

## Capítulo II.

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

**Gastón Quintela Dávila**

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

### Introducción

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

Para el caso de las universidades tradicionales (CRUCH) y privadas sin aporte fiscal directo (en adelante Pos-1981<sup>30</sup>) este incremento resulta diferenciado socialmente, es decir, para las primeras el 53% de los estudiantes provienen de los quintiles de ingreso IV y V (familias de mayores recursos) en comparación con el 70% de participación de dichos quintiles en las segundas (OCDE-Banco Mundial, 2009); situación opuesta ocurre para el caso de los estudiantes pertenecientes a las familias de menores recursos (quintiles I y II) ya que corresponden al 27% del total de la matrícula de las instituciones agrupadas en el CRUCH y solamente el 16% del estudiantado de las universidades privadas Pos-1981; finalmente, para el quintil III el peso relativo corresponde a 20% para las primeras y 14% para las segundas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. Marco conceptual

### 1.1 Desigualdades educativas y sociología de la educación

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

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

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

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

La teoría de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1981) se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura y la estructura social y económica a través de las estrategias de clase<sup>33</sup>. La idea central señala que el sistema educativo dispone de los medios institucionales necesarios para producir un hábitus de clase capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y reproducir las contradicciones objetivas de inculcación de lo arbitrario. De este modo, se parte del supuesto que la escuela no es una entidad neutral, pero tampoco es la causa de las desigualdades, sino que a través del sistema de enseñanza las clases dominantes imponen la cultura legítima. Existiría, entonces, un elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica (capital cultural) y según la teoría, este proceso de reproducción cultural es generado directamente en la escuela favoreciendo los intereses de las clases dominantes a través de la acción pedagógica, que es un mecanismo de dominación y violencia simbólica<sup>34</sup> e impone un arbitrario cultural que favorece los intereses de dichas clases. Canales y De los Ríos (2007) en una investigación de tipo cualitativo utilizan esta tradición teórica, donde uno de los principales hallazgos corresponde a la importancia de las disposiciones culturales en relación a la educación como factor relevante en el proceso de ajuste a la vida académica de estudiantes universitarios, particularmente de aquellos que no corresponden al perfil tradicional, en referencia a aquellos provenientes de establecimientos municipales y de familias de los quintiles de más bajos ingresos.

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

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

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

un entramado conceptual para explicar las desigualdades en el nivel de estudios, asumiendo que los agentes y sus familias tienen la capacidad de tomar decisiones racionales<sup>36</sup> sobre los costos y beneficios que están involucrados en la continuidad o abandono del sistema educativo, en cada uno de sus niveles o modalidades de enseñanza, siendo los recursos económicos y el rendimiento escolar los elementos clave a considerar para dicho proceso. Cuando coinciden bajos ingresos, costos altos de la educación y malos resultados académicos, los riesgos de seguir estudiando son muy altos en relación a los beneficios que pueden esperarse. En cambio, cuando concurren las circunstancias contrarias, los riesgos son bajos y los beneficios altos, y de este modo, las tasas de escolarización de cada clase social serían proporcionales a la combinación riesgo-beneficio que le es propia en cada encrucijada del sistema escolar (Carabaña, 1993).

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

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

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

## 1.2 Decisiones educativas y sociología analítica

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

Este programa de investigación es retomado por Breen y Goldthorpe (1997), materializando el denominado modelo de las decisiones educativas, que postula que las decisiones de continuar o abandonar el sistema educativo, por parte de los padres y sus hijos, se realizan tomando en cuenta tres factores: costos educativos, probabilidad subjetiva de éxito<sup>37</sup> y el valor o utilidad que los agentes otorgan a los resultados educativos. El primero corresponde al costo de mantenerse en la escuela, porque la continuidad de educación a tiempo completo implica costos que recaen sobre la familia y al no poder asumírselos, estos niños tendrían que abandonar la escuela. Estos costos incluyen los directos de la educación y también las ganancias futuras no percibidas. El segundo factor, es la probabilidad de éxito de un estudiante que continúa en el sistema educativo, asumiendo que los resultados posibles para la continuidad son éxito y fracaso, entonces la probabilidad de éxito está dada por la creencia subjetiva del actor sobre su desempeño futuro en el siguiente nivel educativo, en relación a los resultados educativos precedentes<sup>38</sup>. El tercer factor, corresponde al valor o utilidad que los padres y sus hijos vinculan a los posibles resultados educativos para unas opciones determinadas, esto se expresa en las creencias subjetivas sobre las

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

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

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

**Este modelo descansa sobre tres supuestos:**

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

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

Ahora bien, si asumimos constante el factor de habilidad, este modelo implica que los agentes tienen una aversión al riesgo<sup>39</sup> de invertir en mayor educación de forma diferenciada por clase social, cuyo componente relativo de la aversión estaría dado por la posición social de origen del agente; entonces los agentes de clase social alta tendrían mayor riesgo de movilidad descendente, ya que están en la cúspide de la pirámide social y generalmente deben completar la educación superior de pregrado, para al menos equiparar el nivel educativo de sus padres, pero tienen la ventaja de disponer de los recursos económicos necesarios para hacer frente a los costos.

Contrariamente a lo anterior, los hijos de familias más desfavorecidas presentan un riesgo de movilidad descendente muy bajo, ya que sus padres a menudo solo presentan un nivel educativo primario y no pueden bajar más en la escala social, el denominado *efecto plafond*; pero al plantearse la posibilidad de continuidad de los estudios, no cuentan con los recursos económicos para costear una carrera de nivel universitario. Si hacemos la suposición contraria, es decir, que la disponibilidad de recursos de los agentes de las distintas clases sociales es similar, entonces las diferencias en el logro educativo, expresado en el nivel educativo alcanzado, se debería solo a las diferencias en habilidades personales; por tanto, este enfoque de Breen y Goldthorpe (1997), a diferencia de Boudon (1981, 1983) que reconoce la existencia de los efectos primarios y su posible ámbito de influencia en el surgimiento de las desigualdades educativas<sup>40</sup> asume de forma explícita que los valores, las normas y las creencias con respecto a la educación no varían por clase social, y que las diferencias sociales en el logro educativo responden solamente a estos dos factores: capacidad y recursos económicos (Sullivan, 2001).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 4. Mecanismos causales de desigualdad educativa

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

Fuente: (Gambetta, 1987)

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

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

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

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

Tabla 5. Decisiones educativas y racionalidad de los agentes

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

Fuente: (Quintela Dávila, 2008)

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

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

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

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

## 2. Plausibilidad de los principales axiomas teóricos

### 2.1 Desigualdad de acceso a la educación superior por clase social

La encuesta “Transición de la Escuela al Trabajo” BID-Aequalis (2011), corresponde a una iniciativa de cobertura nacional (marco muestral) que cuenta con un total de 2.417 jóvenes entre 18 y 29 años efectivamente encuestados<sup>42</sup>, cuyos resultados revelan que al momento de la aplicación el 29,3% estudia en la educación superior, el 52,5% no ingresó a la educación superior, el 12,3% ha terminado sus carreras de educación superior y solamente el 5,9% ha abandonado sus estudios antes de la certificación final (título). Estas cuatro categorías representan los perfiles de jóvenes a estudiar, es decir, la principal variable dependiente del análisis de los axiomas del modelo teórico en su conjunto.

La primera interrogante que plantea este trabajo corresponde a la existencia de acceso desigual a la educación superior en función del origen social de los jóvenes; concretamente, la siguiente tabla contiene el cruce de las variables “perfil de jóvenes encuestados” y “clase social”<sup>43</sup>; las cuales están relacionadas estadísticamente con una fuerza o intensidad moderada<sup>44</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

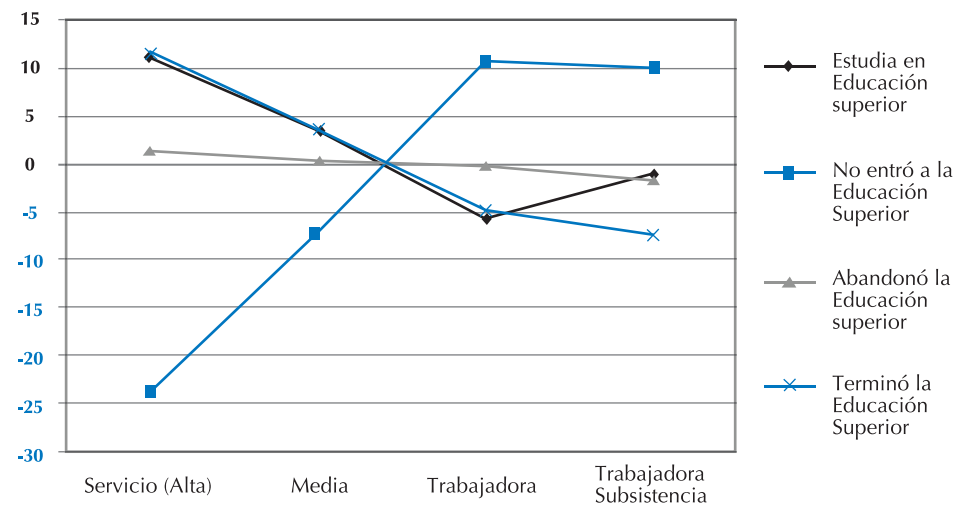
<sup>45</sup> Los residuos tipificados y corregidos revelan la significación estadística de las diferencias de proporciones entre valores absolutos y relativos de fila/columna ( $\pm 1,96$ )



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

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

Gráfico 20. Diferencias de proporciones absolutas/relativas<sup>46</sup> para perfil de jóvenes encuestados y clase social (%)



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

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

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

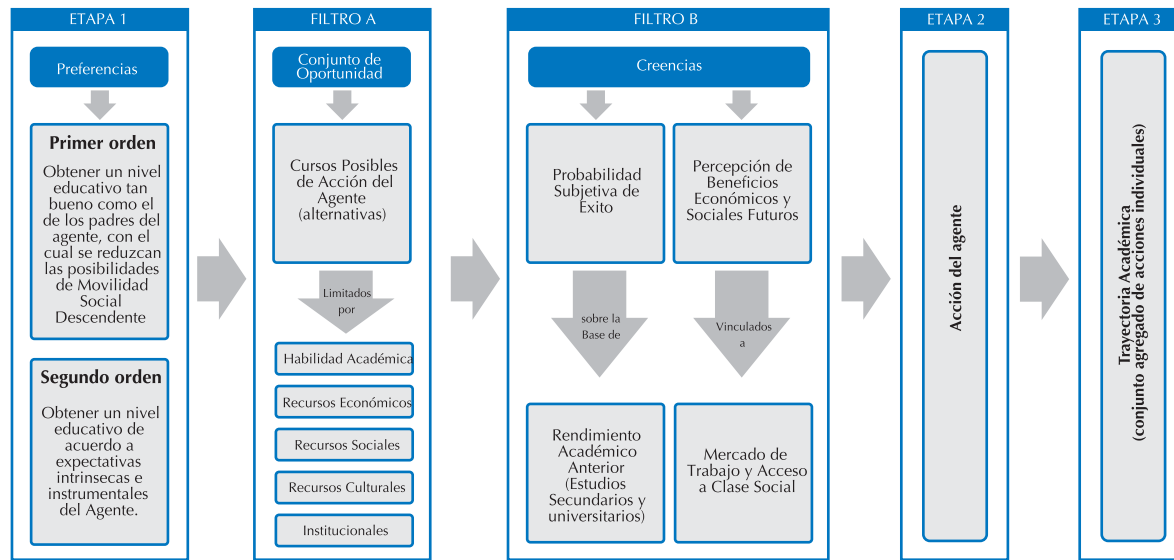
En resumen, la respuesta a la interrogante inicial señala que existen diferencias relevantes en las probabilidades de acceso a la educación superior en función del origen social de los jóvenes, con el elemento adicional que dentro de la muestra estudiada la deserción del sistema terciario es independiente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

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

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

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

Gráfico 20. Diferencias de proporciones absolutas/relativas<sup>46</sup> para perfil de jóvenes encuestados y clase social (%)



Fuente: (Quintela Dávila, 2008)

Esta propuesta integrada se expresa de la siguiente forma:

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

- Dadas estas preferencias y asumiendo que dentro de las trayectorias académicas existirían una serie de puntos o espacios de decisión, los agentes realizarían una primera evaluación de los cursos de acción (Filtro A), es decir, continuar o abandonar la universidad en función de la existencia de limitaciones en relación a: la habilidad académica, recursos económicos, recursos sociales (redes sociales), recursos culturales (capital cultural) e institucionales (estructura del sistema educacional) que restrinjan su posibilidad de elección<sup>49</sup>.
- De acuerdo al resultado del primer filtro, los agentes realizarían una segunda evaluación (Filtro B) que corresponde a las creencias sobre la probabilidad subjetiva de éxito, y las creencias sobre la correspondencia entre los resultados asociados a cada una de las opciones (beneficios económicos y sociales) y las preferencias inicialmente planteadas.
- El resultado de este proceso (análisis costo/beneficio) sería la acción del joven (agente) en relación a continuar o abandonar los estudios universitarios en algún punto determinado de su trayectoria académica (Etapa 2); y el conjunto agregado de las acciones de todos los agentes de la universidad darían origen a una tipología de trayectorias académicas (Etapa 3).

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

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

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

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

La siguiente tabla muestra el cruce de las variables “Perfil de jóvenes encuestados” y “Nivel educativo del padre”<sup>50</sup>, se expresa además la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ellas con una fuerza o intensidad moderada<sup>51</sup>.

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

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

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

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

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

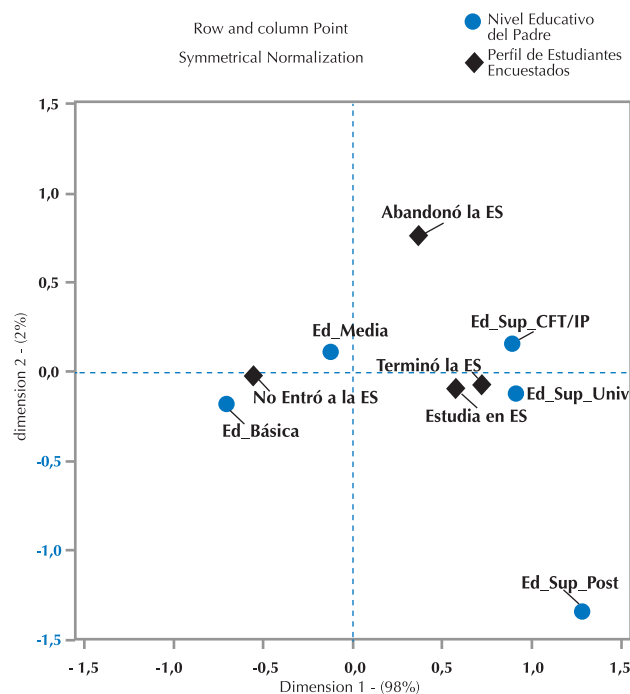
<sup>50</sup> Se utiliza solamente el nivel educativo del padre declarado, no incluye el nivel educativo de la madre.

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

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

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

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

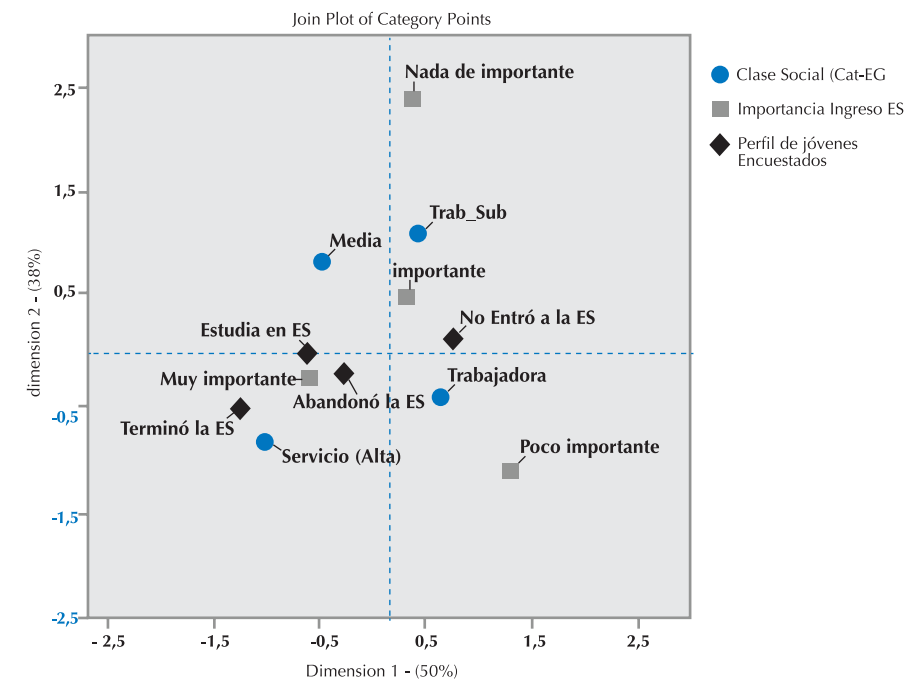


Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Datos BID-Aequalis 2011

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

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

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



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

En relación a la importancia atribuida por los jóvenes al acceso a la educación superior al momento de egreso de la educación media<sup>53</sup>, como elemento complementario al análisis sobre el umbral educativo mínimo a alcanzar en función de la mantención de la posición dentro de la estructura social se puede potencialmente inferir que aquellos jóvenes con padres que presentan niveles educativos máximos otorgarán un mayor grado de importancia al acceso a la educación superior que aquellos jóvenes cuyos umbrales educativos mínimos (estrategia defensiva) sean menos exigentes (ej. ed. básica). Con el objetivo de desarrollar el supuesto anterior, el gráfico precedente da cuenta del análisis de correspondencias múltiples (ACM)<sup>54</sup> para las variables perfil de jóvenes, clase social e importancia atribuida al acceso a la educación superior.

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

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

Las preferencias de segundo orden se circunscriben en el proceso de elección de titulación, es decir, una vez que el agente ha determinado ingresar a la educación superior, la decisión sobre la carrera a estudiar estaría en función de elementos motivacionales instrumentales o expresivos<sup>55</sup> que condicionarían dicha elección. En

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

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

La tabla de contingencia presentada a continuación muestra el cruce de las variables motivo para estudiar en la educación superior (Gusto)<sup>56</sup> y clase social. Los resultados de las pruebas estadísticas entre ellas revelan una relación significativa pero de intensidad baja<sup>57</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La tabla precedente da cuenta del cruce de las variables motivo para estudiar en la educación superior (Ganarse la vida) y clase social, constatándose además la relación estadísticamente significativa entre ambas, pero con una fuerza o intensidad baja<sup>58</sup>. En términos absolutos, el 65,9% de los jóvenes atribuye al enunciado un “segundo motivo” para ingresar a la educación superior y el 34,1% lo califica como “principal motivo”. Las diferencias entre los pesos absolutos y relativos entre las categorías de las variables revelan que solamente los estudiantes de la clase de Servicio (72,1%) presentan una sobre representación significativa para el enunciado propuesto (ganarse la vida) como segundo motivo de acceso a la educación superior. Las restantes tres clases sociales no presentan diferencias significativas entre proporciones absolutas y relativas para la variable dependiente (ver residuos). Dicho de otra forma, en términos generales la razón de estudiar una carrera para “ganarse la vida” corresponde a un elemento secundario para los jóvenes encuestados (6 de cada 10 aprox.), y dentro de este contexto se observa solo una leve sobre representación de aquellos clasificados dentro de la clase de servicio; sin embargo, esto ocurre dentro de márgenes bastante acotados (7 de cada 10 aprox.).

La siguiente tabla muestra el cruce de las variables motivo para estudiar en la educación superior (prestigio y reconocimiento social) y clase social, en el cual se expresa que existe una relación significativa estadísticamente entre ellas caracterizada por una baja intensidad<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> X<sup>2</sup>= 10,16 / sig.017- Φ<sup>2</sup>=0,08.

<sup>59</sup> X<sup>2</sup>= 10,96 / sig.012- Φ<sup>2</sup>=0,15.

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

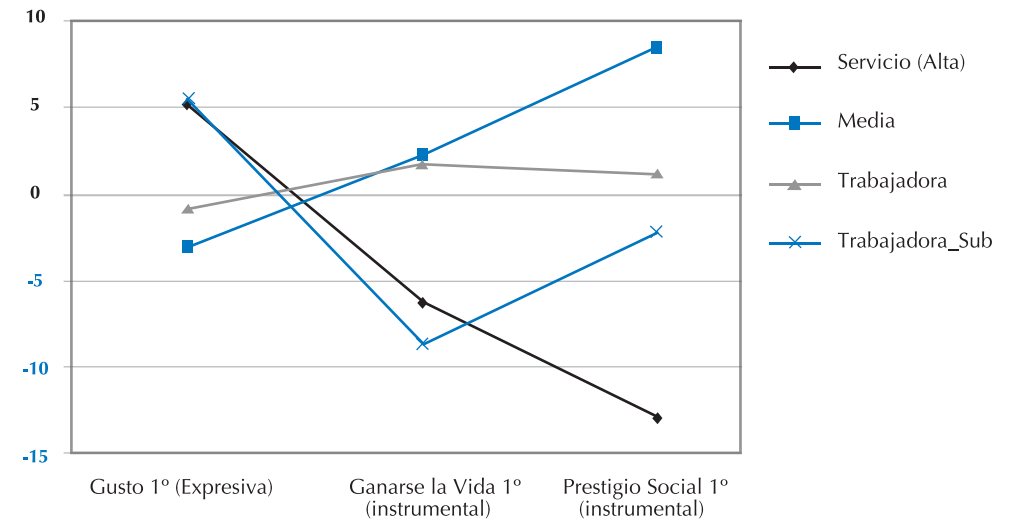
		ClaseSocial (4 Cat-EG)				Total
		Servicio (Alta)	Media	Trab.	Trab_Sub	
Principal Motivo estudiar ES	Count	12	35	82	10	139
	% within P19.3 PRESTIGIO (Instr)	8,6%	25,2%	59,0%	7,2%	100,0%
	% withinClaseSocial	14,3%	35,7%	28,4%	25,0%	27,2%
	Adjusted Residual	-2,9	2,1	,7	-,3	
Segundo Motivo estudiar ES	Count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

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

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

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

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



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

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

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

### 2.4 Limitaciones objetivas 1: puntaje prueba de selección universitaria

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

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

La siguiente tabla de contingencia muestra el cruce de las variables perfil de jóvenes encuestados y puntaje PSU (tramos)<sup>60</sup>. De acuerdo a los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas, se puede afirmar la existencia de una relación significativa entre ellas con una fuerza o intensidad moderada<sup>61</sup>. En términos absolutos las principales frecuencias porcentuales corresponden al tramo de puntaje 599 a 550 con 26,6%, tramo 549 a 500 con 19,4% y tramo 649 a 600 con 17,9%, lo cual permite inferir una distribución semejante a la normal y medidas de tendencia central probablemente en torno a los 600 puntos.

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

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

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

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

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

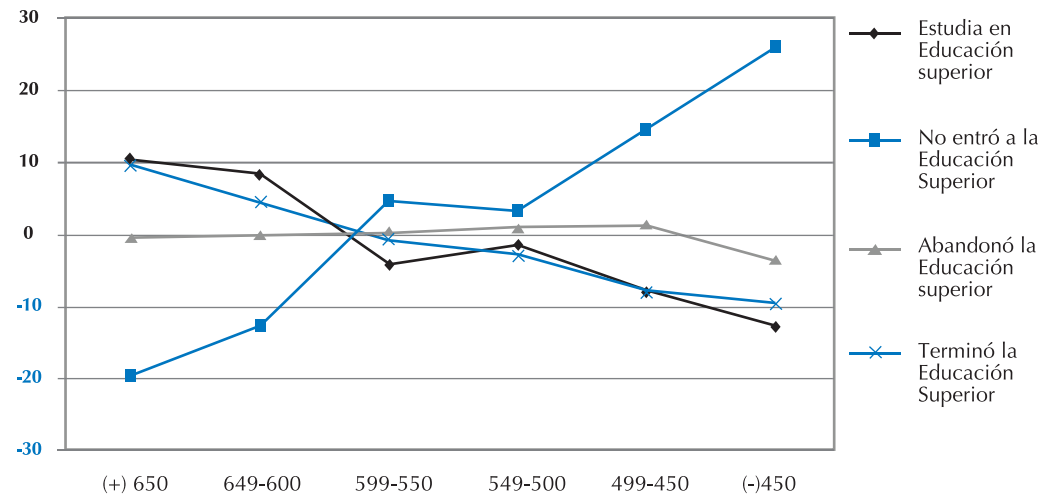
Los resultados revelan que el perfil de jóvenes que estudian en la educación superior (46%) muestra una sobre representación de aquellos que obtuvieron puntajes promedio en la PSU entre 649 a 600 (54,3%) y más de 650 (56,6%) y la situación opuesta a partir del tramo que contiene menos de 600 puntos.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

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



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

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



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

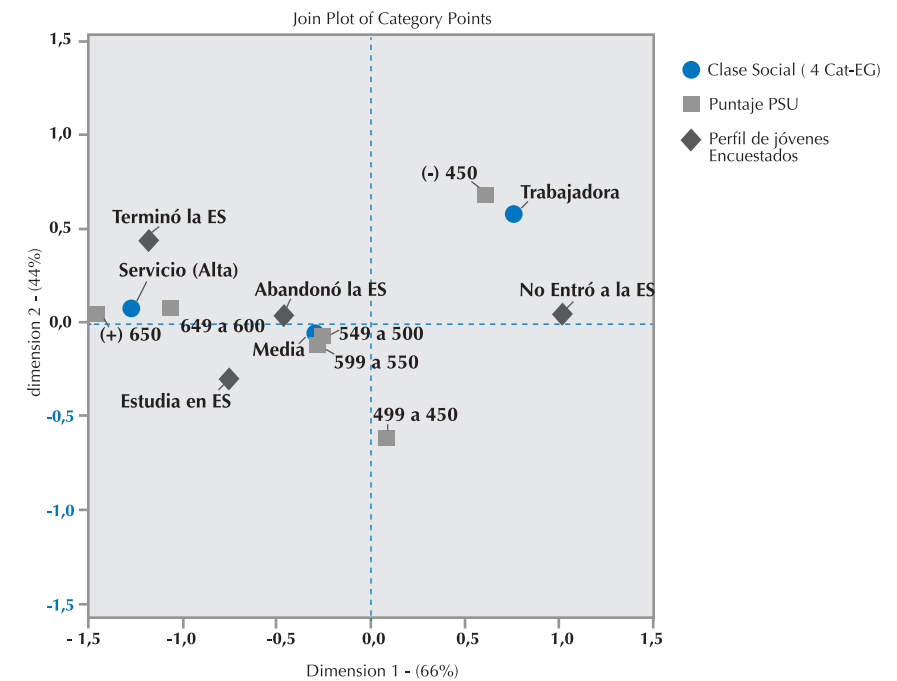
La gráfica precedente corresponde a las diferencias de porcentaje entre las categorías de fila y columna para las variables perfil de jóvenes encuestados y puntaje PSU (tramos). Esta se presenta con la finalidad de mostrar las tendencias de sobre representación e infra representación. En este sentido,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

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

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

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

Gráfico 25. Análisis de correspondencias múltiples (ACM) para categorías de las variables perfil de jóvenes encuestados, clase social<sup>63</sup> y puntaje PSU



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

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

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

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

### 2.5 Limitaciones objetivas 2: recursos económicos

La disponibilidad de recursos económicos para hacer frente a los costos directos e indirectos de la educación superior están en función del nivel de ingresos de un grupo familiar y, en tal sentido, la mayor o menor disponibilidad se constituye en una restricción objetiva a las alternativas disponibles de los jóvenes. Lo precedente está condicionado por los elevados valores de los aranceles de pregrado de las instituciones públicas y privadas<sup>64</sup>, además de los diferentes niveles de costo de las instrumentos de crédito estatales y privados, la cantidad de becas y la cobertura de los mismos, en comparación con el costo real de los estudios superiores (arancel de referencia v/s arancel real).

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

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

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

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

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

La tabla de contingencia muestra el cruce de las variables perfil de jóvenes encuestados e ingreso mensual familiar (tramos), las cuales están significativamente relacionadas pero con una intensidad moderada<sup>65</sup>. En términos absolutos, aproximadamente 1/3 de la muestra (35,4%) presenta un ingreso familiar mensual por debajo de los \$360.000, el 39,3% entre \$360.000 y \$720.000 y el 25,3% sobre los \$720.000. Ahora bien, en términos relativos para el perfil de jóvenes de la muestra que estudian en la educación superior (29,3%) o que han terminado con éxito sus estudios (12,4%) se observa un importante menor peso relativo de aquellos estudiantes con ingresos familiares menores a \$360.000 (23,6% y 4,1% respectivamente); lo opuesto sucede para los jóvenes con ingresos mensuales del grupo familiar sobre los \$720.000 dentro de los mismos perfiles.

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

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

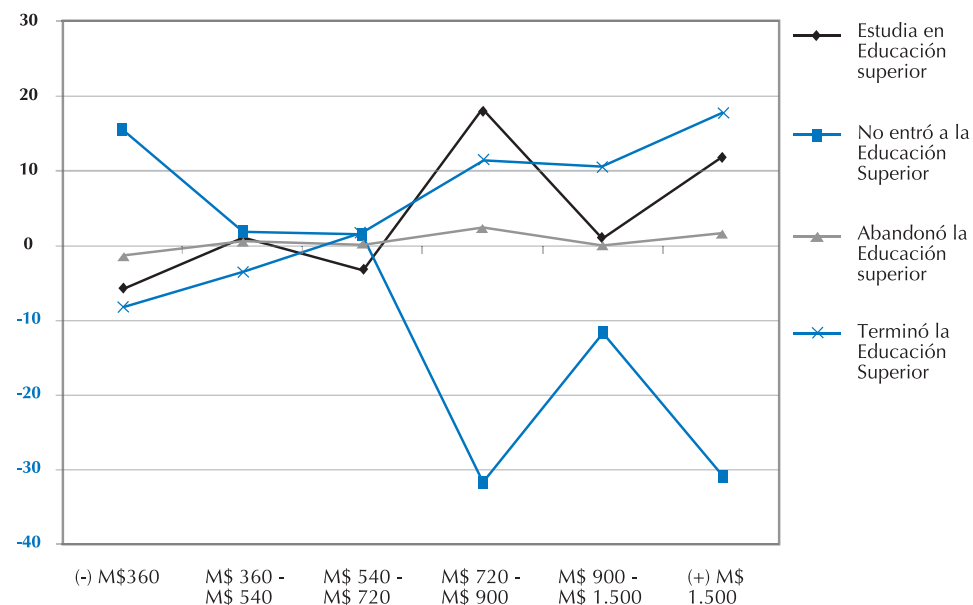
tramo de ingreso \$720.000 a \$900.000 (20,7%). Dentro del segmento de estudiantes que abandonaron la educación superior (5,8%), solamente para aquellos con ingresos mensuales familiares bajo los \$360.000 se observan diferencias significativas entre las proporciones absolutas/relativas y -de forma no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

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

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

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

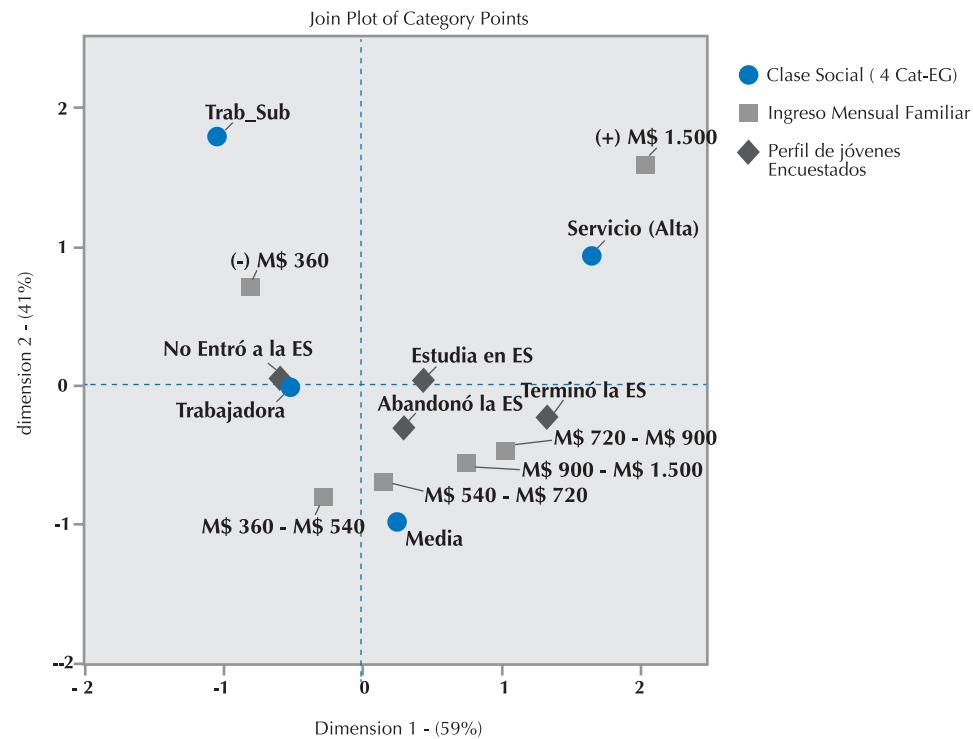
Gráfico 26. Diferencias de proporciones absolutas/relativas para Perfil de jóvenes encuestados e Ingreso mensual familiar (%)



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

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

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



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

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

## Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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