguna diferencia en las aspiraciones, contrariamente a la evidencia internacional (Dupriez et al., 2012). El 78% de los hombres y mujeres encuestados declararon tener como primera preferencia para sus estudios superiores una universidad selectiva. En contraste, el acceso a las universidades selectivas favorece a los hombres, tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según sexo (%)

	Mujer	Hombre
Aspira a una universidad selectiva	77,8	78,6
Es aceptado en una universidad selectiva	50,4	58,9

### 3.1.2. Nivel socioeconómico de los colegios

Para algunos autores (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007) la comparación por nivel de ingresos familiares es una medida más relevante que la dependencia administrativa del colegio. Al comparar a los alumnos según el nivel socioeconómico del establecimiento (NSE)<sup>7</sup> en el que se encuentran escolarizados, se puede apreciar que la brecha en las aspiraciones entre los alumnos de nivel socioeconómico bajo y el resto es amplia (ver Tabla 3). Así, el 53,8% de los alumnos encuestados pertenecientes a ese nivel aspira a estudiar en una universidad selectiva. En la categoría siguiente el porcentaje sube inmediatamente a 82,8%, para llegar finalmente a 91,0% para los alumnos más favorecidos. El hecho de pertenecer a colegios de NSE medio o alto implica, de manera casi unánime, una proyección hacia una universidad selectiva. En tanto, los alumnos de colegios de NSE bajo, que son en la muestra exclusivamente científico-humanistas, si bien presentan en su mayoría aspiraciones de estudios universitarios, expresaron para más del tercio de los alumnos su deseo de proseguir estudios en otras instituciones, entre las que destacan los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Las brechas en el porcentaje de alumnos aceptados en universidades selectivas son, medidas por el NSE del colegio, mucho más patentes. La diferencia entre los extremos es de 59,2%. Por lo demás, es solamente a partir de un NSE medio que más del 50% de los alumnos logra ser aceptado en una universidad selectiva. Si más del 75% de los alumnos de colegios de NSE alto es aceptado, menos del 20% de los alumnos de colegios de NSE bajo lo logra.

<sup>7</sup> La clasificación por nivel socioeconómico (NSE) es establecida por el Ministerio de Educación de Chile mediante la prueba SIMCE y utiliza las categorías alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo. Hemos agrupado las categorías alto y medio-alto, así como las categorías bajo y medio-bajo.

Tabla 3: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según NSE del colegio [%]

	NSE bajo	NSE medio	NSE alto
Aspira a una universidad selectiva	53,8	82,8	91,0
Es aceptado en una universidad selectiva	19,1	55,7	78,3

### 3.1.3. Diploma de los padres

Al comparar el porcentaje de alumnos que aspira a universidades selectivas, medido por el diploma del padre y de la madre, respectivamente (ver Tabla 4), se percibe que a mayor nivel de diploma de los padres, mayores son las aspiraciones de estudios, como ha quedado demostrado por diversas investigaciones desde hace varias décadas (Bourdieu, 1966). Cabe destacar que los hijos de padres con educación primaria desean, en una proporción de un poco más de 50%, estudiar en este tipo de instituciones, contra más del 75% para los hijos con padres con estudios secundarios o superiores. Al comparar el porcentaje de alumnos aceptados en universidades selectivas se establece una frontera clara entre los alumnos cuyos padres tienen estudios primarios o secundarios (con menos de un 50% de alumnos aceptados) y los alumnos cuyos padres cursaron estudios superiores (con más de 70% de aceptación).

Tabla 4: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según diploma de los padres [%]

	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios superiores
Aspira a una universidad selectiva, según diploma del padre	51,9	74,4	90,8
Aspira a una universidad selectiva, según diploma de la madre	52,9	77,5	89,4
Es aceptado en una universidad selectiva, según diploma del padre	26,6	45,8	74,0
Es aceptado en una universidad selectiva, según diploma de la madre	24,7	44,6	75,3

### 3.1.4. Cantidad de libros presentes en el hogar

En relación con esta variable utilizada para medir el capital cultural objetivado, se aprecia que genera una diferencia significativa en cuanto

a las aspiraciones, pero dentro de márgenes altos, porque las tres cuartas partes de los alumnos que dicen tener menos de 100 libras en su hogar aspiran igualmente a una universidad selectiva. Al comparar a ambas poblaciones en torno a la aceptación en universidades selectivas, se aprecia una considerable ventaja de aquellos alumnos más favorecidos culturalmente, mediante este indicador.

Tabla 5: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según libros en el hogar (%)

	← 100 libras	100 o más libras
Aspira a una universidad selectiva	74,6	90,4
Es aceptado en una universidad selectiva	49,0	72,1

### 3.1.5. Apoyo familiar

Se construyó un índice de capital cultural incorporado con tres ítems correlacionados entre ellos (Alfa de Cronbach de 0,789), relativos al apoyo que perciben los alumnos de parte de sus padres en relación con la prosecución de estudios universitarios<sup>8</sup>. Los ítems son: “mis padres consideran importante para mi futuro que yo estudie en la universidad”, “mis padres creen que puede irme bien en la universidad” y “me siento apoyado/a por mi entorno familiar para estudiar en la universidad”. Del análisis de los datos se observa que la apreciación que los padres tengan respecto de la posibilidad de que a su hijo le vaya bien en la universidad (medida por la percepción de los alumnos) parece pesar más marcadamente que la consideración general de la importancia de los estudios universitarios, sobre las aspiraciones de los jóvenes y también sobre la concreción de las aspiraciones. Por ejemplo, el 80,2% de los alumnos que respondieron “de acuerdo” y “muy de acuerdo” a si sus padres creen que puede irles bien en la universidad, aspira a una universidad selectiva, contra solamente el 54,1% de aquellos que respondieron “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”.

<sup>8</sup> Las respuestas a los ítems se estructuran en una escala de seis posibilidades, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”.

### 3.1.6. Nivel académico<sup>9</sup>

Entre los alumnos cuyo nivel académico es bajo, el 66,8% de estos desea estudiar en una universidad selectiva. Estos porcentajes aumentan a medida que el nivel académico se incrementa, alcanzando prácticamente el 100% para los alumnos de nivel alto. La diferencia entre alumnos de distintos niveles académicos es, por supuesto, mucho más acentuada en relación con los resultados de las postulaciones (ver Tabla 6). Así, solamente 31,4% de los alumnos de rendimiento bajo logra ser seleccionado en universidades selectivas, contra 87,7% de los alumnos de rendimiento alto.

Tabla 6: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según nivel académico (%)

	Nivel académico bajo	Nivel académico medio	Nivel académico alto
Aspira a una universidad selectiva	66,8	83,3	97,5
Es aceptado en una universidad selectiva	31,4	61,7	87,7

### 3.1.7. Promedio de notas en relación con el curso

Un alumno que obtiene un promedio de notas superior al promedio de su curso se orienta, casi en 100%, a una universidad selectiva, marcando una diferencia de más de 30 puntos con aquellos alumnos ubicados por debajo del promedio de su curso respectivo que, como lo indica la Tabla 7, se inclinan casi en 40% por otras opciones de estudio (incluyendo universidades que no seleccionan vía PSU). Esta brecha se incrementa si analizamos la aceptación en una universidad selectiva, con una diferencia de más de 40 puntos porcentuales entre los alumnos por encima y por debajo del promedio de su curso.

<sup>9</sup> La categorización de nivel académico se ha realizado sobre la base de las notas de los alumnos durante los cuatro años de enseñanza media, consultadas en las bases de datos del DEMRE. Hemos considerado los siguientes niveles: bajo, para aquellos alumnos cuyo promedio final fue inferior a 5,0; medio, para los alumnos con promedio entre 5,0 y 6,0; y alto, para los alumnos con un promedio superior a 6,0.



Tabla 7: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según promedio de notas en relación con el curso (%)<sup>10</sup>

	Alumnos por debajo del promedio de su curso	Alumnos en el promedio de su curso	Alumnos por encima del promedio de su curso
Aspira a una universidad selectiva	62,2	71,0	95,3
Es aceptado en una universidad selectiva	38,7	41,3	81,6

### 3.1.8. Asistencia a un preuniversitario externo al colegio

Los resultados recogidos en la Tabla 8 muestran que más del 90% de los alumnos que asiste a un preuniversitario desea seguir estudios en una universidad selectiva, lo que parece lógico. Sin embargo, casi 62% de los alumnos que no asiste a preuniversitario también desea seguir esta vía de estudios superiores. En la muestra la asistencia a preuniversitarios externos al colegio se encuentra evidentemente diferenciada según el origen socioeconómico. Más evidente –por el peso de la preparación en un preuniversitario sobre los resultados en la PSU– pero no menos llamativa es la incidencia de esta variable sobre la aceptación de los alumnos en universidades selectivas. El 73,6% de los alumnos que asistió a un preuniversitario es seleccionado en instituciones de este tipo, mientras que solo 32% de los que no cursaron preuniversitario lo consigue.

Tabla 8: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios por asistencia a preuniversitario (%)

	No asiste a preuniversitario	Asiste a preuniversitario
Aspira a una universidad selectiva	61,8	92,1
Es aceptado en una universidad selectiva	32,0	73,6

Para finalizar los análisis bivariados, presentamos en las Tablas 9 y 10 la asociación entre nuestras variables explicativas y las variables dependientes.

<sup>10</sup> Sobre la base de respuestas autorreferidas por los alumnos.

Tabla 9: Asociación entre variables explicativas y variable "aspiración de estudios en una universidad selectiva"

Variable	$\chi^2$	V de Cramer
Sexo	0,088	,009
NSE del colegio	142,360***	,368
Diploma del padre	108,909***	,330
Diploma de la madre	97,943***	,310
Libros en el hogar	28,035***	,165
Mis padres consideran importante...	45,618***	,210
Mis padres creen que puede irme bien...	42,248***	,203
Me siento apoyado por mi entorno familiar...	23,899***	,152
Nivel académico	101,649***	,322
Promedio de notas en relación al curso	93,122***	,302
Asistencia a preuniversitario	133,047***	,367

Significativo al nivel de: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ . En caso de no haber indicación, el resultado no es significativo.

Del análisis de las Tablas 9 y 10 se desprende que, salvo la relación entre la variable sexo y la primera variable dependiente, todas las otras relaciones son significativas, tanto para las aspiraciones de estudios como para la aceptación en una universidad selectiva.

En relación con la intensidad de las relaciones entre variables se constata que, en ambas tablas, el NSE del colegio presenta la relación de intensidad más marcada. Le siguen en intensidad el grupo de variables relacionadas con aspectos académicos (nivel académico, promedio de notas con relación al curso y asistencia a un preuniversitario) y los indicadores de capital cultural institucionalizado (diploma del padre y diploma de la madre).

Por último, se aprecia que de manera casi sistemática los valores de los coeficientes  $\chi^2$  y V de Cramer son más elevados en la Tabla 10 que en la Tabla 9, ello implica que el conjunto de predictores ligados al NSE del colegio, al capital cultural institucionalizado y a las variables académicas, impactan decididamente en las aspiraciones de estudios, pero determinan aún más la aceptación de los alumnos en una universidad selectiva.

Tabla 10: Asociación entre variables explicativas y variable “aceptación en universidad selectiva”

Variable	$\chi^2$	V de Cramer
Sexo	7,631**	,085
NSE del colegio	236,563***	,474
Diploma del padre	130,129***	,361
Diploma de la madre	154,549***	,389
Libros en el hogar	40,768***	,199
Mis padres consideran importante...	26,842***	,161
Mis padres creen que puede irme bien...	71,631***	,264
Me siento apoyado por mi entorno familiar...	35,144***	,185
Nivel académico	213,404***	,466
Promedio de notas con relación al curso	152,951***	,387
Asistencia a preuniversitario	170,258***	,416

Significativo al nivel de: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .

### 3.2. Análisis multivariados

Las Tablas 11 y 12 presentan regresiones logísticas en las que se ha introducido un conjunto de variables en cinco modelos<sup>11</sup>. La primera regresión se realizó sobre la variable dependiente “aspirar a una universidad selectiva” y la segunda sobre la variable dependiente “aceptación en una universidad selectiva”.

Se decidió utilizar las regresiones logísticas y la interpretación de *odds ratio*, ya que estos permiten la comparación de dos o más grupos en cuanto a las oportunidades relativas que tienen de alcanzar una condición o un cierto bien. Los *odds ratio* se concentran en la competencia entre grupos y evalúan el carácter justo o equitativo de esta competencia (Duru-Bellat, 2002).

En el modelo 1 se incluyen las variables de capital cultural institucionalizado y objetivado. La variable “nivel educacional más alto alcanzado por los padres” se construye sobre la base de las

<sup>11</sup> Se decidió no incluir en los modelos finales la variable “sexo” (no significativa o muy débilmente). Ambas regresiones se han realizado con la población total de la muestra, debido a la alta cantidad de alumnos que, habiendo señalado no aspirar a la universidad, igualmente postularon a ella.

informaciones obtenidas en el cuestionario sobre diploma del padre y diploma de la madre. En este modelo se incluye asimismo la variable “libros en el hogar”.

El modelo 2 incorpora la variable “apoyo familiar”, considerado en este estudio como capital cultural incorporado. Esta variable, como fue indicado anteriormente, se construye sobre la base de tres ítems altamente correlacionados entre sí.

En el modelo 3 se agregan las variables de índole académica, es decir, el “nivel académico” y el “promedio de notas en relación con el curso”.

El modelo 4 suma a las variables anteriores un índice de composición socioeconómica, por el “NSE del colegio”.

Finalmente, el modelo 5 incorpora las estrategias de los alumnos en la variable “asistencia a un preuniversitario”.

### 3.2.1. Regresión logística sobre variable “aspirar a una universidad selectiva”

La variable dependiente es nominal dicotómica, donde “0” corresponde a “no aspira a una universidad selectiva” y “1” corresponde a “aspira a una universidad selectiva”.

Tabla 11: Modelos de regresión logística sobre la variable "aspirar a una universidad selectiva"

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Constante	2,853***	2,816***	4,797***	4,891***	4,922***
Nivel educacional más alto alcanzado por los padres					
Primario	,097***	,103***	,190***	,347**	,394*
Secundario	,308***	,312***	,467***	,645	,720
Superior	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Libros en el hogar					
Hasta 100 libros	,443**	,459**	,607	,723	,847
Más de 100 libros	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Apoyo familiar		1,311**	1,152	1,152	1,163
Nivel académico					
Bajo			,131***	,138***	,177***
Medio			,249**	,241**	,260**
Alto			Referencia	Referencia	Referencia
Promedio de notas en relación con el curso					
Bajo el promedio			,283**	,237**	,282**
En el promedio			,385**	,379**	,474*
Sobre el promedio			Referencia	Referencia	Referencia
NSE del colegio					
Bajo				,329***	,369**
Medio				,831	,951
Alto				Referencia	Referencia
Preuniversitario					
No asiste					,314***
Asiste					Referencia
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	,187	,201	,278	,309	,351

Significativo al nivel de: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; si no hay indicación, los resultados no son significativos.

En el modelo 1 se incluyen únicamente las variables de capital cultural institucionalizado y objetivado. A partir de ellas se puede decir que un alumno en cuya familia se han cursado estudios superiores multiplica por 10 las oportunidades de querer acceder a

una universidad selectiva que un alumno cuyos padres tienen niveles de escolaridad primaria ( $1/0,097 = 10,3$ ). En tanto, los alumnos cuyos padres han cursado como máximo la enseñanza secundaria tienen tres veces menos ( $1/0,308 = 3,2$ ) probabilidades de aspirar a la universidad que los alumnos de más alto capital. En este modelo el  $R^2$  de Nagelkerke se eleva a 0,187.

En el modelo 2 se añade el índice factorial construido por tres ítems correspondiente al apoyo familiar hacia los hijos para proseguir estudios universitarios. Esta variable se muestra significativa. Es decir, los alumnos que se sienten apoyados por sus padres tienen más posibilidades de aspirar a la universidad que aquellos que dicen no recibir ese apoyo. El  $R^2$  de Nagelkerke pasa de 0,187 a 0,201.

El modelo 3 incorpora las variables académicas. La primera, el “nivel académico”, permite concluir que un alumno de alto rendimiento tiene casi ocho veces más oportunidades de aspirar a una universidad selectiva que aquel que presenta un rendimiento bajo y cuatro veces más que un alumno de rendimiento medio. Con la variable “promedio de notas en relación con el curso” se muestra que un alumno cuyas notas son inferiores al promedio de su curso tiene 3,5 veces menos opciones de aspirar a la universidad que aquellos alumnos con mejores promedios. En este modelo, el  $R^2$  de Nagelkerke sube a 0,278 y el diploma de los padres sigue siendo muy relevante. Es decir, a nivel académico similar, sigue habiendo una influencia persistente del capital cultural institucionalizado sobre las aspiraciones de estudio.

El modelo 4 agrega una variable, el “nivel socioeconómico del colegio”. En este modelo, que controla por capital cultural y por variables académicas, la diferencia entre estudiantes de colegios de niveles socioeconómicos alto y bajo es significativa. Los estudiantes de NSE alto tienen en promedio tres veces más probabilidades de aspirar a una universidad selectiva que aquellos que se encuentran escolarizados en colegios de NSE bajo. Las diferencias entre los niveles medio y alto, en cambio, no son significativas. En este modelo se vuelven también no significativas las diferencias entre alumnos cuyos padres cursaron enseñanza secundaria o superior. El  $R^2$  de Nagelkerke es de 0,309.

Mediante el modelo 5 se muestra que los alumnos que asisten a un preuniversitario externo al colegio tienen casi tres veces más probabilidades de aspirar a una universidad selectiva que aquellos que no lo hacen, incluso después de incorporar la totalidad de las variables. El rol jugado por los preuniversitarios, poco estudiado en Chile, parece fundamental, no solamente en relación con el acceso desigual a la universidad, sino en la configuración de las aspiraciones. En este último modelo, un alumno cuyo padre y/o madre cursó la educación superior presenta 2,5 veces más oportunidades de querer aspirar a una universidad selectiva que un alumno cuyos padres alcanzaron solamente el nivel de educación primaria. Las brechas entre alumnos de diferentes niveles académicos y las diferencias entre colegios de niveles socioeconómico alto y bajo se mantienen. Finalmente, el  $R^2$  de Nagelkerke en este modelo alcanza a 0,351.

Regresión logística sobre variable “aceptación en una universidad selectiva”

La variable dependiente es nominal dicotómica, donde “0” corresponde a “no es aceptado en una universidad selectiva o no postula” y “1” corresponde a “es aceptado en una universidad selectiva”.

Tabla 12: Modelos de regresión logística sobre la variable "aceptación en una universidad selectiva"

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Constante	1,527***	1,451***	2,985***	3,420***	3,636***
Nivel educacional más alto alcanzado por los padres					
Primario	,091***	,096***	,152***	,414**	,517*
Secundario	,228***	,228***	,273***	,469**	,557*
Superior	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Libros en el hogar					
Hasta 100 libros	,541***	,574**	,614*	,718	,752
Más de 100 libros	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Apoyo familiar		1,531***	1,142	1,161	1,106
Nivel académico					
Bajo			,158***	,156***	,168***
Medio			,441**	,403**	,371**
Alto			Referencia	Referencia	Referencia
Promedio de notas en relación con el curso					
Bajo el promedio			,456**	,332**	,363**
En el promedio			,486*	,472**	,545*
Sobre el promedio			Referencia	Referencia	Referencia
NSE del colegio					
Bajo				,125***	,131***
Medio				,493**	,534**
Alto				Referencia	Referencia
Preuniversitario					
No asiste					,354***
Asiste					Referencia
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	,241	,267	,401	,473	,502

Significativo al nivel de: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; si no hay indicación, los resultados no son significativos.

Al introducir en el modelo 1 solo las variables de capital cultural institucionalizado y objetivado, se observa que un alumno en cuya familia se han cursado estudios superiores multiplica por once las



posibilidades de acceder a una universidad selectiva en relación con los alumnos cuyos padres tienen niveles de escolaridad primaria. En tanto, los alumnos cuyos padres han cursado como máximo la enseñanza secundaria tienen cuatro veces menos probabilidades de ser aceptados en una universidad selectiva que los alumnos de más alto capital cultural institucionalizado. En comparación con las aspiraciones, las brechas se han acrecentado. En este modelo el  $R^2$  de Nagelkerke se eleva a 0,241.

En el modelo 2 se incorpora la variable relacionada con el apoyo familiar hacia los hijos para proseguir estudios universitarios, mostrándose significativa. Los alumnos que se sienten apoyados por sus padres tienen más posibilidades de ser aceptados que aquellos que dicen no recibir ese apoyo. El  $R^2$  de Nagelkerke pasa de 0,241 a 0,267.

El modelo 3 incorpora las variables académicas. Este modelo permite concluir que un alumno de alto rendimiento académico tiene seis veces más oportunidades de ser aceptado en una universidad selectiva que aquel que presenta un rendimiento bajo y dos veces más que un alumno de rendimiento medio. Del mismo modo, un alumno que se ubica por sobre el promedio de notas de su curso tiene dos veces más posibilidades de ser aceptado en una universidad selectiva que el resto de sus compañeros. En este modelo, que controla por variables académicas, el diploma de los padres sigue mostrándose altamente significativo. Cabe destacar que el  $R^2$  de Nagelkerke aumenta considerablemente, para llegar a 0,401.

En el modelo 4 se incluye la variable “nivel socioeconómico del colegio”. Este modelo muestra que un alumno perteneciente a un colegio de NSE alto tiene ocho veces más posibilidades de ser aceptado en una universidad selectiva que un alumno de colegio de NSE bajo, y dos veces más que un alumno egresado de un colegio de NSE medio, incluso después de haber controlado por variables de capital cultural y de rendimiento académico. El  $R^2$  de Nagelkerke pasa de 0,401 a 0,473.

El modelo 5 indica que un alumno que asiste a un preuniversitario tiene casi tres veces más probabilidades de ser aceptado en una

universidad selectiva que aquel que no asiste a una institución de este tipo. En este último modelo, un alumno cuyo padre y/o madre cursó la educación superior presenta casi dos veces más opciones de ser aceptado en una universidad selectiva que un alumno cuyos padres no lo hicieron. Las brechas entre alumnos de diferentes niveles académicos siguen siendo, en este modelo, muy grandes y las diferencias entre colegios de niveles socioeconómico alto y bajo se mantienen. Finalmente, el  $R^2$  de Nagelkerke alcanza a 0,502.

## Conclusiones

Por medio de este estudio se puede concluir que si bien la inmensa mayoría de los alumnos de la población estudiada desea ingresar a la universidad, la aceptación en universidades selectivas es desigual, ya que esta se encuentra considerablemente influenciada por el capital cultural familiar, el tipo de colegio al que se asiste y el rendimiento académico del alumno, a lo que hay que agregar otras vías no escolares de construcción de la desigualdad, como la asistencia a un preuniversitario.

Los análisis bivariados mostraron que todas las variables independientes, salvo el sexo, tienen una relación altamente significativa con las variables dependientes del estudio. En los análisis multivariados, llama la atención que todas las categorías de variables, a pesar de estar relacionadas entre ellas, siguen siendo significativas en los modelos finales. Es al interior de estas categorías que algunas variables se vuelven no significativas. De estos análisis se concluye que tanto en las aspiraciones de estudios como en la aceptación de los alumnos en la universidad confluyen, en un mismo individuo, variables tipo *push factors* y *pull factors* (Duru-Bellat, 2002).

La influencia de los *push factors*, es decir, factores que se relacionan con estructuras objetivas, situadas en el pasado de la vida de un individuo y sobre las que no se puede actuar, son patentes. En relación con la influencia del capital cultural, se comprobó que las aspiraciones por seguir estudios en universidades selectivas son altas en todos los segmentos sociales, pero que el nivel educacional alcanzado por los padres incide notoriamente en el “horizonte

de posibilidades” de los hijos, siendo un determinante mayor de las desigualdades de acceso a la universidad. El capital cultural objetivado, las variables relativas a la valorización de los estudios universitarios por parte de las familias y el juicio que establecen en relación con la capacidad del joven de tener éxito en ellos, en tanto, se diluyen una vez que se incluyen en los análisis de regresión las variables académicas.

Aun después de incorporar variables relativas al rendimiento académico del alumno se observa una persistencia de la influencia del capital cultural institucionalizado sobre las aspiraciones y su concreción, dejando en claro un gran proceso de autoselección de parte de los alumnos. Los motivos de este proceso de autoselección son múltiples y este estudio cuantitativo se ve limitado para ahondar en estos. Pero tal como lo hicieron Dupriez et al. (2012) en su estudio internacional acerca de las aspiraciones de estudios superiores, se pueden aventurar dos posibles explicaciones de esta autoselección. La primera, siguiendo las tesis de Bourdieu (1970), sería que los jóvenes con un capital cultural familiar menos elevado poseen un *habitus* muy lejano de aquel vehiculado por la universidad y temen que esta “no sea para ellos” y ajusten en consecuencia sus aspiraciones subjetivas a las probabilidades más objetivas de éxito. Una segunda mirada, siguiendo al también sociólogo francés Boudon (1973), sería entender esta no elección como fruto de un proceso racional de los alumnos, que evalúan los costos y beneficios de la prosecución de estudios de manera muy distinta, según la posición social que ostentan<sup>12</sup>.

El rendimiento académico, por su parte, se consolida como una variable muy importante en la comprensión de las aspiraciones y su concreción, pero se encuentra lejos de agotar por sí solo las explicaciones en relación con las desigualdades vividas por los alumnos en el proceso de transición de la enseñanza secundaria a la universidad.

---

<sup>12</sup> Una interesante investigación reciente relativa a la toma de decisiones de estudiantes acerca de estudios superiores, que retoma las teorías de Boudon, complementadas con las ideas de autores como Breen y Goldthorpe, puede encontrarse en Quintela (2013).

Respecto de la influencia de la composición socioeconómica del colegio se observa que, incluso después de incorporar variables de capital cultural y variables académicas, esta sigue siendo muy significativa, ello viene a reforzar una interpretación cercana a las tesis de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970). Un alumno que proviene de un colegio de NSE bajo tiene tres veces menos probabilidades de aspirar a una universidad selectiva y nueve veces menos posibilidades de ser aceptado en una institución de este tipo, que un alumno proveniente de un colegio de NSE alto. La diferencia entre alumnos provenientes de colegios de NSE alto y NSE medio, si bien no son significativas en el ámbito de las aspiraciones, sí lo son a la hora de ser aceptados en una universidad selectiva.

Se observa que las variables que se pueden considerar como *pull factors*, es decir, características de la situación presente que determinan el actuar de los individuos, deben ser tomadas en consideración. Así, se puede leer la asistencia a un preuniversitario por parte de un alumno de último año de enseñanza secundaria como una estrategia de anticipación del futuro que supone un individuo dotado de racionalidad e intencionalidad, que tendrá en cuenta en sus decisiones los costos y beneficios asociados a ellas. Lógicamente, estas decisiones “objetivas” se encuentran insertas en contextos sociales y culturales diversos que implican estrategias familiares de posicionamiento en la sociedad disímiles entre sí.

Este estudio demuestra que la asistencia a un preuniversitario, indicador de la adopción por parte de los alumnos de estrategias periescolares que favorecen la transición hacia la universidad, incide en sus aspiraciones y concreción de estudios. Esta variable, incorporada después de haber controlado por capital cultural de las familias, por nivel académico de los alumnos y por nivel socioeconómico de los colegios, se mostró significativa. En efecto, después de tomar en consideración todas las variables enunciadas, un alumno que sigue una preparación en un preuniversitario tiene tres veces más opciones de aspirar a una universidad selectiva y de ser aceptado en ella. La influencia significativa de este parámetro adicional indica una vez más que no todo se juega en la escuela.

La interpretación de los comportamientos de los alumnos en la fase de las aspiraciones de estudios necesita de un estudio cualitativo que complemente estos datos y que permita profundizar en las razones de fondo que llevan a los alumnos a tomar ciertas decisiones.

Desde ya, se puede señalar que el proceso de configuración de las aspiraciones de estudios se encuentra influenciado por una multitud de características propias al individuo, pero también del contexto escolar e institucional en el que se desenvuelve.

El método de selección para acceder a las universidades selectivas, supuestamente meritocrático, viene a reproducir las estructuras segregadas de la enseñanza secundaria y nos llama a cuestionar la supuesta movilidad social que la masificación de la enseñanza superior pretende favorecer (Scheele, 2012). Parece evidente que existe un grupo importante de alumnos, en su mayoría de los sectores más desfavorecidos o que cuentan con un capital cultural familiar menos elevado, que se autoselecciona en el proceso de elección de estudios universitarios. Alumnos con recorridos escolares exitosos en la enseñanza secundaria se enfrentan a una serie de barreras que no son capaces de sortear, por falta de preparación y de información oportuna y orientación adecuada. Se confirma, por lo demás, lo que Raftery y Hout (1993) definieron como *Effectively Maintained Inequality*, esto es, un esquema donde los más aventajados se esfuerzan por preservar sus ventajas y tienen más oportunidades para lograrlo. Lo anterior nos invita a seguir pensando en diversificar los mecanismos de ingreso a las universidades y refuerza la idea de una necesaria defensa de un sistema educativo menos selectivo y más equitativo.

## Referencias

- Almonacid, C., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Cuasimercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 1-47.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345. doi: 10.4067/S0718-07052013000100019

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019. doi: 10.2307/2093761
- Contreras, M., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles: De Boeck.
- Doray, P., Cortés, P., Marcoux-Moisan, M., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S. y Larose, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires : Note de recherche 5 du Projet Transitions*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Editions du Seuil.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Editions du Seuil.
- Espinoza, O., y González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45-57. doi: 10.4067/S0718-07052007000200003
- Farías, M., y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista-científica en Chile.

- Revista Calidad en la Educación*, 36, 88-121. doi: 10.4067/S0718-45652012000100003
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 303-316.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). How social, economic, and educational factors influence the decisions students make. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hossler, D., Kinzie, J., Palmer, M., Hayek, J., Jacob, S., & Cummings, H. (2004). *Fifty years of college choice: social, political and institutional influences on the decision-making process*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Jiménez, M. y Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela M., y Vega, M.A. (2010). *Ingreso a la educación superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Santiago de Chile: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del Mineduc.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale, *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605. doi: 10.1080/01425690903101098
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/1990021x
- Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En Irigoín, M.E., del Valle, R. y Ayala M.C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*, pp. 53-95. Santiago: AEQUALIS, Foro de educación superior.

- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62. doi:10.2307/2112784
- Sepúlveda, L. y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 63-99.
- Scheele, J. (2012). La educación como instrumento de movilidad social: ¿una utopía en Chile? En VV.AA., *Es la educación, estúpido*, pp. 99-113. Santiago de Chile: Ariel.
- Silva, M. y Koljatic, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, 120. Recuperado el 10 del 12 de 2013, desde [http://www.cepchile.cl/1\\_4743/doc/algunas\\_reflexiones\\_a\\_siete\\_anos\\_de\\_la\\_implementacion\\_de\\_la\\_psu.html#.Uytkdvl5Mud](http://www.cepchile.cl/1_4743/doc/algunas_reflexiones_a_siete_anos_de_la_implementacion_de_la_psu.html#.Uytkdvl5Mud)
- Valenzuela, J.P. y Villalobos, C. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Van Campenhoudt, M., & Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.

Recepción: 28/03/2014

Aceptación: 29/05/2014