

**Facteurs individuels et collectifs qui
influencent les aspirations et le
processus de choix d'études
universitaires au Chili**

Facteurs individuels et collectifs qui influencent les aspirations et le processus de choix d'études universitaires au Chili

Alvaro González Sanzana

Promoteur

Vincent Dupriez (UCL)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'encadrement

Michèle Garant (UCL)
Jorge Valenzuela (Université de Playa Ancha)

Présidente du jury

Mariane Frenay

Membres du jury

Vincent Dupriez
Michèle Garant
Jorge Valenzuela
Hugues Draelants
Michel Bonami

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Table des matières

Table des matières	6
Résumé	9
Abstract	9
Remerciements	11
Introduction générale	13
Partie I – Note de synthèse	19
<i>Chap. 1 – La massification inégale de l'accès à l'enseignement supérieur au Chili</i>	21
1. Évolution récente du système scolaire chilien	23
2. Les inégalités et la ségrégation dans le système scolaire chilien	27
3. La massification de l'enseignement supérieur au Chili	29
3.1 Évolution récente de l'enseignement supérieur	29
3.2 La massification inégalitaire de l'enseignement universitaire	30
4. Conclusion	35
<i>Chap. 2 – L'apport des théories sociologiques et psychologiques à la compréhension de la construction des aspirations et du processus de choix d'études</i>	39
1. Le concept d'aspirations	42
2. Bourdieu : la logique de la reproduction sociale	43
3. Boudon, Breen et Goldthorpe : l'acteur rationnel	47
4. Le modèle psychologique de l' <i>expectancy-value</i>	48
5. Les résultats de nos travaux	49
6. Conclusion	52
<i>Chap. 3 – L'influence des contextes scolaires sur les aspirations et le processus de choix d'études</i>	53
1. Les recherches sur les effets-établissements	56
2. L'influence des pairs sur les aspirations	57
3. Culture institutionnelle de promotion des études universitaires : influence conjointe de l'habitus et des stratégies	58
3.1 L'habitus institutionnel	60
3.2 Les stratégies de promotion d'études universitaires : combinaison entre normes organisationnelles et ressources structurelles	62
4. Les résultats de nos travaux	64
5. Conclusion	66
<i>Chap. 4 – La modélisation du processus de choix d'études supérieures : approches compréhensives combinées</i>	67
1. Le concept de choix d'études	69
2. La modélisation du choix d'études	71
2.1 Les modèles issus de l'économie	72
2.2 Les apports de la sociologie à la modélisation du choix d'études	73
2.3 Le modèle combiné de Hossler et Gallagher (1987)	74

3. Les résultats de nos travaux	76
4. Conclusion	79
<i>Conclusion générale</i>	81
<i>Références bibliographiques</i>	89
Partie II – Articles empiriques	97
<i>ARTICLE 1</i>	99
Introducción	100
1. Revisión de la literatura	102
2. Metodología	105
2.1 Objetivos	105
2.2 Población y muestra	105
2.3. Análisis estadísticos y variables dependientes	106
3. Resultados y análisis	107
3.1 Análisis bivariados	107
3.2 Análisis multivariados	113
4. Conclusiones	118
5. Referencias bibliográficas	121
<i>ARTICLE 2</i>	125
Introducción	127
1. Aspiraciones de estudios universitarios	128
2. Modelo de Expectancy-value	129
3. Taxonomía de las universidades chilenas	130
4. Objetivos	131
5. Metodología	131
5.1 Participantes	131
5.2 Instrumento	132
5.3 Procedimientos	132
6. Resultados	133
6.1 Características psicométricas del instrumento	133
6.2 Aspiraciones por tipo de universidad	133
6.3 Motivación y aspiraciones	133
6.4 Comparación de las distintas variables motivacionales por tipo de aspiración universitaria	134
6.5 Comparaciones planificadas	136
6.6 Expectativas de puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y aspiraciones	137
7. Discusión	138
8. Referencias bibliográficas	139
<i>ARTICLE 3</i>	145
Introducción	147
1. Revisión de la literatura	148
1.1 Desigualdad en el acceso a las universidades selectivas chilenas	148
1.2 Las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios	150
2. Objetivos	152
3. Metodología	153

3.1 Participantes	153
3.2 Variables y modelos	154
4. Principales resultados	156
5. Discusión	160
6. Conclusiones	163
7. Referencias bibliográficas	163
Anexos	166
<i>ARTICLE 4</i>	169
Introducción	170
1. Revisión de la literatura	171
1.1 El concepto de «elección de estudios»	171
1.2 La modelización del proceso de elección de estudios	172
1.3 La cultura institucional de promoción de estudios universitarios o «cultura de ir a la universidad»	173
2. Objetivo e hipótesis	176
3. Metodología	177
3.1 Participantes	177
3.2 Recolección y análisis de la información	177
4. Resultados	178
4.1 Caracterización de los colegios	178
4.2 El proceso de elección de estudios	183
5. Discusión	194
6. Referencias bibliográficas	197
Annexes	199

Résumé

Dans cette thèse, nous nous interrogeons sur l'accès à l'université au Chili, en analysant les facteurs individuels et collectifs qui influencent les aspirations et les choix d'études des élèves de dernière année du secondaire, dans un contexte de massification inégalitaire des études supérieures. Une première étude empirique constate la relation directe entre le capital culturel et les aspirations. Une deuxième étude s'intéresse à l'incidence des dimensions motivationnelles sur ces aspirations, à travers le modèle psychologique de l'*expectancy-value*. Les deux dernières études, finalement, visent à comprendre l'influence des cultures institutionnelles de promotion d'études universitaires de la part des établissements scolaires sur le processus de choix d'études.

Abstract

The purpose of the present thesis is to shed light on the process of access to universities in Chile. We examined and analyzed the individual and collective factors that have an influence over final year high school students when confronted to the aspirations and the decision of choosing a degree, in the context of unequal massification of undergraduate studies. The first empiric research confirms the critical influence of cultural capital over these aspirations. The second research explores the impact of motivational dimensions over the student's aspirations using the expectancy-value psychological model. The two final researches aimed to understand the significance of secondary school's institutional culture when promoting undergraduate studies among their students and the magnitude of its influence in the final decision.

Remerciements

Rédiger une thèse est un long processus, parfois très solitaire. Néanmoins, ce chemin de quatre ans n'aurait pas abouti sans le soutien permanent et inconditionnel de beaucoup de personnes qui ont contribué de manière directe ou indirecte à ce travail.

Tout d'abord, je veux remercier Vincent Dupriez. Sans son soutien permanent, ses conseils pertinents, sa rigueur scientifique et professionnelle et la confiance qu'il a déposée en moi dès le début, cette thèse n'aurait tout simplement pas vu le jour. Malgré la multitude de fonctions qu'il exerce et la grande quantité de travail qu'il assume, il a toujours été disponible pour guider cette thèse, de manière rigoureuse et en même temps, amicale. Merci beaucoup Vincent, de tout cœur.

Je remercie également le comité d'accompagnement de cette thèse, composé par Jorge Valenzuela et Michèle Garant, qui ont joué un rôle très important. Merci beaucoup car vos conseils, les discussions soutenues et vos commentaires critiques, toujours très constructifs, m'ont permis d'améliorer considérablement ce travail.

Je suis très reconnaissant envers Mariane Frenay, qui a accepté de participer comme présidente du jury, ainsi que Hugues Draelants et Michel Bonami, qui m'ont fait part de leurs commentaires précis, qui ont permis d'enrichir le texte final.

Cette thèse doit beaucoup, également, à tous les membres du GIRSEF, et très spécialement à la « cellule 1 » qui m'a accueilli pendant plus de trois ans et au sein de laquelle j'ai partagé tous les jours avec ses membres. De riches relations professionnelles se sont tissées, mais aussi des liens solides d'amitié. Tous, d'une manière ou d'une autre, ont permis de créer un contexte de travail stimulant et agréable. J'ai reçu dès le premier jour un soutien continu de leur part, tantôt pour créer un questionnaire, tantôt pour me guider dans l'élaboration du cadre théorique ou pour analyser mes données, toujours en me poussant à aller plus loin dans mon travail. De tous, j'ai appris une méthode de travail professionnelle, solidaire et conviviale que j'emporte comme un trésor au Chili.

Un tout grand merci très spécial à tous les amis qui nous ont accueillis, moi et ma famille, en Belgique, et très spécialement à Anne-Catherine et Yvan.

J'adresse aussi mes remerciements aux personnes qui ont participé de manière volontaire aux études menées lors de cette thèse, en répondant au questionnaire et/ou aux entretiens.

Finalement, je dédicace cette thèse à mes parents, qui me soutiennent toujours de manière inconditionnelle, à mes frères, et à ma merveilleuse famille qui me comble d'amour tous les jours de ma vie: Paulina, Elisa, Maite et Andrés, merci de m'accompagner dans cette aventure professionnelle et familiale qui a marqué nos vies. Cette thèse est à vous.

Introduction générale

Introduction générale

Il existe aujourd'hui au Chili de vifs débats sur l'accès à l'enseignement supérieur, avec de fortes implications sur les modes d'organisation des enseignements primaire et secondaire. Ces débats font référence à un environnement éducatif où les écarts de performances entre les écoles sont très grands et en lien étroit avec le niveau socioéconomique des élèves (Espinoza et al., 2008 ; Beyer et Velasco, 2010 ; Bellei, 2013).

En effet, depuis les années 1980, le Chili a subi une application systématique de politiques éducatives libérales qui ont provoqué une profonde mutation du système éducatif en général et du système d'enseignement supérieur en particulier, et qui ont engendré, ces dernières années, de forts mouvements de résistance et de critique du modèle (Assael et al., 2011). Les années 2011 et 2012, par exemple, se sont caractérisées par un mouvement de contestation très fort issu des étudiants universitaires, et cette année 2015 par les enseignants du primaire et du secondaire, réclamant une éducation publique de qualité. Ces mouvements ont été précédés, en 2006, par une forte mobilisation des étudiants du secondaire, qui questionnaient l'architecture de tout le système scolaire et qui a eu pour conséquence majeure la mise en avant de l'éducation comme sujet de débat national (Almonacid et al., 2008).

Dans les dernières quinze années, on a à vrai dire assisté à une importante croissance du nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement supérieur, provenant de toutes les conditions sociales. On observe donc pour l'instant au Chili à la fois une situation d'inégalités sociales devant l'école très forte, mais aussi l'arrivée importante de nouvelles catégories d'étudiants à l'université qui viennent tempérer ces inégalités. Il faut noter que 70% des étudiants de l'enseignement supérieur représentent la première génération familiale à atteindre ce niveau d'éducation (OCDE, 2013). L'accès à l'enseignement supérieur s'est ainsi considérablement développé, sans pour autant dépasser les inégalités sociales. Les universités, encore il y a 30 ans réservées aux élites, s'ouvrent au grand public. Toutefois, au Chili, la massification de l'accès à l'université, qui permet la poursuite d'études supérieures à un nombre d'individus chaque fois plus grand, se réalise au prix d'une hiérarchisation des différentes universités et des diplômes délivrés par celles-ci, qui représentent par ailleurs la clé pour une insertion professionnelle bien rémunérée (Meller, 2011; Brunner, 2015).

Cette ouverture quantitative du système éducatif chilien rend d'autant plus cruciales les questions de choix et d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur. Les enjeux de l'orientation sont aujourd'hui plus sensibles qu'avant puisqu'avec la massification de l'enseignement supérieur, tout comme dans d'autres contextes nationaux (comme la France, par exemple) a fait son apparition la banalisation des diplômes (Duru-Bellat, 2002). Dans ce contexte, le choix d'une bonne université et du type de diplôme auquel elle donne accès devient primordial au Chili en termes d'employabilité future.

C'est dans ce contexte que nous nous interrogeons sur l'accès à l'université des jeunes chiliens, en analysant les aspirations et les choix d'études supérieures des élèves de dernière année du secondaire. Puisque les enjeux du choix d'études sont aujourd'hui plus forts qu'il y a quelques décennies, nous essaierons de comprendre dans cette thèse quels sont les facteurs individuels et collectifs qui influencent les aspirations d'études universitaires et, plus largement, le processus de choix d'universités, en nous intéressant particulièrement aux universités sélectives (les plus prestigieuses dans le contexte chilien). Nous essaierons aussi de comprendre comment, dans ce contexte de massification de l'enseignement supérieur, se maintiennent des parcours fortement influencés par l'origine sociale, transformant l'accès aux universités sélectives en un privilège des groupes sociaux les plus aisés ou des élèves scolarisés dans les écoles privées payantes.

Comment les étudiants développent-ils leurs aspirations d'études et choisissent-ils une université au Chili, dans l'environnement actuel de massification inégalitaire de l'enseignement supérieur ? Est-ce que tous les élèves de secondaire considèrent l'université comme une voie naturelle d'études supérieures ? Quels sont les facteurs individuels et collectifs qui influencent ces aspirations et le choix d'études universitaires des jeunes de dernière année de l'enseignement secondaire au Chili ? Quel poids attribuer à l'origine sociale et culturelle, mais aussi aux dimensions motivationnelles individuelles, dans la construction des aspirations d'études universitaires ? Est-ce que l'établissement scolaire, sa culture et ses politiques institutionnelles peuvent atténuer le poids du capital culturel individuel sur ce processus de choix et sur l'accès des élèves aux universités sélectives ?

Pour répondre à ces questions diverses, nous organisons cette thèse en deux parties complémentaires. La première partie, conçue comme une note de synthèse, est divisée en quatre chapitres. Le premier chapitre est une présentation de la situation actuelle de l'accès à l'enseignement universitaire au Chili, qui fait brièvement état des inégalités et de la ségrégation dans le système scolaire chilien, ainsi que du phénomène de massification inégale de l'enseignement supérieur vécu ces deux dernières décennies. Le second chapitre aborde l'apport de certaines théories sociologiques et psychologiques à la compréhension de la construction des aspirations et du processus de choix d'études. Le troisième chapitre se concentre sur la littérature relative aux effets des contextes scolaires -particulièrement des cultures institutionnelles des établissements et leurs politiques de promotion des études universitaires- et leur influence sur le processus de choix d'études ; le quatrième chapitre passe en revue une série de modèles rendant compte du processus de choix d'études, en partant toujours d'une double porte d'entrée : les individus et les établissements scolaires. Les chapitres 2, 3 et 4 sont alimentés par nos propres résultats de recherche (c'est-à-dire les quatre articles présentés dans la seconde partie de la thèse), en y incorporant une analyse des résultats empiriques, mais surtout en essayant de montrer la plus-value de ceux-ci du point de vue théorique et ce qu'ils apportent dans le contexte chilien.

La conclusion générale de la note de synthèse, finalement, a pour but, d'une part, de présenter l'intérêt de mobiliser ces modèles théoriques dans le cadre du Chili et, d'autre part, de montrer la plus-value de cette thèse pour traiter ces problématiques de manière générale et les appréhender dans d'autres contextes.

La deuxième partie de la thèse est organisée en quatre articles, qui correspondent chacun à quatre études empiriques originales menées en 2012 et 2013. Nous avons choisi de combiner des approches quantitative et qualitative. Les trois premiers articles, en effet, ont été rédigés sur la base d'une enquête par questionnaire que nous avons menée sur un échantillon représentatif de 1054 élèves de dernière année de secondaire, dans 23 écoles de la province de Concepción, au Chili. Le quatrième article, pour sa part, s'appuie sur une analyse qualitative de quatre établissements scolaires, à partir de l'analyse de documents officiels et d'entretiens semi-structurés avec des acteurs-clés.

Le premier article permet d'identifier, à l'aide notamment de modèles de régression logistique, l'influence du capital culturel sur les aspirations d'études universitaires et la concrétisation de ces aspirations. Nous observons que même après avoir pris en considération le parcours académique des jeunes, le capital culturel des familles demeure déterminant pour prédire les aspirations d'études universitaires et la possibilité de les concrétiser. D'autre part, l'analyse confirme l'influence avérée de la composition socioéconomique de l'établissement scolaire, même après avoir pris en considération le niveau académique de l'élève et son capital culturel individuel. Finalement, nous montrons que l'inégalité d'accès aux universités est fortement influencée par des facteurs structurels objectifs, mais aussi par les stratégies de choix développées par les élèves.

Après avoir mené cette première analyse qui montre l'impact des caractéristiques socioéconomiques et culturelles d'origine, ainsi que du niveau académique de l'élève sur les aspirations et la concrétisation d'études universitaires, nous consacrons la deuxième étude aux dimensions motivationnelles de ces aspirations. Cet article étudie la relation entre la motivation pour suivre des études universitaires et les aspirations, à travers le modèle psychologique de l'*expectancy-value* (Eccles et Wigfield, 2002). Les résultats apportent des évidences sur le fait que les variables motivationnelles se comportent de manière différentielle selon le type d'université visée par les élèves, ce qui, dans le cadre du contexte chilien, est une plus-value permettant de mieux comprendre les différents profils motivationnels des élèves en fonction du type d'université auquel ils aspirent.

Le troisième article examine l'impact des stratégies institutionnelles de promotion d'études universitaires de la part des établissements scolaires sur l'accès des élèves aux universités, à travers une analyse multiniveau. Les résultats de cette étude montrent à nouveau l'influence du capital culturel individuel des élèves et de la composition socioéconomique de l'établissement scolaire sur l'accès à l'université, mais montrent aussi que les stratégies institutionnelles des établissements (séances d'informations sur les études supérieures, préparation académique spécifique pour affronter l'épreuve de sélection universitaire, conseils d'orientation, soutien des enseignants auprès des élèves) peuvent modérer cette influence et que ces stratégies profitent particulièrement aux élèves qui en ont le plus besoin, c'est-à-dire, les élèves issus des contextes socioculturels plus défavorisés. Dans un pays où le poids de l'origine sociale est très prégnant dans toutes les étapes du parcours scolaire d'un individu, ces résultats nous semblent représenter une plus-value non seulement d'un point de vue scientifique, mais aussi pour tous ceux qui veulent rendre le système éducatif plus équitable.

Finalement, le quatrième article est une analyse qualitative menée au sein de quatre établissements. Son but est d'analyser l'éventuelle présence dans ces établissements de ce que nous appelons une « culture institutionnelle de promotion des études universitaires », et son influence sur le processus de choix d'études supérieures des élèves. Cette culture institutionnelle se compose, d'une part, de l'habitus institutionnel (McDonough, 1997) et, d'autre part, des stratégies de promotion d'études universitaires (Hill, 2008; Draelants et Ardoisenet, 2011). Nous évaluons l'influence de cette culture institutionnelle sur chacune des trois étapes du modèle de choix d'études de Hossler et Gallagher (1987) : la prédisposition, la recherche et le choix final. Les résultats indiquent que la présence d'une culture institutionnelle de promotion des études universitaires au sein d'un établissement scolaire conforme une structure d'opportunités qui peut accroître l'horizon de possibilités d'études supérieures envisagées par les élèves à la fin de l'enseignement secondaire.

Partie I – Note de synthèse

Chapitre 1

La massification inégale de l'accès à l'enseignement supérieur au Chili

Le chapitre 1 présente le contexte général dans lequel se développe notre thèse. Nous abordons en premier lieu l'évolution récente du système scolaire chilien, système très particulier dans le cadre de l'Amérique Latine, en nous concentrant sur deux de ses caractéristiques les plus prégnantes : les inégalités et la ségrégation. En deuxième lieu, notre attention se porte sur la massification inégale de l'enseignement supérieur vécu ces deux dernières décennies et les profondes inégalités d'accès aux universités. Nous montrons que même si l'accès aux universités s'est élargi socialement, cette massification inégalitaire de l'enseignement supérieur implique un système qui tolère en son sein des segments de formation clairement distincts et hiérarchisés, en fonction des résultats académiques des élèves et de l'origine socioéconomique de ceux-ci. Finalement, dans un pays où les universités font partie d'un véritable marché en expansion dans lequel il n'est pas toujours simple de s'y retrouver, et où les institutions les plus prestigieuses sont aussi celles qui délivrent les diplômes qui permettent de se positionner le plus favorablement sur le marché du travail, on comprend l'importance aujourd'hui redoublée du processus de choix d'études.

La massification inégale de l'accès à l'enseignement supérieur au Chili

Le Centre de recherche CIDE (*Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación*), appartenant à l'université Alberto Hurtado, mène depuis l'année 1999 au Chili une enquête nationale auprès des acteurs du système éducatif (directeurs d'école, enseignants, élèves, parents d'élèves) sur leurs perceptions de la qualité et de l'équité de l'éducation chilienne à tous ses niveaux. Une lecture attentive des résultats de ces enquêtes à travers le temps (huit enquêtes à ce jour) nous indique très clairement que ces perceptions ont évolué de façon négative, pour tous les acteurs concernés. Parmi ceux-ci, les plus critiques sont les élèves et les enseignants, qui jugent très sévèrement la qualité du système mais particulièrement son manque d'équité (CIDE, 2012). Quant au diagnostic sur l'enseignement supérieur, on retrouve de fortes critiques envers sa ségrégation (que la plupart des interviewés trouvent d'une ampleur au moins égale à celle de l'enseignement secondaire), son système de financement, son manque de régulation et un processus d'accès inégal selon la condition sociale de l'élève.

Mais quelle est la réalité de l'éducation chilienne actuelle ? Est-elle vraiment en crise, comme on peut en déduire des perceptions de ses acteurs et des massives mobilisations étudiantes, secondaires et universitaires, en cours depuis l'année 2006 et, plus récemment, de la part des enseignants ? De quelle manière se configure l'architecture de l'enseignement secondaire et supérieur et quelle a été son évolution au cours des dernières années ? Quelles sont les conséquences de la ségrégation sociale du système scolaire ?

Ce chapitre apporte des pistes et des évidences pour répondre à ces questions et présente le cadre contextuel dans lequel s'inscrit notre étude.

Nous pensons en effet que l'analyse du processus de choix d'études universitaires ne peut se faire sans dépeindre l'évolution récente du système éducatif chilien, système très particulier dans le cadre de l'Amérique Latine, issu de profondes transformations d'orientation néolibérale effectuées dans les dernières trente années et qui, aujourd'hui, fait l'objet d'une réforme inédite de grande ampleur (Bellei, 2015).

1. Évolution récente du système scolaire chilien

Selon le rapport de l'OCDE intitulé « Comment va la vie ? », publié en 2013, même si le Chili a considérablement amélioré la qualité de vie de ses habitants depuis le retour des gouvernements démocratiques (1990), ce pays se trouve en dessous de la moyenne dans plusieurs rubriques de l'Indicateur du vivre mieux (OCDE, 2013).

En effet, la croissance économique soutenue dans les dernières années a eu pour conséquence une amélioration générale des conditions de vie de la population.

Toutefois, un des grands problèmes du Chili est l'écart considérable qui existe entre les individus les plus riches et la population plus modeste. L'indice de GINI, en effet, qui mesure les écarts de revenus au sein d'une société, était en 2013 de 0.5, ce qui fait du Chili un des pays les plus inégalitaires au monde (OCDE, 2013).

Nous retrouvons ces écarts sociaux et économiques entre les individus des différentes classes sociales au sein du système éducatif, tendance historique en hausse depuis que les politiques publiques ont adopté des mécanismes de fonctionnement de quasi-marché en éducation (Almonacid et al., 2008). Sur ce point, il est utile de rappeler, à la suite de Dupriez et Dumay (2011), les principes de base qui caractérisent un quasi-marché scolaire. La logique sous-jacente consiste à donner du pouvoir de décision aux familles, ce qui devrait leur permettre d'exercer une pression sur les écoles plus efficace que celle que pourrait exercer l'autorité publique. Selon ces auteurs, les quasi-marchés sont des systèmes où les familles choisissent leurs écoles, et où celles-ci bénéficient de marges importantes d'autonomie, dans un cadre de concurrence entre elles. Théoriquement, ce système devrait attirer le public vers les meilleures écoles, et celles-ci recevraient plus de financement, puisque celui-ci est proportionnel au nombre d'élèves inscrits. Toutefois, soulignent-ils, « le financement de l'éducation doit demeurer public et le prix de la formation est généralement non négociable. C'est en cela que le quasi-marché scolaire se distingue d'un véritable marché » (Dupriez et Dumay, 2011, p.84).

Dans ce sens, comme nous verrons, le cas chilien est un cas singulier depuis plusieurs points de vue.

L'actuel système scolaire chilien se structure sur base d'une combinaison de deux concepts : la décentralisation et la privatisation (García-Huidobro, 2007). Comme indique Bellei (2015), la responsabilité d'éduquer les nouvelles générations, qui avant les réformes effectuées dans les années 1980 revenait au Ministère de l'Éducation Nationale (Mineduc), repose maintenant sur les municipalités (communes) et des acteurs privés. Ces derniers ont accès au financement de l'État et peuvent créer des écoles privées avec des exigences minimales. Les écoles, qui sont alors concurrentes entre-elles et doivent attirer les familles, reçoivent une subvention par élève qui assiste à l'école. Mais comment choisir entre les écoles ? Selon Bellei (2015) :

Para que las familias tomasen decisiones más informadas y pudiesen comparar entre las escuelas antes de elegir, se creó un sistema de medición de resultados de aprendizajes (SIMCE), aunque esta información sólo se haría accesible a la ciudadanía hacia mediados de la década siguiente (Bellei, 2015, p. 24)

Toutes ces réformes ont eu comme résultat principal l'augmentation rapide et significative des inscriptions d'élèves dans les écoles privées subventionnées par l'État (OCDE, 2004), mais n'ont certainement pas généré la dynamique vertueuse que la concurrence était censée apporter en termes de qualité éducative, d'apprentissages des élèves et d'efficacité dans la gestion des écoles (Bellei, 2015).

D'une part, donc, les établissements qui appartenaient au Ministère de l'éducation nationale ont été transférés aux municipalités et, d'autre part, s'est produite l'introduction

du financement à la demande à travers lequel l'État subventionne l'élève qui se scolarise dans une école, publique ou privée subventionnée (García-Huidobro, 2007). L'Etat chilien subventionne donc des institutions privées qui offrent une éducation gratuite. Dans un tel système, on apporte une subvention publique aux établissements privés, mais on leur accorde aussi un grand pouvoir de décision sur des aspects centraux de la vie scolaire, comme la planification annuelle de l'école, la désignation des directeurs, l'engagement et licenciement des enseignants, entre autres. Le Ministère de l'éducation perd de la sorte non seulement le contrôle des écoles municipales mais aussi de celles qui sont privées et subventionnées par l'État (Assaél et al., 2011).

En 1993, ce système a intégré une nouvelle modalité : le financement partagé (*financiamiento compartido*, en espagnol). À travers celui-ci, les établissements peuvent demander une participation financière mensuelle aux familles, sans que la subvention de l'Etat ne diminue. Ce système, selon García-Huidobro (2007), trouve sa justification dans deux arguments : il aiderait les parents à contrôler la qualité du service offert par les écoles, et il permettrait de capter des ressources économiques d'une population plus aisée pour la transférer vers des individus qui ont besoin de cet appui économique. Mais ces arguments, comme l'indique García-Huidobro (2007), ne tiennent pas la route :

[...] d'une part, ceux qui peuvent contrôler la qualité du service éducatif parce que leur niveau culturel est suffisamment élevé le feraient de toutes façons s'ils ne payaient pas. D'autre part, la logique centrale du système est d'encourager ceux qui peuvent payer à améliorer l'éducation de leurs enfants en ajoutant des ressources économiques à celles que l'Etat octroie déjà, ce qui fait qu'on ne libère pas d'importantes ressources publiques pour pouvoir les destiner envers les plus pauvres (García-Huidobro, 2007, p. 73).

Relevons également que le passage au « financement partagé » conduit aussi à la caractérisation de ce système éducatif comme un marché à part entière, vu que le prix de la scolarisation peut depuis lors varier en fonction des établissements et que des fonds privés viennent s'additionner aux ressources publiques et sont au cœur des transactions entre les familles et les écoles.

Pendant les années 1990, plusieurs réformes visant principalement l'amélioration de la qualité et de l'équité des apprentissages ont par ailleurs été implantées. L'objectif de ce chapitre n'étant pas d'analyser en profondeur l'évolution de ces réformes, nous nous contenterons de signaler qu'elles ont ciblé une vaste réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire, l'amélioration constante des conditions de travail des enseignants et un large programme de perfectionnement et d'incitants pour ceux-ci, ainsi que la construction d'une grande quantité d'écoles primaires et secondaires et la mise en œuvre de programmes focalisés sur les écoles les plus démunies (Bellei, 2015).

Pour Bellei (2015), pendant les trente dernières années, le système scolaire chilien a souffert de profondes transformations dues aux politiques gouvernementales. Ces politiques, qui pendant les années quatre-vingt se sont orientées à limiter l'action de l'État sur le système scolaire, font partie, plus largement, des politiques néolibérales appliquées au Chili pendant la dictature militaire dans tous les domaines.

Les réformes mises en place depuis le retour des gouvernements démocratiques visaient l'amélioration et l'équité du système et ont essayé de rendre à l'État un rôle plus important, mais n'ont toutefois pas affecté les piliers structurels du modèle, qui repose sur une segmentation très nette des écoles chiliennes.

Quels sont ces réseaux d'écoles qui configurent la géographie de l'enseignement primaire et secondaire chilien dans laquelle se situe notre étude?

Le réseau municipal ou public regroupe les écoles en provenance des anciens établissements qui appartenaient au Ministère de l'éducation et qui, comme nous l'avons déjà expliqué, ont été transférés aux communes. En 1990, ce réseau comprenait 6.286 établissements, contre 5.580 en 2011¹. La quantité totale d'élèves inscrits dans le réseau municipal était en 2003 de 1.831.624 élèves, contre 1.412.803 en 2011. Ce réseau a donc perdu plus de 400.000 élèves en une dizaine d'années. En 2011, les écoles primaires et secondaires du réseau municipal accueillaient 39.34% du total des élèves chiliens.

Le réseau privé subventionné, comme son nom l'indique, regroupe les écoles de propriété privée qui reçoivent un financement public à travers la subvention de l'État. La grande différence avec l'éducation publique, toutefois, est que l'immense majorité de ces établissements a adopté la modalité du financement partagé et peut donc demander des frais mensuels aux parents, variables selon les écoles. En 1990, ce réseau comprenait 2.694 établissements, contre 5.756 en 2011. La quantité totale d'élèves inscrits dans le réseau privé subventionné était en 2003 de 1.417.642 élèves, contre 1.789.550 en 2011. On observe dans ce cas la situation inverse du réseau municipal, puisque ces écoles ont gagné plus de 350.000 élèves entre 2003 et 2011. Autrement dit, les élèves qui ont abandonné les écoles publiques se sont majoritairement réorientés vers le système d'éducation privé subventionné. En 2011, ces établissements représentaient 51.76% de la population totale d'élèves inscrits au primaire et au secondaire.

Le réseau particulier privé, finalement, financé par les familles, constitue la filière favorisée -et nettement minoritaire- du système scolaire. En 1990, ce réseau comprenait 758 établissements, contre 657 en 2011. Il rassemblait en 2011 253.954 élèves, qui représentaient 7.3% de la population totale d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire.

Ces chiffres nous montrent que l'éducation publique est en crise et qu'« il est évident qu'avec l'actuel système asymétrique de financement, où l'éducation municipale ne peut pas exiger de frais aux parents, et particulièrement dans un contexte comme le chilien, où les revenus des familles augmentent, l'éducation publique continuera à se réduire, au moins proportionnellement au total du système éducatif » (Paredes et Pinto, 2009, p. 62). Et même si entre le début de cette thèse (2011) et la finalisation de celle-ci (2015) s'est mise en place, à partir de l'année 2014, une large réforme éducative, la place qu'occupera l'éducation publique dans un avenir prochain est très incertaine.

¹ Les statistiques présentées pour les différents réseaux proviennent du Ministère de l'éducation du Chili, à travers la publication de son annuaire « Estadísticas de la educación 2011 » que l'on peut consulter en ligne à l'adresse internet suivante : <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Après avoir très brièvement énuméré quelques aspects centraux de la configuration de l'éducation scolaire chilienne et son évolution récente, nous passons maintenant en revue les conséquences les plus importantes de ces réformes.

2. Les inégalités et la ségrégation dans le système scolaire chilien

Pour l'auteur français Merle (2012) :

Certaines transformations essentielles du système éducatif [...] ne font pas la une des journaux télévisés, sont quasi absentes de la presse écrite et demeurent parfois invisibles à une partie des acteurs de l'école. Il en est ainsi de la ségrégation scolaire qui renouvelle en silence, progressivement et profondément, les modalités de scolarisation des élèves (Merle, 2012, p. 3).

En effet, s'il y a bien un aspect sur lequel l'immense majorité des chercheurs chiliens en éducation sont d'accord, c'est sur le fait que le système scolaire chilien est hautement ségrégué (Bellei, 2005, 2011 et 2015 ; García-Huidobro, 2007 ; Almonacid et al., 2008 ; Gajardo, 2008 ; Paredes et Pinto, 2009 ; Rufinelli et Guerrero, 2009 ; Valenzuela, Bellei et De los Ríos, 2010 ; Assaél et al., 2011 ; Elacqua et al., 2011 ; Valenzuela et Villalobos, 2012). Même si quelques auteurs, tout en reconnaissant cette ségrégation, ne la considèrent pas plus élevée que celle des pays développés et considèrent même qu'il existe dans les dernières années une légère tendance à la baisse (Elacqua et al., 2011), en général, il existe un certain consensus pour indiquer, au contraire, que la ségrégation est élevée et qu'elle a en plus augmenté dans les dernières années (Valenzuela, Bellei et De los Ríos, 2010). Pour l'année 2006, les auteurs Valenzuela, Bellei et De los Rios (2010) calculent à travers les données de PISA un indice de Duncan pour le Chili de 0.53, ce qui est très élevé².

Pour Bellei (2011), une partie de l'inégalité dans l'éducation peut être expliquée par le phénomène de ségrégation scolaire, pour lequel il propose deux hypothèses : le concept de capital social et le concept d'effets de pairs. Par rapport au premier concept, cet auteur fait l'hypothèse que la ségrégation scolaire maximiserait le capital social des groupes non vulnérables et minimiserait le capital social pour les groupes vulnérables. Par rapport aux effets de pairs, il considère que si dans une école, se concentrent des élèves de moindres ressources (dans un sens large), ceux-ci auront moins d'opportunités d'atteindre des apprentissages élevés, puisque l'immense majorité de leurs camarades présentera des caractéristiques ou des difficultés similaires.

Toujours selon Bellei (2013), malgré les aspects positifs des réformes implantées depuis 1996 par l'État chilien, l'école chilienne subit la ségrégation urbaine et son évolution, et en plus, fabrique elle-même de la ségrégation sociale et académique. Cela explique, entre autres, les résultats des élèves à l'épreuve de sélection universitaires, la « PSU » (en espagnol, *Prueba de Selección Universitaria*). Cette épreuve, qui repose sur les

² L'indice de Duncan mesure la ségrégation et est compris entre 0 et 1. À partir de 0.6, on considère qu'une société est hyper-ségrégée.

connaissances acquises au secondaire, est strictement nécessaire pour pouvoir accéder aux universités sélectives, et on observe pour elle les meilleures performances chez les élèves des lycées particuliers privés non subventionnés (qui représentent seulement 7% du total des élèves de secondaire), beaucoup mieux préparés pour cet examen que les élèves de l'éducation publique (Silva et Koljatic, 2010). Comme exemple, au dernier processus d'admission pour l'enseignement supérieur (année 2015), si l'on considère les 100 lycées secondaires qui ont mieux réussi à l'épreuve PSU (mesuré par la moyenne des épreuves de Langage et Mathématiques), 94 lycées appartiennent au réseau complètement privé, 2 lycées appartiennent au réseau « particulier subventionné » et 4 lycées proviennent du monde public (municipal), et ces derniers sont très sélectifs et ne sont pas représentatifs de l'ensemble des lycées publics. Si l'on prend en considération les 50 écoles secondaires avec les meilleurs résultats à la PSU pour la période 2003-2015, nous trouverons uniquement des écoles du réseau complètement privé.

Pour Valenzuela et Villalobos (2012) « la stratification du système éducatif chilien se reflète clairement dans le fait que le type d'établissement conditionne les caractéristiques des élèves qui l'intègrent » (Valenzuela et Villalobos, 2012, p. 150). Ces auteurs montrent dans une recherche récente que la polarisation, définie comme « la distance que les étudiants maintiennent avec des étudiants différents à eux et par l'identification qu'ils développent avec d'autres étudiants de caractéristiques similaires » (Valenzuela et Villalobos, 2012, p. 146) du point de vue socioéconomique et académique dans le système scolaire chilien est constante dans la dernière décennie et, parfois, ascendante. Ceci est particulièrement grave, signalent-ils, car « ces résultats montrent que le système éducatif ne serait plus un espace de convergence entre des individus différents, mais qu'au contraire il pourrait être en train de reproduire et amplifier les processus de fragmentation et différenciation sociale et académique entre les étudiants et à l'intérieur de la société » (Valenzuela et Villalobos, 2012, p. 165).

García-Huidobro (2007) rejoint ces auteurs et indique que :

Le système éducatif chilien a toutes les limitations d'un système hautement ségrégué : il n'offre pas à ses élèves un environnement optimal d'apprentissage et porte préjudice à l'éducation à la citoyenneté, car il perd sa capacité à offrir une expérience qui renforce l'égalité des citoyens. Ceci est une conséquence presque normale de la grande inégalité sociale et économique du Chili. Toutefois, et contre ce que l'on pourrait espérer, le système éducatif ne serait pas en train de contribuer suffisamment à changer cette situation de base. [...] La ségrégation du système éducatif chilien n'est pas un effet non désiré qu'on voudrait essayer de limiter, mais bien une conséquence en ligne avec l'architecture du système (García-Huidobro, 2007, p. 80 - 81).

Finalement, et comme pour confirmer les analyses précédentes, dans son rapport sur le Chili de l'année 2012, l'OCDE indique :

Il serait justifié que le Chili investisse davantage de ressources publiques dans l'éducation. Face aux inégalités fortes et persistantes au sein de la société et à la stratification du système scolaire, le Chili doit faire plus d'efforts que les sociétés plus riches et plus égalitaires pour obtenir des résultats comparables. L'incidence du milieu socio-économique d'origine des

élèves sur leurs résultats scolaires est particulièrement prononcée au Chili, qui doit donc déployer plus d'efforts et de ressources pour que les enfants de familles pauvres atteignent un niveau d'instruction adéquat (OCDE, 2012, p. 137).

Depuis l'année 2014, le gouvernement est en train de réaliser une série de réformes qui visent à réduire le rôle du marché dans le système scolaire et transformer l'éducation chilienne pour que celle-ci soit plus équitable et pour que l'incidence de l'origine sociale des élèves sur leurs résultats scolaires et parcours éducatifs soit moins prégnante. Toutefois, ces réformes ne font pas l'unanimité, sont fortement discutées et leurs résultats sont aujourd'hui très incertains.

3. La massification de l'enseignement supérieur au Chili

3.1 Évolution récente de l'enseignement supérieur

La société chilienne a souffert dans les dernières décennies de fortes transformations structurelles qui se répercutent d'une certaine manière dans la nouvelle architecture de l'enseignement supérieur au Chili.

Selon Bernasconi et Rojas (2004), l'histoire contemporaine des universités chiliennes traverse plusieurs étapes. Une première étape, avant 1967, se caractérise par la présence d'une quantité réduite d'universités (huit) qui appartenaient soit à l'État, soit à l'Église, soit à des institutions privées d'origine régionale. Les caractéristiques principales de cette période, selon ces auteurs, sont, d'une part, le rôle central de l'État, qui se responsabilise de l'éducation nationale, et d'autre part, la taille réduite du système d'enseignement supérieur, très homogène du point de vue socioéconomique, puisqu'il était intégré principalement par les élites, ce qui explique la grande similitude institutionnelle entre les universités. Une deuxième étape débute en 1967 avec la réforme universitaire, un processus « d'intense discussion sur la nature et les missions de l'université et son rôle dans la société chilienne, ainsi que d'expérimentation de nouvelles formes d'organisation et de gouvernement, très influencée par l'esprit de rénovation des structures du Mai '68 parisien » (Bernasconi et Rojas, 2004, p. 19) et se termine en 1973 avec le coup d'État militaire.

Pour Bernasconi et Rojas (2004), dans la troisième étape, après le coup d'État de 1973, le régime militaire intervient dans les universités et des unités académiques complètes, surtout dans le domaine de sciences sociales, sont démantelées. Des disciplines comme la sociologie, la science politique ou l'anthropologie sont pratiquement gommées de l'université. L'autonomie institutionnelle, la liberté d'expression et le pluralisme, bien sûr, disparaissent.

Selon le diagnostic du gouvernement de l'époque, indiquent-ils, les universités financées par l'État échappaient à tout contrôle d'efficacité et d'efficience et souffraient de manque de compétitivité. C'est ainsi qu'au début des années 1980, le système d'enseignement supérieur a subi la plus grande et la plus radicale réforme entreprise dans l'histoire du pays et qui subsiste jusqu'à nos jours.

Pour Brunner (2005), ces réformes, visant à augmenter l'efficacité du système, réduire les dépenses publiques et accroître la qualité, défendaient trois idées phare : la diversification, la déréglementation et la décentralisation.

C'est ainsi que s'est créé un système à trois piliers (universités, instituts professionnels et centres de formation technique) reposant sur une hiérarchie des diplômes et des durées de cursus, et sur l'attribution aux universités du monopole des études de deuxième et troisième cycle. La réglementation, pour sa part, très permissive, autorisait la création d'institutions privées peu ou pas soumises à la réglementation, ce qui a augmenté de manière exponentielle la création d'universités, d'instituts professionnels et de centres de formation technique (OCDE, 2004).

Ce marché universitaire est très hétérogène et abrite en son sein certaines institutions qui cachent d'autres activités et opérations qui n'ont rien à voir avec l'enseignement ou la recherche, comme les activités immobilières, entre autres, et qui ont nourri de scandales l'histoire récente de ces institutions (Mönckeberg, 2012 et 2013 ; Guzmán et al., 2014). En dépit d'autres caractéristiques tout aussi importantes dans cette évolution récente, comme les politiques de qualité, la gestion des universités, l'infrastructure institutionnelle ou le financement du système, nous centrerons la suite de notre analyse sur la massification de l'accès à l'enseignement supérieur et en particulier de l'accès à l'université, en lien avec notre objet d'étude.

3.2 La massification inégalitaire de l'enseignement universitaire

3.2.1 Peut-on parler de démocratisation de l'accès à l'université au Chili ?

Selon Duru-Bellat et Merle (1997) :

La question de la démocratisation de l'enseignement a fait l'objet d'une littérature abondante consacrée notamment à la définition du phénomène et, de façon consubstantielle, à la diversité des indicateurs statistiques susceptibles de le mesurer. La question est elle-même toujours d'actualité et le débat n'est pas clos (Duru-Bellat et Merle, 1997, p.2).

En relation à la notion en elle-même, pour Merle (2008), l'expression « démocratisation de l'enseignement » recouvre des significations multiples, parfois même contradictoires. En effet, reprenant la classification de Prost (1986) de démocratisation quantitative et de démocratisation qualitative, Merle (2008) indique que la première notion (qui fait référence à l'augmentation de l'accès à l'éducation et aux diplômes) « ne convient pas pour désigner des situations où les inégalités ont augmenté » (Merle, 2008, p. 116). Il faudrait lui préférer le terme de « diffusion de l'enseignement » (Merle, 2002) ou de « massification de l'enseignement » (Merle, 2008).

Pour le cas chilien, comme nous le verrons, la croissance du volume d'inscrits dans l'enseignement supérieur, de manière générale, et dans les universités en particulier est très forte dans les deux dernières décennies, mais cet allongement généralisé des études ne se

traduit pas nécessairement par un affaiblissement des inégalités sociales d'accès, surtout quand on s'intéresse, comme c'est le cas de cette thèse, à l'accès aux universités sélectives.

Merle (2002) propose également le terme de démocratisation ségrégative pour expliquer ce phénomène. Mais l'expression « massification inégalitaire », selon lui-même, est davantage appropriée. Elle traduit l'allongement des études et, parallèlement, l'augmentation des inégalités sociales d'accès aux différentes filières de l'enseignement secondaire. Dans l'expression démocratisation quantitative, on suggère un processus égalitaire ; dans celle de massification inégalitaire, on affirme le maintien des inégalités (Merle, 2008).

Pour ces raisons, nous utiliserons dans cette thèse la notion de massification inégalitaire pour traiter le phénomène de transformation de l'accès à l'enseignement universitaire caractéristique des dernières années au Chili.

3.2.2 La transformation de l'accès à l'enseignement supérieur au Chili

Selon Orellana (2011), dans le cadre d'une étude réalisée pour la fondation Aequalis³, sur l'expansion de l'enseignement supérieur au Chili entre 1983 et 2010 :

Les changements dans les institutions d'enseignement supérieur des dernières décennies, et particulièrement l'expansion accélérée de leur couverture, ont produit un scénario complètement différent en seulement trois décennies. Nous sommes passés d'un système fortement contrôlé par l'État à un autre où l'action est fondamentalement privée, et le profil de l'étudiant a varié d'un type masculin, jeune, de secteurs sociaux en préférence moyens et aisés, sans majeure mobilité interrégionale, à un autre où la couverture n'établit pas de différences en termes de sexe, où l'on observe une dispersion d'âges plus grande, avec une forte mobilité interrégionale et de croissante amplitude sociale (Orellana, 2011, p. 87).

Effectivement, le volume d'inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur a été multiplié par cinq en seulement trente ans. Selon les données officielles du Ministère de l'éducation, pendant les dernières années, entre 2000 et 2011, ce volume a doublé. Si en 1990, 452.325 individus se répartissaient entre les institutions d'enseignement supérieur, en 2011 ce chiffre monte à 1.068.263 personnes (Mineduc, 2011).

Pour Brunner (2015), l'évolution de l'enseignement supérieur au Chili entre 1960 et 2012 a changé à une vitesse vertigineuse. Entre 1960 et 1985, moins de 15% d'une classe d'âge avait accès à l'enseignement supérieur. C'est ce qu'il appelle l'accès d'élite. Entre 1985 et 2007, l'accès passe de 15% à 50%, c'est-à-dire, un accès de masse. Finalement, à partir de l'année 2007, c'est plus de 50% d'une classe d'âge qui accède à l'enseignement supérieur (en 2012, plus de 70% d'une classe d'âge). C'est ce que cet auteur appelle un accès universel. Cette évolution et ces changements dans l'accès à l'enseignement

³ « Aequalis : Foro de Educación Superior » est une fondation qui, selon ses propres mots, se veut « un forum pluraliste, intégrateur et innovateur où les différents acteurs dialoguent, s'écoutent et procurent arriver à des consensus en faveur de buts communs ou supérieurs ». Source : <http://www.aequalis.cl/aequalis/etapa-2/quienes-somos/>

supérieur, bien évidemment, d'une phase d'accès réservée à l'élite à une phase d'accès universelle, s'accompagne de changements sur la notion elle-même d'enseignement supérieur. En effet, si les chiliens considéraient il y a 40 ans l'enseignement supérieur comme un privilège, cette appréciation évolue rapidement vers un droit que l'on exige, d'abord, et une obligation, ensuite (Brunner, 2015 ; Bellei, 2015).

Le tableau suivant synthétise cette évolution récente.

Tableau 1. Évolution du volume d'inscrits dans l'enseignement supérieur, par type d'institutions. Années 2000-2011.
(Tableau d'élaboration personnelle sur base des données du Ministère de l'éducation)⁴

Année	Universités		Autres institutions		Total
	CRUCH	Non CRUCH	Instituts Professionnels	Centres de Formation Technique	
2000	215.284	103.805	80.593	52.643	452.325
2011	309.333	352.529	267.766	138.635	1.068.263

Toutefois, cette croissance et évolution sont loin d'être homogènes. Le cas chilien confirme bien ce que selon Duru-Bellat et al. (2010) nous apprend la sociologie des organisations, c'est-à-dire, qu'une « structure en croissance tend à se diversifier pour fonctionner de manière plus efficace, en divisant ses clients ou ses usagers en segments aussi homogènes que possible. L'enseignement secondaire ou supérieur tendrait ainsi à se diversifier pour s'adapter à de nouveaux publics » (Duru-Bellat et al., 2010, p.4).

Mais cette expansion de l'éducation, poursuit-elle, ne facilite pas forcément l'accès des classes défavorisées au système éducatif. Selon Duru-Bellat et al. (2010):

On peut estimer que dès lors que, grâce à l'expansion, des groupes jusqu'alors exclus entrent dans le système, il devrait en résulter une plus grande égalité. Les relations entre l'expansion du système et l'égalisation face à l'enseignement ne sont pas pour autant directes. Tout d'abord, la position inégale des groupes en matière d'accès à l'éducation a pour conséquence qu'ils bénéficient inégalement de l'expansion. Nombre d'analyses historiques montrent que ce sont les groupes déjà les mieux placés qui sont les premiers à tirer parti des phases d'expansion, et ce jusqu'à ce qu'ils atteignent des taux d'accès proches de 100 %. Lorsque le processus d'expansion se poursuit, les groupes plus en retrait rattrapent alors mécaniquement les premiers. (Duru-Bellat et al., 2010, p.4).

D'autres chercheurs, comme S.R Lucas, cité par Duru-Bellat (2012), soulignent la nécessité d'examiner les stratégies des groupes privilégiés :

Pour rester en tête et continuer à se distinguer, ils vont réaliser des investissements éducatifs non plus quantitativement mais qualitativement différents. La différenciation du système, qui en elle-même tend à faciliter l'expansion, est alors utilisée par certains groupes sociaux pour défendre l'accès de leur propre groupe aux meilleures positions sociales (selon ce qu'on appelle une 'stratégie de clôture'). Dans ce cas, loin de déboucher sur l'inclusion, l'expansion

⁴ Les initiales CRUCH identifient les 25 universités traditionnelles, publiques et privées, faisant partie du Conseil des Recteurs. Les 35 autres universités, toutes privées, ne dépendent pas du CRUCH.

s'accompagne d'un processus de 'diversion' par lequel les membres des classes populaires sont détournés des filières qui permettent d'accéder aux positions d'élite et canalisés vers celles qui débouchent sur les emplois moins qualifiés (Duru-Bellat, 2012, p.18-19).

En effet, on observe au Chili (voir tableau 2) que depuis 1990, les deux quintiles de revenus les plus riches du pays ont augmenté de manière considérable leur participation dans l'enseignement supérieur, qui se stabilise vers 2003, permettant que les quintiles I, II et III (les moins aisés) puissent augmenter, à leur tour, leur participation. Les deux quintiles les plus pauvres, en croissance lente mais soutenue depuis 1990, n'ont pas encore atteint leur point de saturation. La croissance entre 2003 et 2009 s'explique surtout par celle des deux quintiles les plus pauvres, ce qui coïncide avec la croissance de l'éducation technique et professionnelle sur le marché de l'enseignement supérieur (Orellana, 2011).

Tableau 2. Couverture nette de l'enseignement supérieur par quintile de revenu⁵.
(adapté de Orellana, 2011)

	1990	1996	2000	2009
Quintile I	3 %	6 %	6 %	16 %
Quintile II	6 %	12 %	11 %	21 %
Quintile III	10 %	17 %	21 %	25 %
Quintile IV	18 %	27 %	32 %	35 %
Quintile V	35 %	52 %	53 %	57 %

Pour González et Espinoza (2011), on observe bien dans les dernières années une progression de l'accès à l'enseignement supérieur de la part des étudiants les plus pauvres. Toutefois, nuancent ces auteurs, aujourd'hui, un étudiant du quintile le plus pauvre sur sept accède au système d'enseignement supérieur, contre quatre étudiants du quintile le plus riche sur cinq, particulièrement aux universités. Ces chiffres laissent bien entrevoir que les écarts entre groupes sociaux et les inégalités d'accès se maintiennent.

Les différentes institutions d'enseignement supérieur accueillent des publics distincts et reproduisent, en partie au moins, la ségrégation existante dans l'éducation secondaire. On peut apprécier dans le tableau 3 la continuité entre l'éducation secondaire privée et l'université, tout autant que le lien direct entre l'éducation publique et les centres de formation techniques (CFT) ou les instituts professionnels (IP).

Tableau 3. Origine scolaire par type d'institution (2010)
(Tableau d'élaboration personnelle sur base des données du CNED)⁶

	Municipal	Subventionné	Privé	Autres
Première année CFT 2009	53%	36%	6%	5%
Première année IP 2009	48%	36%	10%	6%
Première année Universités 2009	28%	41%	21%	10%

Cette massification inégalitaire de l'enseignement supérieur implique un système qui tolère en son sein des segments de formation clairement distincts et hiérarchisés (en fonction des résultats obtenus par les élèves à la PSU ou en fonction de l'origine

⁵ On considère le quintile I comme le plus pauvre et le quintile V comme le plus riche.

⁶ CNED : *Consejo Nacional de Educación*

socioéconomique de ces élèves). Pour l'économiste chilien Meller (2011), le système d'enseignement supérieur du pays a créé de vraies « universités de clones » (Meller, 2011, p. 109), c'est-à-dire, des universités avec une forte homogénéité sociale dans leur composition, qui forment des bulles qui reproduisent la ségrégation de l'enseignement secondaire⁷.

3.2.3 Valeur des diplômes et inégalités sociales

Au Chili, l'université est vue comme un mécanisme d'ascenseur social et de mobilité pour les classes moyennes et populaires. Comme le précise Fukushi (2010), l'université a toujours été, et continue d'être, une aspiration des familles chiliennes. Et même si, comme indique Meller (2011), les coûts économiques de l'université au Chili sont énormes (les plus hauts du monde en relation au PIB) et qu'un enfant à l'université peut représenter pour les trois quintiles les moins aisés jusqu'à 40% de leurs revenus mensuels, la réalité est que ces coûts élevés défient toute théorie économique. En effet, on pourrait penser que ces coûts vont avoir un impact négatif sur la demande, mais c'est exactement le contraire qui est observé. Pourquoi, si les coûts des universités chiliennes sont si élevés, sont-elles si attrayantes pour les jeunes, se demande Meller (2011) ? D'une part, explique-t-il, parce que l'immense majorité de la population a accès au crédit, qui vit depuis 1980 une époque de grande expansion. D'autre part, car les familles sont conscientes que le rendement économique des diplômes est élevé et que l'emprise des diplômes sur l'affectation des individus aux diverses positions sociales est forte.

Dubet, Duru-Bellat et Véretout (2010) expliquent clairement l'intensité des liens entre les qualifications scolaires et les hiérarchies sociales, notamment à travers les niveaux de revenus. Partout ce lien est positif, disent-ils, mais leur utilité sociale varie sensiblement d'un pays à un autre, puisque l'impact du diplôme sur l'emploi et les revenus n'est pas de même ampleur dans toutes les sociétés. Selon ces auteurs :

Plus les études sont socialement rentables, plus la structure sociale est rigide, plus les inégalités de revenus sont transmises d'une génération à l'autre. Le *crédentialisme*, défini comme la croyance dans la justice et l'efficacité économique des qualifications scolaires, croyance qui se traduit à son tour par des relations étroites entre les diplômes et les emplois, accroît l'influence des inégalités sociales sur les inégalités scolaires puisque chacun sait qu'il joue gros dans l'éducation. Dès lors, les effets des inégalités scolaires s'en trouvent accentués et le système de reproduction se boucle dans la mesure où les inégalités scolaires sont fortement déterminées par les inégalités sociales. Et comme les acteurs savent que l'emprise des qualifications scolaires est forte, la foi dans les diplômes a toutes les chances d'accentuer la concurrence scolaire au profit de ceux qui étaient déjà les plus favorisés (Dubet, Duru-Bellat et Véretout, 2010, p.26-27).

Grâce à la massification de l'enseignement supérieur, l'enjeu pour obtenir un « bon diplôme », c'est-à-dire, un diplôme octroyé par une université qui permette de se positionner sur le marché du travail, est aujourd'hui au Chili d'autant plus fort. Ceci

⁷ Meller (2011) mesure cette homogénéité sociale à travers deux indicateurs, « l'indicateur de ségrégation » et « l'indicateur de non-diversité ».

entraîne une série de conséquences négatives, mis-à-part la concurrence entre individus et établissements, comme le fait que dans ce type de système, « il ne s'agit plus tant d'apprendre que d'être certifié par le diplôme comme ayant appris » (Duru-Bellat, 2006, p. 74).

Il faut toutefois tenir compte dans notre analyse que s'il est vrai que les études empiriques chiliennes indiquent que l'éducation universitaire a des rendements positifs, en général ils se centrent sur des moyennes de résultats, sans toujours distinguer entre les différentes universités et carrières. Sur ce point, Urzúa (2012) indique que dans un système où l'hétérogénéité de l'offre est si grande, comme dans le cas chilien, il est parfaitement possible qu'un rendement soit positif pour une carrière déterminée dans une université spécifique et ne le soit pas dans une autre université. Ceci est d'autant plus important que l'information à laquelle ont recours les élèves du secondaire au moment de choisir une carrière et une université est, au moins, incomplète. Nous reviendrons sur ce point, notamment lors de l'analyse des stratégies institutionnelles mises en place par les établissements secondaires pour favoriser l'accès à l'université de leurs élèves.

En somme, il est aujourd'hui beaucoup plus facile qu'il y a trente ans de suivre des études universitaires au Chili. Mais, dans la configuration actuelle des universités, avec une offre démesurée, il est aujourd'hui plus difficile qu'avant de choisir la « bonne université » ou la « bonne carrière ».

4. Conclusion

Cette vue d'ensemble des transformations de l'enseignement secondaire et supérieur chilien dans les dernières décennies débouche sur plusieurs constats en lien avec notre objet d'étude.

Premièrement, le contexte de notre étude est très particulier, puisque le Chili a vécu depuis les années 1980 une profonde transformation de son système éducatif, sur la base d'une logique de quasi-marché scolaire qui reproduit dans le système éducatif les inégalités sociales. Ce système éducatif stratifié se caractérise par des écoles secondaires très ségréguées, qui maximisent les possibilités de réussite pour les élèves issus des classes sociales favorisées et qui, au contraire, minimisent les chances de succès des classes populaires.

L'incidence très forte du milieu social et économique d'origine sur les résultats est d'ailleurs bien documenté et se présente dans toutes les étapes de la scolarité des élèves, quelle que soit l'épreuve standardisée appliquée (nationales, comme le SIMCE ou la PSU, ou internationales, comme PISA).

En deuxième lieu, on retiendra que la massification de l'enseignement supérieur et en particulier de l'université est un phénomène incontestable. En effet, l'accès aux études universitaires s'est, dans les deux dernières décennies surtout, mécaniquement ouvert socialement. Cette massification de l'enseignement universitaire montre que les différentes classes sociales ont, toutes, augmenté la part de leurs enfants scolarisés dans ces

institutions. Mais les inégalités d'accès à l'enseignement universitaire entre groupes sociaux restent stables et, selon certains auteurs, s'intensifient. Le recrutement social d'une université en comparaison à d'autres peut être très différent, et la même réflexion peut se faire en relation à certaines carrières, ce qui s'explique en partie par les coûts élevés (et très variés) des carrières et l'exigence d'une très bonne réussite à la PSU (épreuve de sélection universitaire) pour les filières les plus cotées. Conclure, dès lors, à une démocratisation de l'enseignement supérieur au Chili est excessif. On peut parler, sans doute, de massification inégalitaire des études universitaires. Cette stabilité des inégalités structurelles dans l'enseignement supérieur est bien documentée par une série de recherches effectuées dans les dernières années au Chili, qui montrent que le lien entre la réussite aux épreuves de sélection universitaire (PSU), ainsi que l'accès à l'enseignement supérieur -en particulier aux universités- et l'origine sociale et économique des élèves, est très fort (Espinoza et al., 2008 ; Silva et Koljatic, 2010 ; Bellei, 2010 et 2011).

Les universités chiliennes, nous l'avons vu, ont connu en vingt ans une forte augmentation du volume d'élèves inscrits. Nous sommes passés, en une période relativement courte de temps, d'un système universitaire réservé aux classes sociales privilégiées, à un système qui accueille pratiquement tous les segments de la population. Ce phénomène a permis à une importante proportion de la population d'expérimenter, en même temps, des trajectoires éducatives sans précédents dans leur histoire familiale, d'une part, et d'autre part, de percevoir les limites en opportunités, qui proviennent des inégalités sociales reproduites en inégalités institutionnelles dans l'éducation (Cox, 2010).

Il est vrai que certaines conditions du processus éducatif s'améliorent, que l'État investit fortement en éducation et que les enseignants gagnent mieux leur vie qu'il y a une vingtaine d'années, même s'ils sont en-dessous de nombre d'autres professions. Mais alors comment expliquer le profond malaise social qui s'exprime à travers les mobilisations des élèves du secondaire en 2006, les mobilisations des étudiants universitaires en 2011 et 2012, et en 2015 les mobilisations des enseignants ? Aujourd'hui, comme indique Muñoz (2012), la société chilienne exige beaucoup plus de son système éducatif et certains aspects structurels qui semblaient immuables (comme le rôle du marché dans le système éducatif) sont aujourd'hui remis en cause, non seulement par les élèves et les enseignants, mais aussi par une partie importante de la société.

Enfin, retenons également de ce premier chapitre que, même si le coût des études est au Chili parmi les plus élevés au monde, les familles chiliennes sont prêtes à s'y investir car elles sont conscientes de l'impact des diplômes sur les revenus et la position sociale future.

En effet, les études universitaires sont rentables au Chili. Encore faut-il savoir lesquelles. Avec un système universitaire en pleine expansion, caractérisé par une forte hétérogénéité de l'offre, il n'est pas toujours évident pour les élèves et leurs familles de faire les bons choix. C'est précisément ce que nous abordons à partir des prochains chapitres, en essayant de comprendre qui sont ces élèves qui aspirent à faire des études dans les universités sélectives, quelles sont les variables qui vont influencer leur processus de choix d'études et si, dans un contexte où les inégalités scolaires sont si fortement

déterminées par les inégalités sociales, il y a de la place pour que les établissements scolaires puissent tempérer ces inégalités.

Chapitre 2

L'apport des théories sociologiques et psychologiques à la compréhension de la construction des aspirations et du processus de choix d'études

Le chapitre 2 présente, en premier lieu, la notion d'aspirations que nous utilisons dans le cadre de ce travail de thèse. Ensuite, nous abordons dans ce chapitre certaines théories qui vont nous permettre d'appréhender le phénomène de la construction des aspirations et du processus de choix d'études, en allant des analyses sociologiques classiques (Bourdieu et Boudon), jusqu'à l'apport du modèle psychologique de l'*expectancy-value*. Ces modèles théoriques issus de disciplines différentes mais complémentaires, nous permettront de mieux comprendre les facteurs qui influencent la construction des aspirations et les choix d'études.

L'apport des théories sociologiques et psychologiques à la compréhension de la construction des aspirations et du processus de choix d'études

Nous avons vu, dans le chapitre antérieur que si la massification de l'enseignement supérieur au Chili a contribué à l'élargissement du recrutement social de celui-ci, elle n'a pas fait disparaître les inégalités d'accès, loin de là. Toutefois, si certains groupes ont accentué leur présence dans l'enseignement universitaire et d'autres s'ouvrent lentement leur chemin, ce qui est certain et qui se dégage des quelques recherches effectuées sur les aspirations d'études universitaires au Chili, c'est que dans toutes les catégories sociales, l'aspiration pour effectuer des études universitaires est très élevée (Castillo et Cabezas, 2010 ; Sepúlveda et Ugalde, 2010 ; Orellana, 2011 ; Torres et Zenteno, 2011).

La littérature scientifique internationale sur les aspirations, d'une part, et le processus de choix d'études supérieures, d'autre part, est très abondante dans les quarante dernières années. On sait, grâce à elle, que le processus de choix d'études supérieures est complexe et incorpore de multiples dimensions : il se trouve au centre des inquiétudes, non seulement des étudiants de fin de secondaire, directement concernés, mais aussi de leurs familles, des institutions d'enseignement secondaire et supérieur et finalement, des décideurs de politiques publiques (Hossler et al., 2004).

Comme nous l'indiquions lors de l'introduction générale, pour comprendre le processus de construction des aspirations et du choix d'études universitaires dans notre recherche, nous nous appuyons sur un modèle, celui de Hossler et Gallagher (1987), largement décrit dans le chapitre quatre. Ce modèle, essentiellement sociologique, se nourrit de plusieurs théories explicatives. Nous nous centrerons dans ce chapitre sur deux théories sociologiques classiques qui expliquent les inégalités d'aspirations et de choix scolaires : la théorie de l'école reproductrice de Pierre Bourdieu (1964, 1970) et l'explication individualiste des inégalités, de Raymond Boudon (1973), que nous compléterons avec les apports de Breen et Goldthorpe (1997). Ces modèles apportent chacun d'eux des lumières interprétatives puissantes et nous montrerons en quoi ils sont utiles pour notre problématique de recherche. Nous faisons l'hypothèse que l'héritage culturel et le poids des structures influencent de manière profonde le processus de choix d'études, mais qu'en même temps, il existe une marge de manœuvre pour les stratégies d'acteurs dans ce processus. C'est pour cela que nous intégrons plusieurs approches pour penser cette problématique, non seulement à travers les théories sociologiques décrites, mais aussi grâce aux apports du modèle psychologique de l'*expectancy-value* (Eccles, 2005 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Wigfield et Eccles, 2000).

1. Le concept d'aspirations

Le processus de choix d'études prend ses sources dans le fait qu'un élève aspire à continuer des études supérieures et, en particulier dans notre étude, universitaires. Mais, à quoi faisons-nous référence quand nous parlons d'aspirations ?

Cette notion, largement utilisée dans la littérature, a été définie comme :

Un processus psychosociologique par lequel un sujet (individu ou groupe) est tout à la fois attiré et poussé vers un but, proche ou lointain. Ce but peut se rapporter à un élément matériel de l'environnement ou à des idéaux lointains. L'aspiration prendrait la forme d'une image, d'une représentation, d'un symbole qui contribuerait à définir et à orienter les projets élaborés vers un but [...]. L'aspiration serait entretenue et se réaliserait dans les interactions entre l'élève ou l'étudiant et son environnement scolaire, sa représentation de l'emploi convoité et son milieu socioculturel, ce qui démontre que l'aspiration a toujours un aspect social en même temps qu'une dimension personnelle (Doray et al., 2010, p. 1).

Les aspirations, soulignent Doray et al. (2010), procurent un sens à un projet d'avenir qui servira de motif pour l'action. Les aspirations, selon ces auteurs, peuvent donc être définies comme des projets d'études que les jeunes formulent plus ou moins explicitement et qui les motivent sur les plans de l'orientation et de la poursuite de leurs études :

Dans cette optique, l'aspiration peut être considérée comme un désir tourné vers une fin. Les aspirations sont des souhaits, des désirs, des attentes, des projets d'avenir -voire l'expression d'un besoin- qui permettent à un individu de se fixer des buts. Dans un contexte scolaire, les aspirations sont à la source de la poursuite d'études secondaires et postsecondaires. Elles prennent racine dans l'expérience scolaire des élèves et des étudiants et dans l'expérience sociale de chacun. Elles prennent souvent des formes différentes selon la conjoncture du marché du travail, l'expérience personnelle de l'étudiant ainsi que sa situation socioculturelle. Les aspirations scolaires sont souvent associées aux aspirations professionnelles (Doray et al., 2010, p. 1 - 2).

Très souvent, en particulier dans la littérature francophone, les aspirations s'analysent comme un concept univoque. Néanmoins, en considérant que les aspirations, propres du domaine de la perception, évoluent avec le temps, la littérature anglo-saxonne distingue ce qu'elle définit comme « *Aspirations and Expectations* » et que la littérature hispanophone reprend comme « *Aspiraciones y expectativas* ». On peut dès lors parler, d'une part, d'aspirations idéalistes, qui expriment un souhait et correspondent à ce qu'un étudiant aimerait faire, sans tenir compte des obstacles possibles, et d'autre part, d'aspirations réalistes, caractérisées par la prise en compte des diverses contraintes pouvant faire obstacle à sa réalisation (Doray et al., 2010).

Les chercheuses américaines Bohon, Johnson et Gorman (2006) définissent les aspirations comme « le désir d'un adolescent à atteindre un certain niveau (en général élevé) d'éducation » et les attentes (*expectations*) comme « l'évaluation de la probabilité de pouvoir concrétiser ce niveau d'éducation » (Bohon et al., 2006, p. 208). Ces auteurs affirment que les aspirations et les attentes, que l'on pourrait aussi définir donc comme aspirations idéalistes et aspirations réalistes, ont un impact notable sur le processus de

réussite scolaire. Ces aspirations idéalistes et réalistes sont, disent-elles, largement influencées par l'habitus individuel et se configurent de manières très différentes selon les classes sociales et, particulièrement dans le cas de leur objet d'étude, des minorités ethniques. Pour ces chercheuses, les aspirations et les attentes sont conceptuellement similaires, mais les aspirations (idéalistes) reflètent un certain degré d'espoir qui va au-delà de ce qu'un jeune élève d'école secondaire pourrait objectivement atteindre. Ces aspirations, par conséquent, seraient un peu abstraites et représenteraient des préférences idéalistes pour l'avenir. D'ailleurs, comme les aspirations s'inspirent aussi des valeurs de l'entourage immédiat, les aspirations élevées des jeunes pour s'intégrer à l'enseignement supérieur, par exemple, pourraient refléter, au moins partiellement, l'importance économique et sociale de l'enseignement supérieur plutôt que leur désir personnel d'aller à l'université. Quant aux attentes (aspirations réalistes) elles indiquent que celles-ci sont considérées comme « une auto-évaluation plus réaliste de l'avenir scolaire de la part du jeune » (Bohon et al., 2006, p. 208).

Peut-on dès lors distinguer les aspirations idéalistes des aspirations réalistes ou attentes? Théoriquement oui, puisqu'il y aurait une différence entre ce que l'on souhaite atteindre idéalement et ce que l'on prétend atteindre de façon réaliste. Toutefois, en pratique, la distinction entre les aspirations idéalistes et réalistes ne semble pas toujours facile à effectuer, surtout pour les jeunes. Ce que l'on observe dans plusieurs études sur les aspirations est que quand les chercheurs visent à comprendre les aspirations idéalistes, ils questionnent les élèves à propos de leurs espoirs pour l'avenir, comme déclarations abstraites ou croyances sur le futur, et quand ils interrogent les élèves sur les aspirations réalistes, les chercheurs intègrent les contraintes qui pourraient faire obstacle à ces aspirations (Khattab, 2015).

Dans notre recherche, nous avons posé des questions qui, d'un point de vue théorique, pourraient s'associer, d'une part, aux aspirations idéalistes (*Si decides estudiar el próximo año o más adelante, ¿en qué tipo de institucion preferirías estudiar?*) et, d'autre part, aux aspirations réalistes ou attentes (*¿Qué puntaje crees que obtendrás en la PSU?*). Toutefois, il faut considérer que les questions ont été posées à des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire, vers la fin de l'année scolaire, et donc à quelques semaines de devoir faire un choix en relation à leur continuation d'études supérieures. Nous ne questionnons pas les élèves sur ce qu'idéalement, dans un futur lointain, ils espéreraient atteindre, sans tenir compte des contraintes objectives qui peuvent se présenter, mais bien sur leurs aspirations orientées vers un but proche. De plus, les élèves chiliens savent que l'aspiration réaliste d'étudier dans une université (en particulier si elle est sélective) est associée au score qu'ils pourront obtenir à l'épreuve de sélection universitaire (la PSU).

2. Bourdieu : la logique de la reproduction sociale

La question des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur a fait l'objet de multiples recherches depuis plusieurs décennies, particulièrement en France. Dans ce sens, les apports de Bourdieu pour comprendre les mécanismes parmi lesquels se construisent et

se perpétuent les inégalités ont profondément marqué la réflexion menée dans le domaine de l'éducation.

Selon Duru-Bellat (2002) :

Avec *La Reproduction* (1970), Bourdieu et Passeron présenteront une version implacable de l'institution scolaire, utilisant le pouvoir que lui délègue le groupe dominant pour 'naturaliser le social', c'est-à-dire faire en sorte que 'les héritiers' soient perçus comme les plus compétents, et légitimés, sur cette base, à accéder aux meilleures places. L'égalité d'accès est donc un leurre (puisqu'elle instaure une compétition au sein de l'école, dont les héritiers sortiront réconfortés) et les inégalités de résultats sont nécessaires ; de même, la notion de démocratisation est vaine et naïve, ainsi que la 'pédagogie rationnelle' un temps envisagée, puisque les groupes dominants ont besoin de l'école pour reproduire et légitimer leurs privilèges (Duru-Bellat, 2002, p. 24).

La relation entre l'origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire et leurs aspirations d'études, depuis lors, est largement documentée. D'un point de vue théorique, comme le signalent Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt (2009) :

Au-delà des régularités statistiques constatées, la question de l'interprétation de telles différences entre milieux sociaux est au cœur des travaux de la sociologie de l'éducation et d'un débat déjà ancien entre la thèse de Bourdieu et celle de Boudon. Pour Bourdieu et la sociologie de la reproduction, les aspirations d'études sont l'expression de dispositions socialement acquises, en fonction de la position des familles. Dans ce sens (Bourdieu, 1979), les aspirations d'études renvoient à du capital culturel institutionnalisé (le diplôme des parents), mais aussi à du capital culturel incorporé (l'habitus, en tant que dispositions durables façonnant une manière de penser, d'être et d'agir), liés tous deux à la position sociale objective des familles (Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt, 2009, p. 7-8).

Les idées centrales que nous retiendrons des principaux ouvrages de Bourdieu en lien avec la sociologie de l'école (*Les Héritiers* et *La Reproduction*, notamment) sont, d'une part, que l'institution scolaire non seulement reproduit les inégalités sociales d'origine mais y participe également et, d'autre part, l'importance du capital culturel sur la réussite scolaire, les aspirations des élèves et l'accès aux études supérieures, ce qui semble se vérifier au Chili (voir article 1).

En effet, déjà en 1964, avec *Les Héritiers*, Bourdieu constatait, à travers un ensemble d'enquêtes et de statistiques, non seulement l'inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur, mais aussi l'effet que ces chances objectives de réussite avaient sur les aspirations d'études en déterminant « (...) selon les milieux sociaux, une image des études supérieures comme avenir 'impossible', 'possible' ou 'normal' » (Bourdieu, 1964, p. 12). Les choix d'études supérieures sont dès lors inégaux selon l'origine sociale : « le choix a d'autant de chances d'être limité que les étudiants appartiennent à un milieu plus défavorisé » (Bourdieu, 1964, p. 17).

Quant à l'influence prégnante du capital culturel, pour Bourdieu (1966) « l'influence du capital culturel se laisse appréhender sous la forme de la relation, maintes fois constatée, entre le niveau culturel global de la famille et la réussite scolaire des enfants » (Bourdieu,

1966, p. 326). Dans notre recherche, nous estimons l'impact du capital culturel -tant à l'état incorporé, comme à l'état objectivé et à l'état institutionnalisé- sur les aspirations à étudier à l'université et sur la concrétisation de ces aspirations. Nous ferons référence à ces résultats plus loin dans ce chapitre.

En relation aux liens entre les aspirations d'études universitaires et le milieu socioculturel d'appartenance des jeunes, les recherches menées en Angleterre et en France conduisent, selon Maroy et Van Campenhoudt (2010), à des résultats controversés :

Certaines études ont, en effet, abouti à la conclusion que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études universitaires une fois que l'on introduit dans l'analyse quantitative des variables liées aux performances scolaires antérieures des élèves [...] alors que d'autres estiment que, même lorsque l'on introduit des variables liées à la trajectoire scolaire des élèves, le capital culturel de la famille joue encore un rôle sur les aspirations d'études universitaires (Maroy et Van Campenhoudt, 2010, p. 6).

Si différentes études suggèrent que le capital culturel des familles n'a pas d'impact direct sur les aspirations d'études supérieures des jeunes de dernière année secondaire, c'est parfois aussi dû à une mesure peu précise du capital culturel. Dans ce sens, Maroy et Van Campenhoudt (2010) précisent que :

Pour aboutir à la conclusion que le capital culturel des élèves n'exerce pas d'influence directe sur les aspirations des jeunes de dernière année secondaire, il faudrait en effet que la manière de mesurer le capital culturel des jeunes soit convaincante. Or, si l'on reprend la définition du capital culturel faite par Bourdieu (1964, 1979), nous constatons que le capital culturel d'un individu ne se résume pas au capital culturel institutionnalisé, ou autrement dit, aux titres scolaires obtenus par les membres de sa famille (Maroy et Van Campenhoudt, 2010, p. 6).

Nous serons dès lors attentifs, lors de nos analyses sur le capital culturel, à incorporer plusieurs variables pour mesurer ce capital, puisque la manière dont il est mesuré semble influencer fortement les conclusions sur l'influence de celui-ci sur les aspirations d'études universitaires.

Pour McDonough (1997), la notion de capital culturel de Bourdieu a joué un rôle important dans de nombreuses études sociologiques récentes qui se concentrent sur les questions de savoir comment et pourquoi la classe sociale joue un rôle dans la réussite scolaire. Dans sa recherche sur les processus de choix d'université et des contextes organisationnels qui façonnent ces choix, elle situe le choix d'études universitaires des jeunes des écoles secondaires comme un processus ancré dans leur contexte social et culturel, mais aussi dans le contexte organisationnel de l'école secondaire, et elle démontre le rôle essentiel des valeurs, car elles sont intégrées dans la vie quotidienne, dans les décisions du choix final d'université.

Suivant le raisonnement de McDonough (1997), Engberg et Wolniak (2010) considèrent fondamental de comprendre l'impact des lycées que les élèves fréquentent sur leurs options d'études postsecondaires. Pour cela, ils s'appuient sur la notion de capital culturel, mais aussi sur celle de capital social.

Pour ces auteurs, le capital culturel représente un éventail d'attributs, tels que les compétences linguistiques, culturelles et les connaissances, qui sont généralement acquises auprès des parents et de la famille. Le capital social, par contre, est basé sur les ressources accessibles par le biais des réseaux sociaux et est donc dépendant de la taille et la force du réseau. La réussite scolaire et les liens sociaux détermineraient partiellement les niveaux de capital social accessibles aux étudiants qui, à son tour, influence la possibilité de faire des choix efficaces.

Les chercheurs américains Hossler, Schmith et Vesper (1999), quant à eux, considèrent que le concept de capital culturel développé par Bourdieu (1970) et McDonough (1997) partage certaines propriétés avec le concept de capital social. McDonough, disent-ils, a décrit le capital culturel comme des préférences et des attitudes partagées que les familles de la classe supérieure et de la classe moyenne transmettent à leurs enfants. Ces préférences et attitudes fournissent un mécanisme pour maintenir les privilèges de classe. La préférence pour une formation universitaire et les diplômes d'études supérieures, dans ce cadre, serait une forme de capital culturel qui permet aux familles des classes moyennes et de la classe moyenne supérieure de conserver leur statut économique. Comme le capital économique, le capital culturel est investi pour sécuriser les ressources et atteindre les objectifs.

Le capital social, pour sa part, semble utile pour comprendre le choix d'université, selon ces auteurs, pour trois raisons. Tout d'abord, le capital social fournit aux étudiants des ressources qu'ils peuvent utiliser pour prendre des décisions en relation avec les choix d'université. Deuxièmement, le capital social est disponible à l'extérieur de la maison, alors que le statut socio-économique ne l'est pas, et par conséquent, l'avenir des élèves a des chances de ne pas être fondé uniquement sur le statut de leurs parents. Troisièmement, le capital social fournit un mécanisme pour l'interaction entre les étudiants et leurs familles, qui va au-delà des effets habituellement considérés comme déterminants dans la littérature sur les aspirations scolaires. La famille et les étudiants changent leurs comportements, se soutiennent mutuellement, et agissent comme une unité pour accomplir une tâche, dans ce cas, rechercher une institution universitaire et choisir une carrière (Hossler, Schmith et Vesper, 1999).

Les trois principaux agents de socialisation d'un étudiant seraient pour ces auteurs, la famille, le groupe de pairs et l'école. En particulier, la famille et les amis ont un impact sur la prédisposition des élèves à aller à l'université, leurs stratégies de recherche et leurs choix universitaires (Hossler, Schmith et Vesper, 1999). Cet énoncé est concordant avec les trois phases du modèle de choix d'études universitaires de Hossler et Gallagher (1987), à savoir : prédisposition, recherche et choix (ce modèle sera largement évoqué dans le chapitre IV).

Les parents jouent, selon Perna (2006), un rôle essentiel dans le choix de l'université des étudiants. La participation des parents est une forme de capital social susceptible de promouvoir l'inscription aux universités en raison des relations entre un élève et ses parents, entre les parents de l'élève et les responsables de l'école, et entre l'élève et les parents de ses amis.

Nous rejoignons ces auteurs sur l'importance fondamentale de la famille sur les étapes de prédisposition et de choix, mais, selon les évidences recueillies lors de nos études (voir article 4), cette influence semble se diluer quelque peu lors de l'étape de recherche, permettant, par contre, une influence croissante des stratégies de promotion d'études universitaires de la part des établissements scolaires, quand celles-ci existent.

Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant.

Finalement, nous retiendrons aussi du travail de Bourdieu la notion d'habitus, qui permet de théoriser le rapport des différentes classes à la culture (Jourdain et Naulin, 2011), comme « ensemble des dispositions associées à la culture, appliqué aux différentes classes sociales et fractions de classe » (Van Campenhoudt, 2007, p. 135).

L'habitus, structuré par la classe sociale de référence de l'élève, influence inégalement les aspirations d'études et reflète en elles une intériorisation des possibles. Les choix réalisés par les élèves se font alors en fonction de modèles sociaux qui sont familiers à leur entourage et à leur milieu social de référence (Nakhili, 2007). D'une part, donc, l'habitus individuel influence les aspirations d'études et les possibilités envisagées par les élèves. D'autre part, nous reviendrons sur le concept d'habitus dans le chapitre suivant, en élargissant le terme aux organisations, particulièrement aux établissements scolaires, pour montrer que le processus de choix d'études est, en partie, une rencontre entre l'habitus individuel et l'habitus institutionnel.

En somme, la théorie de la reproduction est stimulante pour notre étude car elle fait apparaître limpide le rôle que joue la structure sociale et économique, ainsi que le poids du capital culturel, sur le processus de choix d'études et les inégalités d'accès aux universités.

3. Boudon, Breen et Goldthorpe : l'acteur rationnel

Une deuxième perspective sociologique classique peut être mobilisée pour comprendre la construction des aspirations et le processus de choix d'études. Le sociologue français Boudon (1973) adopte une explication individualiste des inégalités, tout en adressant une critique épistémologique à la théorie de la reproduction. Aux paradigmes déterministes (dans le sens où les phénomènes sociaux ne peuvent être interprétés par des actes intentionnels, puisqu'ils sont fondamentalement le produit d'événements antérieurs), Boudon introduit un paradigme interactionniste, à travers lequel il lit les phénomènes sociaux comme la résultante d'un ensemble d'actions orientées vers un but (Van Haecht, 2006). L'inégalité des chances scolaires résulterait, selon Boudon, d'une série de décisions et de stratégies qui sont prises par les élèves et leurs familles à chaque palier d'orientation scolaire, en fonction des chances de réussite potentielles des élèves, en raisonnant en termes de coûts et d'avantages. Dans ce cadre, les élèves issus de familles plus défavorisées sont plus susceptibles d'abandonner leurs études que les fils des familles plus aisées, mettant en évidence un processus d'auto-sélection des premiers.

Cette perspective de processus de choix d'études en fonction de la position sociale est reprise par Breen et Goldthorpe (1997) dans leur « modèle de décisions éducatives », qui postule que les décisions de continuer ou d'abandonner les études, de la part des élèves, mais aussi de leurs familles, se réalisent en prenant en considération trois facteurs : les coûts éducatifs, la probabilité subjective de succès et la valeur ou utilité que les agents octroient aux résultats éducatifs. Les auteurs de ce modèle indiquent que celui-ci repose sur quelques idées de base : en premier lieu, le fait que la décision de continuer des études supérieures implique un degré de risque plus élevé que la décision de commencer à travailler après l'école secondaire. En deuxième lieu, que tous les individus définissent un seuil minimum acceptable de niveau d'études et celui-ci serait, au moins, égal à celui des parents. Finalement, il existerait selon ces auteurs une série de perceptions subjectives de la part des individus sur la probabilité de réussir avec succès les options envisagées. En relation au risque, les auteurs indiquent :

We begin with an assumption regarding aspirations: that is, that families in both classes alike seek to ensure, so far as they can, that their children acquire a class position at least as advantageous as that from which they originate or, in other words, they seek to avoid downward social mobility. This means that the educational strategy pursued by parents in the service class is to maximize the chances of their children acquiring a position in this class. [...] For working-class parents the implication is that they should seek for their children a place in either the working or the service class, since either meets the criterion of being at least as good as the class from which they originate. [...] This establishes families in both classes as having identical relative risk aversion: they want to avoid, for their children, any position in life that is worse than the one from which they start (Breen et Goldthorpe, 1997, p. 283).

Ceci apporte une perspective différente et complémentaire qui permet de diversifier les approches théoriques à notre problématique. Précisément, nous voulons non seulement aborder la construction du processus de choix d'études depuis la sociologie, mais incorporer à notre bagage théorique un modèle issu de la psychologie et qui se complémente très bien avec l'approche de Breen et Goldthorpe (1997).

4. Le modèle psychologique de l'*expectancy-value*

Les approches motivationnelles sur le processus de choix d'études semblent aujourd'hui se partager entre deux grands modèles (Dupont et al., 2012) : la théorie de l'*Expectancy-value* (Wigfield et Eccles, 2000 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Eccles, 2005) d'une part, et la Théorie Sociale Cognitive de Développement de Carrière (SCCT) de Lent, Brown et Hackett (1994), d'autre part.

Nous avons opté, dans le cadre de cette thèse, pour la théorie de l'*Expectancy-value* d'Eccles et Wigfield (2002), qui postule que la motivation s'appuie sur deux composantes principales: les attentes d'un individu en relation à sa capacité de réaliser une tâche déterminée avec succès et la valeur que cet individu attribue à la tâche. Ce sont ces deux composantes qui, à terme, détermineront la décision de s'investir dans une activité (Bourgeois et al., 2009). Cette théorie présente -dans l'éventail d'approches existantes sur

le phénomène de la motivation- de multiples avantages, principalement sa cohérence théorique et empirique (Muñoz et al., 2012). Par ailleurs, le modèle de l'*expectancy-value* a généré dans les dernières décennies une série de recherches qui permettent de mieux comprendre les facteurs qui influencent les choix d'études (Murdoch et al., 2010). Pour Neuville et Frenay (2012):

Ce paradigme postule que les perceptions des étudiants concernant leur probabilité de réussite dans une tâche influencent leur performance à cette tâche alors que les perceptions des étudiants relatives à la valeur de la tâche ont davantage un impact sur leur choix de s'engager et/ou de persévérer dans la réalisation de cette tâche (Neuville et Frenay, 2012, p. 161).

La première composante du modèle *-expectancy-* correspond donc aux attentes qu'un individu a de pouvoir réaliser correctement une tâche.

La deuxième composante -la valeur assignée à une tâche-, le versant de la valeur subjective de la tâche, émerge de l'évaluation de quatre dimensions différentes : l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût (Wigfield et Eccles, 1992 ; Bourgeois et al., 2009).

La première dimension désigne l'importance (*attainment value*) qu'un individu accorde au fait de bien réussir la tâche en question. La deuxième dimension, l'intérêt (*intrinsic value*) correspond au plaisir inhérent à la réalisation de cette activité elle-même. Cette composante reprend les apports de Deci et Ryan (Deci et Ryan, 1985, 1999 ; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006) qui indiquent que lorsque la tâche est valorisée de manière intrinsèque, il existe d'importantes conséquences psychologiques qui vont avoir une répercussion positive dans la réalisation de la tâche. L'utilité perçue de la tâche (*utility value*) renvoie au fait que son accomplissement permet à l'individu de réaliser des buts actuels ou futurs qu'il poursuit. Finalement, le coût de la tâche (*cost*) fait référence à la perception de l'individu en relation à ce qu'il devra sacrifier ou combien il devra s'investir pour pouvoir réaliser une tâche déterminée.

C'est sur la base de ce modèle théorique que nous avons construit, dans le cadre de cette thèse, une échelle originale que nous avons nommée Échelle de Motivation et Valorisation des Études Universitaires (EMVEU), composée de 22 items qui recouvrent, conjointement, la totalité des dimensions de ce modèle et qui nous ont permis d'analyser les différences dans ces variables motivationnelles par type d'aspiration d'études universitaires (voir article 2).

5. Les résultats de nos travaux

Dans ce chapitre, nous avons constaté que les cadres théoriques qui nous permettent d'appréhender la construction des aspirations se partagent entre ceux qui mettent en valeur le poids de l'héritage culturel et les contraintes structurelles, d'un côté, et ceux qui donnent plus de place à une action individuelle réfléchie, guidée par des stratégies qui permettront aux individus de « prendre des bonnes décisions », selon les coûts et avantages calculés. Tous les articles présentés dans la deuxième partie de cette thèse reprennent, chacun d'une

manière différente et complémentaire, certains éléments des cadres théoriques décrits dans ce chapitre.

Ce que nous avons trouvé, à travers nos études, en relation aux aspirations, est que celles-ci sont tout à la fois conditionnées par l'origine sociale comme par des réflexions stratégiques mises en place par les individus.

Suite au raisonnement de Bourdieu, on constate une relation très forte entre l'origine sociale des élèves et leurs aspirations. Les fils de diplômés de l'enseignement supérieur, par exemple, après avoir pris en considération d'autres variables, ont presque trois fois plus de chances d'aspirer à une université sélective au Chili que les fils de parents qui n'ont pas complété leur scolarité obligatoire (voir article 1).

L'influence du capital culturel sur les aspirations d'études universitaires et la concrétisation de ces aspirations de la part des élèves de dernière année de secondaire est incontestable. Un niveau élevé de capital culturel institutionnel et/ou objectif (les deux types de capital culturel que nous avons appréhendé) augmente significativement la probabilité d'aspirer et surtout, de concrétiser les aspirations d'études universitaires. Même après avoir incorporé des variables relatives au niveau académique de l'élève, nous avons observé une persistance de l'influence du capital culturel sur ce processus. Ces résultats se voient renforcés dans l'article 3, où nous avons montré que les stratégies de promotion d'études de la part des établissements scolaires s'avèrent significatives sur l'accès des élèves aux universités sélectives, mais que l'effet du capital culturel reste le plus important.

Notre première étude a aussi indiqué l'influence très forte de la composition socioéconomique de l'établissement scolaire sur le processus des aspirations et leur concrétisation, même après avoir pris en considération le niveau académique et le capital culturel individuels des élèves. Ces résultats renforcent la perspective de Bourdieu et l'influence de facteurs structurels sur les processus d'accès à l'enseignement universitaire.

Peut-on dès lors conclure que l'école chilienne, toujours dans une optique bourdieusienne, ne fait que « reproduire les inégalités sociales » et qu'elle ne joue pas un rôle important sur le processus de construction des aspirations et le processus de choix d'études? Oui et non.

D'une part, l'évidence nous montre que le capital culturel est fondamental pour expliquer les inégalités d'aspirations et de concrétisation de ces aspirations. La préférence -elle-même- pour les études universitaires, semble être fort conditionnée par le capital culturel des familles et l'entourage social de l'élève. C'est en tout cas ce que nous avons pu constater à travers les analyses de nos questionnaires (voir article 1) et des entretiens (voir article 4). Nous ne pouvons qu'adhérer à la théorie de Bourdieu quant à l'influence prégnante de la famille et des pairs sur tout le processus de choix d'études. Les aspirations d'études universitaires semblent effectivement plus ou moins « possibles » selon le milieu social (Bourdieu, 1964), ce qui se traduit en horizons plus limités pour les élèves issus de conditions socioéconomiques moins favorisées (voir articles 1 et 4). Le rôle des parents sur les aspirations de leurs enfants ressort aussi fortement lors des entretiens effectués auprès des élèves. À travers l'inculcation d'aspirations d'études élevées, les parents des élèves

issus de familles favorisées vont transférer un capital culturel qui leur permettra de conserver leur capital économique, même si les aspirations sont élevées dans tous les groupes sociaux. Ce que ces familles vont transférer de particulier est un type de carrière dans un type d'université spécifique, qui leur permettra de continuer à se distinguer du reste.

D'autre part, nous avons constaté que le rôle de l'établissement scolaire peut s'avérer important pour tempérer ces inégalités. Il ne les élimine pas mais les atténue et surtout, permet aux élèves d'origine défavorisée d'élargir leurs horizons et possibilités d'études supérieures. Nous reviendrons sur ce point plus largement dans le prochain chapitre.

Avec Boudon, Breen et Goldthorpe, nous avons constaté que le processus d'auto-sélection est plus élevé chez les élèves les plus défavorisés (voir articles 1, 2 et 4) et que cette auto-sélection est marquée par les coûts éducatifs (voir article 4) et les probabilités de succès académiques des élèves (voir article 2). La décision du choix final, en particulier, nous semble répondre à une décision réfléchie, prise le plus souvent en fonction de l'évaluation des coûts et avantages qui surviendront. Il faut dire que le contexte particulier du Chili favorise ce type de raisonnement. En effet, dans un pays où l'accès aux différentes carrières et universités dépend en premier lieu de la réussite d'une épreuve de sélection universitaire et en second lieu de pouvoir financer ces études, la question de l'accès à l'université (et particulièrement à une université sélective) ne renvoie pas uniquement à une affaire de volonté.

C'est pour cela, par exemple, que les élèves adoptent des stratégies rationnelles, comme le fait de s'inscrire et de participer à un « *preuniversitario* », institution parascolaire d'entraînement à l'épreuve de sélection universitaire (PSU). Les élèves qui participent à ces institutions se voient nettement favorisés et présentent des niveaux d'aspirations et des taux de concrétisation de ces aspirations plus élevés que les élèves qui, pour différentes raisons, n'adoptent pas cette stratégie (voir article 1).

Au moment du choix final, par ailleurs, les décisions basées sur les coûts et avantages prennent tout leur sens. Certains élèves changent même leurs préférences à la dernière minute, suite à une « offre qu'ils ne peuvent pas repousser » de la part d'une université (voir article 4).

Finalement, nous avons aussi mobilisé le cadre de l'*expectancy-value* pour comprendre les relations entre les aspirations et la motivation. Nous avons voulu, dans cette étude, comprendre si la motivation pour poursuivre des études universitaires était semblable ou sensiblement différente selon le type d'université visée par les élèves. L'analyse des variables motivationnelles pour les différents types d'universités visées indique, dans tous les cas, une tendance à une motivation très élevée pour suivre des études universitaires. Toutefois, nous avons pu observer des différences significatives entre les groupes (à un seuil de $p < .001$) pour les variables « *expectancy* », « *importance* » et « *valeur* ». Les résultats indiquent deux groupes homogènes de types d'universités auxquelles les élèves aspirent. D'une part, les élèves les plus motivés -ceux qui obtiennent les valeurs les plus élevées pour chacune des variables motivationnelles- sont ceux qui aspirent aux universités

les plus prestigieuses et qui délivrent les titres universitaires les plus valorisés sur le marché de l'emploi. D'autre part, les élèves qui visent les universités moins cotées, les universités dites « massives », sont ceux qui obtiennent des valeurs significativement plus faibles dans chacune des variables motivationnelles mesurées. Ainsi, les élèves qui aspirent aux universités les moins prestigieuses sont d'une part ceux qui appartiennent aux milieux sociaux les plus défavorisés et qui ont des résultats académiques moins satisfaisants, mais ce sont aussi les élèves les moins motivés du point de vue des attentes de succès dans leurs études et de l'importance et la valeur qu'ils attribuent à celles-ci, ce qui implique de gros défis pour ces institutions (voir article 2).

6. Conclusion

Ce chapitre nous a permis de comprendre, à travers une diversité d'approches théoriques et disciplinaires, les processus caractérisant et influençant la construction des aspirations et le choix d'études universitaires. Cette diversité d'approches paradigmatiques, loin d'être considérée comme antagonique ou contradictoire, nous semble riche.

En effet, d'une part, nous retenons de l'analyse de Bourdieu l'importance des structures et des contraintes objectives, mais surtout l'influence constante et puissante du capital culturel, à toutes les étapes du processus de choix d'études. D'autre part, nous retenons de l'analyse sociologique de Boudon, Breen et Goldthorpe, ainsi que du modèle psychologique de l'*expectancy-value*, une certaine autonomie des individus par rapport aux structures, qui donne de la place à l'action individuelle.

Ces explications, différentes mais toutefois complémentaires, nous permettent de mobiliser, d'une part, le modèle du stratège, d'un individu qui prend des décisions sur la base d'un calcul coût-bénéfice, et d'autre part, les contraintes que l'environnement familial, scolaire et social exerce sur ces décisions et choix.

Tout en reconnaissant les apports fondamentaux de ces auteurs à la construction de notre problématique, nous ne pouvons pas oublier qu'ils négligent tout un courant de recherches relatif aux effets de contexte, c'est-à-dire, à ce qui se passe à l'intérieur de l'école. C'est sur un tel courant de recherche que nous nous centrerons dans le prochain chapitre.

Chapitre 3

L'influence des contextes scolaires sur les aspirations et le processus de choix d'études

Après avoir dessiné le contexte général dans lequel s'inscrit notre étude (chapitre 1) et les différentes théories sociologiques et psychologiques qui nous permettent d'appréhender, d'une manière large, le processus de choix d'études, nous présentons dans ce chapitre 3 le rôle spécifique que l'établissement scolaire joue sur ce phénomène. Nous centrons notre analyse principalement sur l'influence conjointe de l'habitus institutionnel (Mc Donough, 1997) et des normes et ressources organisationnelles (Hill, 2008) sur la création d'une culture institutionnelle de promotion d'études universitaires dans les écoles et l'influence que celle-ci peut avoir sur le processus de choix d'études des élèves.

L'influence des contextes scolaires sur les aspirations et le processus de choix d'études

Pour aborder notre objet d'étude il nous a semblé fondamental de nous nourrir des travaux théoriques permettant de saisir les processus individuels, sociaux et familiaux de construction des inégalités de choix.

Mais tout aussi important est le fait de prendre en considération les effets des contextes scolaires inégaux sur ces choix. Comme nous l'avons vu, les thèses de Bourdieu et de Boudon ont peu à voir avec le fonctionnement de l'école. Pour Bourdieu l'école est ce que contrôle le groupe dominant à travers la culture scolaire légitime et pour Boudon les variables scolaires ne semblent pas affecter de manière importante la relation entre la réussite et l'origine sociale (Duru-Bellat, 2002).

Il y a donc une série de processus qui échappent à ces perspectives et qui se situent dans l'environnement scolaire. L'école compte et elle participe activement dans la création d'inégalités scolaires, mais aussi parfois comme contrepoids de ces inégalités, et c'est précisément ce qui nous intéresse de comprendre dans cette partie de la thèse. Comme l'indique Meunier (2008) :

Si les variables classiques, telles que l'origine sociale, le genre, l'âge, l'origine ethnique, l'estime de soi et l'auto-évaluation de ses compétences ont une responsabilité importante dans les inégalités de parcours et les choix scolaires à compétences scolaires équivalentes au niveau de l'individu, d'autres facteurs explicatifs, liés à la famille et à l'environnement (quartier, établissement, classe) ou aux contextes d'apprentissage (rôle des enseignants, influence du groupe des pairs), les complètent ou parfois les relativisent (Meunier, 2008, p. 17).

Au-delà des caractéristiques individuelles, les caractéristiques des établissements scolaires (population qu'ils scolarisent, stratégies de promotion d'études, valeurs et culture, etc.) sont donc fondamentales, dans le cadre de notre objet d'étude, pour comprendre les décisions que les élèves font à propos de leurs choix d'études.

Nous essayerons dans ce chapitre de comprendre la nature de l'influence des établissements et les mécanismes par lesquels elle se manifeste sur le processus de choix d'études des élèves.

En général, ce qui ressort de la littérature est que quand un élève est scolarisé dans un établissement favorisé, il aura plus de chances d'aspirer à des études universitaires (et de les effectuer, par ailleurs) qu'un élève avec les mêmes compétences académiques scolarisé dans un établissement non favorisé. Les aspirations et les choix d'études sont donc bien situés et dépendent, en partie, des écoles fréquentées. Dans un pays comme le Chili, avec de fortes inégalités sociales et une corrélation directe entre les résultats académiques et

l'origine sociale des élèves, nous tentons dans ce chapitre de comprendre si les établissements scolaires peuvent tempérer -au moins partiellement- ces inégalités et à travers quels mécanismes ou caractéristiques.

Dans ce chapitre, d'une part, nous passerons brièvement en revue quelques courants de recherche en sociologie et sciences de l'éducation qui, depuis plusieurs décennies, analysent les effets spécifiques des établissements sur les aspirations et les choix d'études. D'autre part, nous accorderons une importance spéciale à essayer de comprendre ce que nous appelons « une culture institutionnelle de promotion d'études universitaires » dans les établissements secondaires, à travers les notions d'habitus institutionnel (McDonough, 1997) et de normes et ressources organisationnelles (Hill, 2008 ; Draelants et Ardoisenet, 2011). En effet, nous faisons l'hypothèse que la présence d'une culture institutionnelle de promotion d'études universitaires dans les établissements secondaires favorise des aspirations élevées de la part des élèves et agit de manière active au large de tout le processus de choix d'études, permettant d'élargir les horizons d'avenir (possibilités d'études) de ceux-ci.

1. Les recherches sur les effets-établissements

Depuis de nombreuses années, la sociologie de l'éducation s'intéresse non seulement à l'influence de l'origine sociale sur les comportements des individus, mais aussi aux effets des structures sociales sur les individus. Pour Meunier (2008) :

Il s'avère que le contexte scolaire a une incidence sur les 'choix' d'études des élèves et que l'environnement scolaire, constitué de micro-milieus socialement, culturellement, scolairement et institutionnellement différenciés, a une influence sur l'origine des préférences en termes d'études supérieures. Quand un élève est scolarisé dans un établissement favorisé, à niveau scolaire et à origine sociale équivalents, il cherchera le plus souvent à effectuer des études longues ou sélectives (Meunier, 2008, p. 17).

La littérature sur les « effets établissements » est toutefois très dense et ce chapitre ne vise pas à réaliser une synthèse de cette problématique. Nous aborderons spécifiquement l'influence de l'établissement scolaire sur les aspirations d'études universitaires et le choix d'études. Nous essayerons de comprendre le lien existant entre le fait d'être scolarisé dans un certain type d'établissement et la probabilité d'aspirer à l'université ainsi que choisir une carrière universitaire.

Un effet-établissement se définit, selon Bressoux (2008), en considérant que :

Les écoles accueillent des publics d'élèves différents qui présentent des niveaux d'acquisitions fort variés avant même leur entrée à l'école. Cela signifie que, parmi la variabilité des acquisitions que l'on observe entre les écoles, une partie seulement est attribuable à l'action propre de l'école [...] L'effet-école est cet effet qu'apporte en propre l'établissement, cette 'valeur ajoutée' par l'établissement fréquenté (Bressoux, 2008, p. 212).

Bressoux (2008) ajoute toutefois que les effets-écoles ne sont jamais considérables, sans pour autant être négligeables, principalement sur les acquis des élèves.

Les recherches sur les effets-établissements sont nées aux États-Unis dans les années 1950 et se sont surtout développées dans les années 1960 avec la parution du rapport Coleman en 1966. Ce rapport montrait que « le poids des différences entre les structures scolaires est presque toujours moins fort que celui des différences sociales lorsqu'il s'agit d'expliquer les inégalités de réussite scolaire. Cette étude conclut donc à la faiblesse de l'établissement et surtout à l'inefficacité des politiques visant à intervenir sur la structure scolaire » (Cousin, 1993, p. 399).

À partir de ces recherches, selon Dumay (2004) :

Les décideurs du monde de l'éducation vont investiguer d'autres voies de réduction des inégalités [...]. L'effort portera sur le développement, dans les années 80, d'une thèse inverse à la thèse défendue par Coleman, à savoir que l'établissement scolaire, de par les pratiques managériales et pédagogiques mises en place en son sein, peut faire la différence [...]. À la question de savoir si le fonctionnement des établissements scolaires est déterminé par le public que scolarisent ceux-ci ou par les influences propres des modes de fonctionnement locaux, les partisans de la SER (*School effectiveness research*) ne retiennent que la deuxième hypothèse et fondent ainsi un cadre conceptuel fort et contraignant. L'effet établissement correspond à un effet associé directement à ce qui est produit par l'école comme centre de décision organisationnel et pédagogique (Dumay, 2004, p. 6 - 7).

Avec la « *School effectiveness research* », l'établissement scolaire prend une place centrale dans le système scolaire, même si l'importance du contexte scolaire sur la réussite des élèves ou sur l'équité du système scolaire n'est pas forcément le même dans tous les pays (Duru-Bellat et al., 2004). En relation aux aspirations et au processus de choix d'études universitaires ou, de manière générale, d'études supérieures, l'effet de l'environnement scolaire a été abordé en particulier à travers les effets du groupe de pairs, en dépit d'autres facteurs (enseignants, conseillers d'études, directeurs d'écoles, etc.). Ce qui se dégage de ces études est que le fait d'être scolarisé dans un contexte scolaire favorisé rendrait les aspirations scolaires plus ambitieuses et ceci serait en particulier le cas pour les élèves issus de milieux défavorisés (Bressoux, 2009). Dans le cas du Chili, où les élèves de conditions sociales et économiques semblables fréquentent les mêmes écoles, avec des taux élevés de ségrégation, il n'est pas facile de trouver des établissements où la mixité sociale soit accrue. Toutefois, ces écoles existent et nous avons pu constater que cette mixité, unie à une culture institutionnelle de promotion des études universitaires, est en effet très favorable pour les élèves, particulièrement ceux qui proviennent de milieux plus défavorisés.

2. L'influence des pairs sur les aspirations

Pour Bressoux (2009), les groupes de pairs dans un établissement scolaire jouent un effet de groupe de référence et ce groupe a une fonction normative. Ces groupes, qui se forment en général de manière intentionnelle, interagissent entre eux et s'influencent mutuellement. Ils tendent, de cette manière, à véhiculer des normes particulières auxquelles les individus doivent se conformer. Mais les groupes, ajoute Bressoux (2009), n'ont pas seulement une fonction normative, mais aussi comparative :

Chaque membre va se poser en tant qu'individu face au groupe de pairs, en s'attribuant une certaine position dans ce groupe. L'individu va en effet se comparer aux autres membres de son groupe ; ce processus dit de comparaison sociale est l'un des principaux par lesquels les individus s'évaluent. [...] Or, selon que sa classe est forte ou faible, il sera plus ou moins facile pour un élève donné de se comparer favorablement aux autres, et donc de se définir comme un élève fort (Bressoux, 2009, p. 144).

Cette influence des pairs, pour Dupriez, Monseur et Van Campenhoudt (2009), a souvent été appréhendée à travers la théorie de la comparaison sociale, « pour rendre compte des processus de comparaison intra-groupe et de leur influence sur le concept de soi ou la perception de soi dans le domaine académique » (Dupriez et al., p. 8). Pour ces auteurs :

Dans beaucoup de recherches en sociologie et en sciences de l'éducation, cette influence des pairs est appréhendée comme une variable distincte du capital culturel des familles. Plusieurs chercheurs (Nakhili, 2005 ; Buchman et Dalton, 2002) vont d'ailleurs construire le débat en opposant des facteurs individuels (les performances scolaires, l'origine sociale, des variables motivationnelles...) à des facteurs scolaires, tels que notamment les autres élèves présents dans l'établissement (Dupriez et al., p. 8).

Les interprétations théoriques des effets de pairs sur les aspirations, ajoutent ces auteurs, demeurent encore peu développées dans la littérature spécialisée, même si celle-ci est abondante. Malgré le fait que l'analyse des effets de pairs sur les aspirations des élèves soit moins étudiée, dans leur révision de la littérature sur le sujet, ces auteurs soulignent l'apport effectué par Law, à travers la théorie des interactions communautaires « sur les différentes voies d'influence des proches qui vont influencer l'image de soi des individus et, simultanément, la représentation qu'ils se construisent de leur avenir scolaire et professionnel » (Dupriez et al., 2009, p. 9). De ces différentes voies d'influence, il ressort que les plus pertinentes pour saisir l'influence du groupe sur le processus de formation des aspirations d'un individu sont les sources d'information et le modelage (Dupriez et al., 2009). Ces propos nous semblent absolument applicables au contexte chilien, puisque les élèves scolarisés dans les écoles les plus favorisées (le réseau des écoles particulières payantes) par exemple, auront sans aucun doute d'une part, plus de modèles professionnels dans lesquels choisir et d'autre part, une panoplie d'informations beaucoup plus large que les élèves scolarisés dans les autres réseaux. De plus, les réseaux sociaux de ces élèves seront d'autant plus développés.

3. Culture institutionnelle de promotion des études universitaires : influence conjointe de l'habitus et des stratégies

À ce stade, nous avons constaté que le Chili est un pays qui présente une forte croissance de l'éducation supérieure, et en particulier des élèves inscrits dans les universités. Nous savons aussi que pour les chiliens, le fait de suivre des études universitaires est très important, non seulement parce qu'elles permettent de se positionner favorablement dans le marché du travail, mais aussi car elles représentent un « passeport »

pour la mobilité sociale, d'où l'importance de choisir une bonne université, dans un contexte de massification inégalitaire de ce degré d'études.

Dans cette thèse, nous essayons de comprendre quels sont les facteurs individuels et collectifs qui vont influencer la construction des aspirations d'études universitaires et le processus de choix d'études des élèves. Le chapitre 2 nous a offert certaines pistes et évidences quant à l'importance du capital culturel et le poids de l'origine sociale sur ces phénomènes. Nous avons pu constater, par exemple, que le fait d'être fils de parents diplômés de l'enseignement supérieur, offre significativement plus de chances d'aspirer à l'université et de concrétiser ces aspirations. Il y a donc une série de facteurs structurels qui affectent le processus de choix d'études des élèves. Toutefois, nous avons pu constater également que ces aspirations d'études et choix postérieurs ne sont pas influencés uniquement par ces variables d'origine et qu'il existe bel et bien une action réfléchie de la part des élèves, tout au moins plus nettement à certaines étapes du processus (comme le choix final). De plus, dans l'environnement universitaire chilien, caractérisé par une sélection à l'entrée à travers une épreuve standardisée, il est clair que les résultats académiques d'un élève vont de toute évidence apparaître comme un facteur déterminant pour avoir la possibilité de réaliser des études universitaires.

Mais quid de l'influence de l'établissement scolaire sur ce processus ? Mis à part les effets positifs que peuvent jouer les pairs et le fait d'être scolarisé dans un établissement favorisé sur les aspirations et le processus de choix d'études d'un élève, nous voulons à présent savoir s'il est possible de dégager certaines caractéristiques qui feraient d'un établissement scolaire une source d'influence à prendre en compte pour ce processus, tout comme nous l'avons fait avec l'origine sociale ou les variables motivationnelles.

Est-ce qu'il existe des écoles qui favorisent le choix d'études universitaires ? Si oui, est-ce uniquement parce qu'elles scolarisent un public favorisé, avec des parents eux-mêmes universitaires, ce qui fait que la décision d'étudier à l'université de la part des élèves fasse partie d'un « allant de soi » ? Est-il possible de trouver des écoles qui essaient d'élargir l'horizon d'études possibles pour leurs élèves, indépendamment de l'origine sociale de ceux-ci ? Et finalement, de quelle manière interagissent la classe sociale d'origine de l'élève et l'établissement secondaire où cet élève se trouve scolarisé dans le processus de choix d'études ?

Pour esquisser notre réponse, nous avons cherché à comprendre ce que nous appelons la « culture institutionnelle de promotion d'études universitaires ». Nous faisons l'hypothèse que la présence d'une culture de promotion d'études universitaires de la part des établissements secondaires permet de favoriser, d'un côté, la possibilité d'aspirer à ces institutions de la part des élèves et, d'un autre côté, d'accompagner les élèves à travers le long et compliqué processus de choix d'études.

Reste à savoir quelles seraient les composantes de cette « culture institutionnelle de promotion d'études universitaires » et les mécanismes par lesquels elle influence effectivement les décisions des élèves. Pour essayer d'appréhender cette culture institutionnelle, nous avons exploré deux notions qui, de manière complémentaire, nous

semblent utiles : d'une part, l'habitus institutionnel (Mc Donough, 1997 ; Reay, David et Ball, 2001) et, d'autre part, les stratégies de promotion d'études (normes et ressources organisationnelles), qui ont fait l'objet de recherches de la part de plusieurs auteurs (Hill, 2008 ; Draelants et Ardoisenet, 2011).

3.1 L'habitus institutionnel

Pour Reay, David et Ball (2001), en dépit d'un degré inévitable de chevauchement et de brouillage des frontières entre groupe de pairs, la famille et l'institution scolaire, il existe des effets spécifiques liés à la fréquentation d'un établissement d'enseignement sur les aspirations d'études supérieures.

Depuis plus de 40 ans, en effet, et comme nous l'avons déjà vu, on a généralement accepté que les ressources de l'école secondaire avaient des effets sensibles sur les résultats scolaires, mais de moins grande ampleur que l'effet des ressources de l'étudiant et de la famille. Toutefois, les chercheurs ont également démontré que l'organisation et les caractéristiques spécifiques des écoles secondaires affectent les orientations liées à la transition à l'enseignement supérieur.

Sur l'ensemble de ces recherches, Engberg et Wolniak (2010) indiquent que « *taken together, this body of research suggests that both students and organizational structures are critical antecedents in fostering pathways to postsecondary education* » (Engberg et Wolniak, 2010, p. 133).

Ci-dessous, nous détaillons ce que la littérature indique en référence à la notion d'habitus institutionnel et comment cette notion peut nous aider à appréhender l'influence des établissements scolaires sur le processus de choix d'études.

Selon Reay, David et Ball (2001):

Any conception of institutional habitus would similarly, constitute a complex amalgam of agency and structure and could be understood as the impact of a cultural group or social class on an individual's behaviour as it is mediated through an organisation (McDonough 1996). Institutional habituses, no less than individual habituses, have a history and have been established over time. They are therefore capable of change but by dint of their collective nature are less fluid than individual habitus. In earlier work Reay argued that schools and colleges had identifiable institutional habituses and utilised the concept to demonstrate how the organisational cultures of schools and colleges are linked to wider socio-economic cultures through processes in which schools and their catchments mutually shape and reshape each other (Ray, David et Ball, 2001, p. 2).

Pour McDonough (1997), une des chercheuses qui a le plus travaillé cette notion, le concept d'habitus se réfère à un système permanent de perspectives, expériences et croyances sur le monde social que l'individu reçoit de son environnement immédiat et qui est profondément intériorisé. Cet ensemble commun de perceptions subjectives détenues par les membres d'un même groupe ou une classe sociale, façonne tant les aspirations que les attentes d'un individu et, in fine, ses attitudes et actions. Ces aspirations sont à la fois des évaluations subjectives des chances de mobilité et des probabilités objectives. Elles ne

sont pas des analyses rationnelles, mais plutôt la façon dont les élèves issus de classes différentes font des choix judicieux et raisonnables pour leurs propres aspirations. Les individus, dans cette perspective, prennent des décisions en regardant les gens qui les entourent et en observant ce qui est considéré comme bon ou adéquat à travers une variété de dimensions.

McDonough (1997) indique que l'on peut étendre la notion théorique d'habitus et, à travers ses travaux, elle montre que celui-ci existe non seulement dans les familles et les communautés, mais aussi dans des contextes organisationnels, comme les écoles, et que l'habitus d'une organisation exerce une influence sur la prise de décision individuelle et concrètement, sur les choix d'université des élèves. Le climat scolaire notamment influence l'habitus organisationnel qui va limiter ou élargir l'univers des choix d'universités possibles. Elle voit les écoles en tant que médiatrices de la conscience collective d'une classe sociale en ce qui concerne le processus de choix d'université.

Tous les auteurs ne sont pas d'accord sur la pertinence de l'utilisation du concept d'habitus pour les organisations éducatives. Un des auteurs qui critique le plus la transposition de cette notion d'habitus aux organisations scolaires est Atkinson (2011). Il reproche notamment aux chercheurs qui utilisent ce concept de travailler conformément à la lettre plutôt qu'à l'esprit de l'approche bourdieusienne, visant la fécondité du concept plutôt qu'à sa fidélité, et que le danger, en l'étendant ainsi, est que le concept d'habitus devient moins concret et plus vague. Burke, Emmerich et Ingram (2013) n'ont pas tardé à répondre à Atkinson, ce qui donna lieu à un vif débat dans le cadre du *British Journal of Sociology of Education*. Ces auteurs défendent l'utilité conceptuelle et la cohérence théorique de la notion d'habitus institutionnel, en favorisant une souple compréhension de l'habitus, à la fois comme une notion individuelle et un concept collectif.

La notion d'habitus institutionnel développée par McDonough (1997) et reprise par Reay et al. (2001) et Burke et al. (2013), entre autres, sera mobilisée dans cette thèse pour essayer de comprendre l'interaction entre le contexte social de la communauté scolarisée et l'établissement scolaire, ou autrement dit, l'influence d'une classe sociale sur les pratiques individuelles, médiées par une institution, ce qui se situe plutôt dans une dimension implicite. Toutefois, nous sommes conscients que cette notion est insuffisante pour rendre compte de l'influence de l'école sur le processus de choix d'études, et qu'il faut creuser plus concrètement les politiques d'établissement pour appréhender cette influence, en reprenant ce que Hill (2008) appelle les « normes et ressources », notions retravaillées et approfondies par Draelants et Ardoisenet (2011) pour aborder plus largement les stratégies de promotion d'études universitaires.

Finalement, en lien avec les « normes et ressources », retenons également que pour McDonough (1997), les étudiants font face à une décision complexe au moment de choisir une université. Ils perçoivent leurs choix en balayant l'environnement autour d'eux, qui est souvent limité par leurs contacts sociaux habituels. Ces perceptions, affirme-t-elle, sont précisément conditionnées par l'établissement secondaire de référence.

Dans sa recherche, elle montre comment ce contexte scolaire peut avoir un impact différent sur les élèves issus de divers milieux sociaux en utilisant le concept de « rationalité limitée » pour encadrer l'analyse des habitus scolaires. Le comportement individuel des élèves sera alors influencé par le flux et le contenu des informations et des attentes explicites de l'école, qui met en valeur ou minimise des options spécifiques d'études supérieures. Quelques écoles secondaires (fondamentalement privées) ont, dans ce contexte (les États-Unis, mais ceci est valable pour le contexte chilien aussi, comme nous le verrons), un couplage plus étroit avec les institutions universitaires, ce qui inclut de vastes classes de préparation à l'université et l'existence de réseaux institutionnels entre l'école secondaire et des universités spécifiques, ainsi que des flux d'informations bien développés à propos du processus d'admission aux universités.

3.2 Les stratégies de promotion d'études universitaires : combinaison entre normes organisationnelles et ressources structurelles

Pour appréhender les stratégies organisationnelles de promotion d'études universitaires chez les étudiants du secondaire, Hill (2008) identifie les écoles secondaires en fonction de deux dimensions: les ressources de l'organisation, et les normes organisationnelles :

Research on school effects on college enrollment has strongly suggested that the differences between high schools that matter for the transition to college operate through two dimensions of the school structure: (1) the formal structure, including resources that are relevant for the college-linking process, and (2) organizational norms that communicate values and establish practices that are related to going to college (Hill, 2008, p.54).

Un des résultats intéressants de l'étude de Hill (2008) est que, d'une part, les étudiants moins favorisés ont tendance à être plus dépendants des stratégies de promotion d'études mises en place de la part des établissements scolaires pour s'informer sur les études universitaires et que, d'autre part, ce sont précisément ces élèves les moins susceptibles d'aller chercher cette information en dehors des murs de l'école, d'où l'importance fondamentale des stratégies d'information et d'orientation scolaires.

Dans le contexte américain, Engberg et Wolniak (2010), de l'université de Chicago, valident le schéma explicatif identifié par Hill (2008):

Considering high schools according to this typology proved effective in explaining how different combinations of organizational structures, resources, and practices differentially affect college enrollment. Interestingly, the effectiveness of college-linking efforts differed for enrollment in 2-year versus 4-year colleges, suggesting that combinations of resources and practices within any given high school may not only influence college enrollment generally, but may also influence the type of institution students are most likely to enroll in (Engberg et Wolniak, 2010, p. 135-136).

À partir du schéma de Hill (2008), mais cette fois en Belgique, Draelants et Ardoisenet (2011) mettent en évidence, à travers leur étude, l'existence d'un effet de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté sur la probabilité d'aspirer à poursuivre des études

supérieures en Belgique francophone. Leur recherche montre que cet effet ne tient pas seulement à la structure de l'offre d'études proposées par l'établissement ou aux caractéristiques du public que celui-ci scolarise, mais qu'il s'explique également par l'information que l'établissement dispense en la matière à ses élèves.

Selon ces auteurs, c'est l'articulation des ressources et des normes qui permet de distinguer le rôle d'un établissement d'enseignement secondaire en matière de transition avec le supérieur. Toutefois, ils vont plus loin que Hill (2008) dans la classification des normes et ressources, en suggérant de distinguer, d'une part, les ressources curriculaires des ressources extra-curriculaires :

Les premières sont liées à la structure formelle de l'établissement qui détermine en partie l'offre scolaire (filières, options...) et le type de savoirs dispensés aux élèves, dont certains sont indispensables pour pouvoir s'inscrire et espérer réussir dans l'enseignement supérieur. Les secondes renvoient à une dimension informelle qui englobe tout un ensemble de caractéristiques propres à l'établissement (réputation, localisation géographique, composition du corps enseignant, composition scolaire et sociale...) qui peuvent jouer un rôle important pour les élèves notamment via des effets de connaissance (Draelants et Ardoisenet, 2011, p. 6).

D'autre part, quant aux normes organisationnelles, ils les subdivisent également en deux catégories :

D'une part les normes implicites qui régissent la vie scolaire dans l'établissement secondaire, d'autre part les normes explicites, celles mobilisées par les acteurs scolaires dans leur rapport aux futurs parcours des élèves. Les normes implicites renvoient à l'ensemble des pratiques, des valeurs et croyances inscrites dans l'enseignement et le fonctionnement pédagogique quotidien de l'établissement qui contribuent à ce que les élèves développent des dispositions congruentes avec l'univers normatif de l'enseignement supérieur [...]. Les normes explicites désignent les 'stratégies de parrainage' (van Zanten, 2010) mises en place par les acteurs scolaires afin d'encourager intentionnellement et éventuellement de manière concertée les élèves à poursuivre un certain type d'études supérieures (Draelants et Ardoisenet, 2011, p. 6-7).

Finalement, notons que Plank et Jordan (2001) font l'hypothèse que dans le processus de choix d'études, très inégalitaire, certains élèves ont un accès aisé aux sources d'information, aux ressources et aux opportunités, tandis que d'autres ne rencontrent que des vides et des barrières. Ces structures d'accès et de contrainte influencent les choix des élèves. Ces auteurs ont montré, à travers leurs recherches effectuées aux Etats-Unis, qu'une quantité considérable d'étudiants performants (principalement issus de conditions socioéconomiques défavorisées) ne vont pas à l'université à cause d'un mauvais processus d'information et d'orientation, phénomène qu'ils appellent « *talent loss* ». En enquêtant sur les sources de cette « perte de talents », ils ont identifié des aspects spécifiques de l'information et de l'orientation qui sont souvent absents dans les contextes plus défavorisés. Leur absence explique en grande partie l'association négative entre un faible niveau socioéconomique et la perte de talents. A l'inverse, lorsque ces aspects d'information et d'orientation sont présents, la probabilité qu'une personne poursuive des études

universitaires augmente. Plus précisément, ces aspects, reliés à la communication et la discussion entre les étudiants, les parents et le personnel des écoles sur l'enseignement supérieur (coût des études, domaines d'études et débouchés professionnels) augmentent les chances d'un individu de s'inscrire à une université. En outre, la préparation spécifique aux épreuves d'entrée à l'enseignement supérieur (comme le SAT aux États-Unis ou la PSU au Chili) augmente les chances des élèves d'accéder à l'université. Dans le contexte chilien, comme nous l'avons décrit dans les chapitres antérieurs, ce dernier élément est fondamental.

Plank et Jordan (2001) concluent de leur étude qu'un accès plus équitable à l'information et l'orientation aurait une influence considérable sur un système d'accès à l'université plus égalitaire :

With more equal access to guidance and information, two students who were alike in their academic preparation and in their desire to attend college, but who differed in their ascriptive traits such as family background, would have more similar odds of successfully fulfilling their dreams of pursuing higher education. With that, our system of preparing adolescents for adult roles would move one step closer to being a system of fairness and equal access (Plank et Jordan, 2001, p. 974).

4. Les résultats de nos travaux

À travers des études quantitatives (voir articles 1 et 3) et qualitative (voir article 4), nous avons voulu comprendre si dans un contexte spécifique comme le Chili, profondément marqué par les inégalités sociales, les établissements scolaires pouvaient tempérer ces inégalités d'origine et, si oui, à travers quels mécanismes.

Nous constatons, en lien avec la littérature spécialisée, que le fait d'être scolarisé dans un établissement favorisé rend les aspirations plus ambitieuses. En effet, les élèves scolarisés dans des établissements qui regroupent des élèves de niveau socioéconomique élevé (au Chili les écoles privées payantes) ont pratiquement trois fois plus de chances d'aspirer à l'université que les élèves scolarisés dans les établissements qui concentrent le public moins favorisé (au Chili les écoles municipales), et ceci après avoir considéré les variables relatives au capital culturel et aux résultats académiques individuels.

Est-ce qu'une école peut influencer positivement, au moins en partie, et grâce à ses modes de fonctionnement, le processus de choix d'études, indépendamment du public qu'elle scolarise ?

Nous avons évalué si les stratégies institutionnelles des écoles secondaires (information sur les études universitaires, processus d'orientation, préparation académique spécifique et soutien et encouragement des enseignants envers des études universitaires) avaient une influence sur l'accès des élèves aux universités. Nos résultats indiquent que les stratégies institutionnelles des établissements apparaissent fortement liées aux scores obtenus par les élèves à l'épreuve de sélection universitaire qui, rappelons-le, donne accès aux universités sélectives. Cette relation demeure significative dans des modèles multivariés et multiniveaux où sont simultanément pris en considération des indicateurs individuels du

capital culturel et économique des élèves et un indicateur de la composition socioculturelle des établissements.

Par ailleurs, nous avons évalué si les stratégies institutionnelles avaient un effet différencié selon le capital culturel individuel des élèves, à travers une analyse d'interaction entre les deux niveaux. Nos résultats indiquent à nouveau un effet significatif des stratégies institutionnelles des écoles secondaires, ainsi que du capital culturel individuel, et l'analyse d'interaction montre que ces stratégies sont plus favorables aux élèves moins dotés en capital culturel. Ces résultats rejoignent les conclusions de Hill (2008) et Plank et Jordan (2001), dans le sens où les stratégies mises en place par les établissements scolaires sont plus favorables aux élèves moins favorisés.

À travers l'étude qualitative, nous avons essayé de comprendre comment une culture institutionnelle de promotion des études universitaires pouvait élargir les possibilités de choix d'études.

D'une part, ce qui ressort de cette analyse est que, lorsqu'une école scolarise en son sein des publics homogènes du point de vue socioéconomique et culturel -ce qui au Chili est fréquent- les établissements les moins favorisés semblent revoir à la baisse les aspirations d'études supérieures de leurs élèves, en particulier à travers les groupe de pairs, mais aussi à travers des attentes moins élevées de la part des enseignants, conseillers d'études et directeurs d'écoles. La situation exactement inverse se produit dans les établissements favorisés. Ces résultats sont conformes à la littérature qui identifie les effets de pairs comme sources d'information et de modelage et se rapprochent aussi des travaux portant sur l'habitus institutionnel, compris comme l'impact d'un groupe social sur le comportement individuel, médié par l'établissement scolaire.

D'autre part, nos résultats indiquent que le fait d'être scolarisé dans un contexte scolaire favorisé rend les aspirations d'études plus ambitieuses et ceci serait en particulier le cas pour les élèves issus de milieux défavorisés (Bressoux, 2009). C'est bien le cas, dans notre étude, de l'école B, la seule école qui, dans notre échantillon, présente une importante mixité sociale, et où la culture institutionnelle de l'établissement véhicule très clairement un soutien explicite et implicite aux élèves pour continuer des études universitaires. Dans ce contexte, les élèves issus de familles défavorisées bénéficient de cet environnement (article 4).

Par ailleurs, nous avons montré, sur cet échantillon issu du Chili, des résultats semblables à d'autres études réalisées dans des contextes différents (McDonough, 1997 ; Hossler, Schmith et Vesper, 1999 ; Reay, David et Ball, 2001 ; Hill, 2008). Nous avons ainsi montré que les ressources et normes organisationnelles des écoles secondaires, en particulier les attentes des enseignants, directeurs et conseillers d'études, influencent fortement les orientations et les activités liées à la transition envers l'enseignement supérieur et donc, que le contexte de l'école secondaire est fondamental pour le processus de décision des élèves, même si ceux-ci ont, en amont, profondément intériorisé certaines perspectives subjectives et croyances familiales qui vont façonner leurs attentes. On constate dans notre étude que les enfants issus de classes sociales différentes ont des

aspirations diverses fortement influencées par leur contexte familial et que l'habitus institutionnel interagit avec l'habitus individuel, et peut effectivement limiter ou élargir les choix possibles des élèves.

Finalement, et conformément aux travaux antérieurs de Plank et Jordan (2001), notre étude a aussi montré qu'un ample processus d'information et d'orientation de la part des établissements scolaires peut favoriser l'univers de possibilités d'études que les élèves vont envisager et les orienter dans leur choix final.

5. Conclusion

À ce stade, cette analyse de la littérature sur les aspirations et le choix d'études universitaires des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire incorpore trois grandes sources d'influence sur ce processus, qui nous guideront dans l'explication finale des inégalités de parcours des élèves. D'une part, de manière dominante, le poids de l'origine sociale et culturelle sur la construction des aspirations d'études universitaires est avéré. D'autre part, comme nous l'avons développé dans le chapitre antérieur, nous tenons compte d'une certaine autonomie des individus par rapport aux structures. En effet, nous montrons que les variables motivationnelles et les décisions réfléchies des élèves jouent aussi sur le processus de choix d'études. Finalement, ce chapitre confirme l'influence de l'environnement scolaire, non seulement sur les aspirations initiales d'études supérieures, mais sur tout le processus de choix d'études, ce que nous avons appréhendé en mobilisant le concept de culture institutionnelle de promotion d'études universitaires, qui nous semble adéquat pour comprendre les mécanismes par lesquels l'établissement scolaire exerce une influence sur le processus de choix d'études, à travers l'habitus institutionnel, les normes et les ressources organisationnelles. En effet, nous considérons que ces cultures institutionnelles peuvent élargir ou limiter l'univers des choix d'universités possibles et qu'elles conditionnent, en partie, ces choix, surtout à travers le contenu des informations et des attentes explicites de l'école.

Chapitre 4

La modélisation du processus de choix d'études supérieures : approches compréhensives combinées

Le chapitre 4 présente en premier lieu une brève discussion sur la notion de choix et l'utilité de celle-ci pour notre travail. Ensuite, nous abordons certains modèles de choix d'études, qui essayent de rendre compte des complexités et du dynamisme de ce processus. Nous nous concentrons sur l'analyse du modèle de choix d'études proposé par Hossler et Gallagher (1987), qui décrit une évolution du processus de choix en trois étapes : la prédisposition, la recherche et le choix final.

La modélisation du processus de choix d'études supérieures : approches compréhensives combinées

Le processus de choix d'études est long et complexe et c'est pour cela que les chercheurs ont, depuis quelques décennies, élaboré des modèles explicatifs de ce processus, en y incorporant chaque fois plus de variables, car il est de plus en plus diversifié. En effet, dans les dernières années, plusieurs pays ont connu une augmentation exponentielle des élèves qui accèdent à l'enseignement supérieur (le Chili, entre autres) et le système d'enseignement supérieur est en général en permanente mutation.

Ces travaux sur le choix d'études ont eu recours à diverses méthodes, hypothèses et perspectives théoriques. Toutefois, on retrouve, à partir des années 1980, une série de modèles qui se présentent comme une succession d'étapes menant finalement au choix d'un programme d'études et d'une institution spécifique. Quatre modèles combinés ont été utilisés, principalement dans le monde anglo-saxon, pour étudier les processus de choix d'université. Ce sont essentiellement des combinaisons d'idées à partir de perspectives théoriques en provenance de l'économie et de la sociologie. Les auteurs principaux de ces modèles sont Chapman (1981), Jackson (1982), Litten (1982) et Hossler et Gallagher (1987).

Dans ce chapitre, nous passons en revue l'évolution historique de ces modèles, ainsi que d'autres plus récents (Perna, 2006), et nous expliquons les raisons pour lesquelles nous avons choisi de travailler avec un modèle en particulier : celui de Hossler et Gallagher (1987).

1. Le concept de choix d'études

Nous savons, grâce à la recherche effectuée principalement dans les 40 dernières années, que la question du processus de choix d'études supérieures est complexe et multidimensionnelle, et qu'elle est au centre des inquiétudes, non seulement des étudiants de l'enseignement secondaire, directement concernés, mais aussi des écoles secondaires que ces étudiants fréquentent, de leurs familles et des institutions d'enseignement supérieur qui les reçoivent (Hossler et al., 2004).

Conceptualiser le « choix », toutefois, n'est pas une démarche facile, et le faire renvoie à des enjeux théoriques que cette thèse ne prétend pas aborder en profondeur. Toutefois, il nous intéresse de justifier notre utilisation de cette notion. Selon Ball et al. (2001) :

D'un point de vue sociologique, le choix est un concept hautement problématique. Il soulève toutes sortes de difficultés théoriques et ontologiques et doit être manié avec beaucoup de soins. À beaucoup d'égards, il vaudrait mieux désigner ce que nous abordons ici comme un processus de prise de décision (Ball et al., 2001, p. 65).

Dans leur recherche sur les choix d'études supérieures au Royaume-Uni, ces auteurs abordent plusieurs sources théoriques pour construire ce qu'ils appellent une « sociologie du choix ». Nous retiendrons de celle-ci que « le choix d'études supérieures se situe au sein de deux registres de sens et d'action » (Ball et al., 2001, p. 66). D'une part, l'élève réalise une adéquation entre ses résultats scolaires (ou à une épreuve de sélection, comme la PSU au Chili, par exemple) et les conditions d'admission des différentes institutions et, d'autre part, il réalise une classification des institutions d'enseignement supérieur d'un point de vue social et culturel. Pour ces auteurs, « le choix de l'université est un choix de mode de vie et une affaire de 'goût' » (Ball et al., 2001, p. 66). Pour le Chili, Meller (2011) tient des propos semblables. En effet, cet auteur considère que les élèves chiliens, au moment de choisir une institution d'enseignement supérieur, le font en partie en fonction de l'origine socioéconomique des étudiants qui fréquentent cette institution, ce qui a créé au Chili des universités avec une forte homogénéité sociale. Le choix est donc considéré comme une forme de « clôture sociale » (Ball et al., 2001 ; Meller, 2011).

L'étude de Ball et al. (2001) est très intéressante pour le contexte chilien puisque, comme pour le Royaume-Uni, dans les dernières années, le taux global de poursuite d'études supérieures a augmenté énormément et, de manière parallèle à cette massification, « les différenciations internes et les taux internes de réussite se font plus significatifs en regard de la différenciation sociale » (Ball et al., p. 67). Pour ces auteurs, les institutions universitaires, fortement différenciées entre elles, opèrent une sélection académique et sociale forte, mais en plus :

Le statut relatif et le caractère fermé des universités, leur poids sur le 'choix' des étudiants et l'opération du choix constituent des facteurs-clés dans la création et la reproduction de structures de différenciation internes aux institutions d'études supérieures. Le capital social et culturel, les contraintes matérielles, les représentations sociales, les critères de jugements sociaux et les formes d'auto-exclusion sont tous à l'œuvre dans les processus de choix (Ball et al., 2001, p. 68).

Finalement, retenons aussi que pour ces auteurs, effectuer un choix est bien un processus complexe de prise de décision et que ces choix s'effectuent toujours dans des « horizons d'action délimités [...] ». Des représentations et des attentes bien ancrées rendent certains choix 'évidents' et d'autres impensables, selon le lieu où vous vous tenez dans le paysage général des choix » (Ball et al., p. 70).

Ce qui est valable pour les pays anglo-saxons l'est aussi pour le Chili, où l'on se retrouve ces dernières trente années avec une forte massification inégalitaire des études supérieures, qui se traduit par l'allongement des études et, parallèlement, l'augmentation des inégalités sociales d'accès aux différents réseaux de l'enseignement supérieur. Ceci nous mène à ne pas oublier qu'il faut toujours analyser les choix des élèves en les situant par rapport aux modes de sélection des systèmes d'éducation. Un système d'admission tel que celui du Chili (González et Espinoza, 2011), caractérisé par une épreuve de sélection universitaire et un coût élevé des études universitaires, présente des différences structurelles en comparaison par exemple avec celui du Texas (aux États-Unis) qui réserve automatiquement une place dans l'université publique de leur choix, y compris les

universités les plus prestigieuses, pour le 10% des élèves les plus performants des écoles secondaires (Niu et Tienda, 2008), ou celui, très différent, de la Belgique (Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M., et Lafontaine, D., 2010), où l'épreuve de sélection universitaire n'existe pas et le coût des études est beaucoup plus abordable pour les élèves et leurs familles.

Cette perspective d'analyse, selon Doray (2009) implique que :

Le choix des parcours scolaires [...] ne peut être ramené seulement à un processus de décision individuel en fonction de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leurs aptitudes, de leurs valeurs, de leurs aspirations ou de celles de leurs parents. Ils ont à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation (Doray, 2009, p. 4).

Il en va de même, selon Draelants (2010), dans l'enseignement supérieur hautement sélectif des classes préparatoires et des grandes écoles françaises, où le terme de choix est peu approprié pour décrire le processus pratique qui conduit à s'orienter en grande école : « c'est la dynamique de l'élection scolaire qui porte l'élève de plus en plus loin jusqu'à lui rendre éventuellement crédible d'envisager l'entrée dans une école de premier plan » (Draelants, 2010, p. 339).

Finalement, Blanchard et Cayouette-Remblière (2011) montrent -elles aussi- que les notions utilisées pour caractériser les choix scolaires varient fortement. Ainsi, certains auteurs utiliseront la notion de stratégie, d'autres celle de processus de prise de décision, et ainsi de suite. Les termes utilisés, indiquent-elles, ne sont pas neutres et reflètent des inspirations théoriques différentes :

Pourtant ces enjeux théoriques sont souvent éludés par le simple fait de mettre le terme choix entre guillemets ; ainsi le terme n'est employé qu'à demi-mot et le sociologue n'a pas à trancher entre liberté individuelle et contraintes objectives. Cependant le terme de choix mérite d'être employé sans tabou, dans la mesure où il traduit un acte vécu comme libre, du moins en termes de représentations mentales et symboliques (Blanchard et Cayouette-Remblière, p. 6).

Pour notre part, nous utiliserons la notion de choix d'études supérieures comme une construction complexe entre facteurs individuels et collectifs et une mise en relation entre les caractéristiques de l'élève et de sa famille, l'établissement scolaire où il poursuit ses études et le contexte institutionnel plus large de l'enseignement supérieur propre à sa réalité. Choisir, pour nous, est une action -in fine- consciente et réfléchie, mais qui se trouve très fortement influencée par l'héritage culturel et social.

2. La modélisation du choix d'études

Dans les chapitres précédents, nous avons discuté certaines notions théoriques en relation aux aspirations et au processus de choix d'études. Mais comment intégrer des notions qui proviennent de disciplines différentes (sociologie et psychologie, principalement) et qui ont trait à des influences particulières (réussite académique, capital

culturel, capital économique, motivation, contexte scolaire, etc.) pour tenter une explication globale d'un processus qui est particulièrement long sur la durée et qui se caractérise par une série de variables qui vont agir à des moments différents ?

Pour essayer de répondre, au moins partiellement, à cette question, la recherche a élaboré, surtout à partir des années 70, plusieurs modèles qui vont tenter d'expliquer les complexités et le dynamisme de ce processus. Dans ce chapitre, après avoir esquissé les premiers modèles issus de la littérature spécialisée, nous centrons notre attention sur les modèles combinés et, en particulier, le modèle développé par Hossler et Gallagher (1987).

2.1 Les modèles issus de l'économie

Les premières études sur le processus de choix d'études universitaires sont des modèles économiques qui utilisent des variables généralement associées au revenu parental, l'aptitude académique et le niveau d'éducation des parents.

Les modèles économiques -certains auteurs (Hossler et al., 1999 ; Plank et Jordan, 2001) préfèrent la notion de « modèles économétriques »- sont enracinés dans l'hypothèse que les individus ont pour but principalement de maximiser leur utilité et de minimiser les risques. Les élèves et leurs parents pèsent les coûts et les avantages relatifs à la poursuite des études, et particulièrement de suivre des études universitaires ou dans d'autres institutions. Dans les modèles économiques, il est supposé que les processus décisionnels sont pris par des individus rationnels, qui vont faire ce qui est dans leur meilleur intérêt.

Le modèle typique issu de l'économie pour analyser le processus de choix d'études du point de vue des risques et des coûts est celui de Kotler et Fox (1985). Leur modèle comprend quatre étapes: (1) prendre la décision initiale de se renseigner sur les universités, (2) recueillir de l'information d'une manière régulière et assidue, (3) évaluer différentes alternatives d'études jusqu'à rétrécir les possibilités à un ensemble particulier d'options éducatives, et finalement (4) se décider et choisir un établissement d'enseignement supérieur spécifique.

Les étudiants évaluent, selon ces auteurs, les coûts et les risques impliqués dans chaque étape du processus.

Dans les modèles économiques, l'hypothèse est que les élèves ont une information presque parfaite et agissent rationnellement pour maximiser les utilités. Malheureusement, et comme le soulignent Hossler et al. (1999), les étudiants et leurs familles ne se comportent pas toujours aussi rationnellement que les économistes le supposent. En définitive, les facteurs économiques seuls ne suffisent pas pour comprendre le choix d'études universitaires.

Dans ce sens, Perna (2006) indique que les modèles économiques, généralement fondés sur la théorie du capital humain, s'ils mettent effectivement bien en lumière les effets de variables telles que le revenu familial et l'aptitude académique dans le processus de choix d'études universitaires, présentent toutefois un intérêt limité pour comprendre les sources des différences dans les choix universitaires à travers les groupes, puisque le choix final est

influencé par une multitude d'autres variables qui ne sont pas nécessairement liés à un calcul coût/avantage.

2.2 Les apports de la sociologie à la modélisation du choix d'études

Les modèles issus de la sociologie se caractérisent par l'analyse centrale de l'influence du statut socioéconomique sur le choix d'études supérieures. En complément, ils incorporent certains processus comme la socialisation de l'élève, l'appui octroyé par la famille, l'influence des réseaux sociaux de l'élève et/ou de sa famille et les politiques de l'établissement scolaire vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Ils mettent en avant un processus davantage interactif entre les variables analysées et tentent davantage de saisir les processus à travers lesquels des variables telles que l'origine socio-économique ou l'établissement fréquenté influencent les aspirations d'études (Hossler et al., 1999 ; Perna, 2006).

Si les modèles économiques postulent des possibilités ouvertes pour les étudiants par le biais du choix rationnel, les modèles sociologiques, recensés dans la littérature anglo-saxonne sous le nom de « *status-attainment models* », décrivent un processus qui agit pour réduire les possibilités des élèves dès qu'ils viennent au monde. De ce point de vue, différentes variables interagissent à différents moments de la vie des élèves et au cours de leur processus décisionnel, et l'influence de ces variables peut évoluer au fil du temps (Hossler et al., 1999). Les premiers modèles rattachés à ce courant sont ceux de Sewell, Haller, et Portes (1969), et d'Alwin et Otto (1977). Ces modèles sont issus de la réflexion sociologique américaine sur la méritocratie, tant dans son volet scolaire comme dans son versant social, qui a donné lieu aux États-Unis à de nombreux travaux empiriques portant sur la mobilité sociale, les carrières scolaires et l'accès aux emplois (Forquin, 1997).

Selon Sewell, Haller, et Portes (1969), les aspirations d'études supérieures sont principalement déterminées par les caractéristiques socioéconomiques des familles et la préparation académique des élèves. Concrètement, les élèves ayant un niveau élevé de préparation académique et un parcours scolaire marqué par la réussite recevraient plus d'encouragement de leurs parents, des enseignants, des conseillers d'études et des pairs. L'encouragement reçu par les élèves augmenterait leurs aspirations, et ces aspirations plus élevées seraient, à leur tour, déterminantes dans l'engagement des individus envers leurs buts. Pour Sewell et al. (1970): « *the model provides a causal argument linking social origins and ability with educational and early occupational status attainments by means of intervening behavioral mechanisms* » (Sewell et al., p. 1015).

La recherche d'Alwin et Otto (1977), pour sa part, se concentre sur deux types d'effets de contexte de l'établissement scolaire -la situation socio-économique de l'école et le niveau académique moyen des élèves de l'école-, qui sont intégrés dans un modèle visant à expliquer les aspirations d'études et les aspirations professionnelles des élèves. Ces auteurs constatent que les variables de contexte scolaire n'affectent pas substantiellement les aspirations d'études et les aspirations professionnelles, mais ils observent tout de même des

effets importants de deux types de variables : la mise en œuvre du curriculum et les aspirations d'études des pairs.

2.3 Le modèle combiné de Hossler et Gallagher (1987)

Les quatre modèles combinés de choix d'université les plus récurrents, tous issus de la littérature anglo-saxonne, sont ceux de Jackson (1982), Chapman (1981), Litten (1982) et celui de Hossler et Gallagher (1987). Nous centrons ci-dessous notre attention uniquement sur ce dernier modèle, qui sera utilisé lors de notre étude (voir article 4).

Hossler et Gallagher (1987) développent un modèle qui présente le processus de choix d'études dans un cadre en trois étapes : la « prédisposition » ou la décision d'aller à l'université au lieu de prendre des chemins alternatifs en fin de scolarité obligatoire (comme le travail ou le service militaire, par exemple); « la recherche », ou le processus d'informations sur des institutions spécifiques et leurs caractéristiques et « le choix », le moment où les élèves choisissent une institution en particulier. Le modèle est conçu de manière multivariée puisqu'il prend en compte les caractéristiques des élèves et des facteurs organisationnels, tant au niveau de l'établissement secondaire comme au niveau de l'université. Les trois étapes du modèle sont indiquées sur la figure 1.

Figure 1. Modèle de Hossler et Gallagher (adapté de Hossler et al., 1999, p. 149)



Les prédispositions font référence aux idées que les élèves développent pour leur éducation après avoir obtenu le diplôme d'études secondaires. Le contexte familial des élèves, leur aptitude académique et résultats scolaires, ainsi que les pairs, principalement, mais aussi le curriculum et la préparation académique de l'établissement scolaire, influencent le développement de leurs idées d'avenir. Hossler et Stage (1992), définissent cette étape ainsi:

The predisposition stage of student college choice refers to the early phase of the process when students make the decision as to whether or not to continue their formal education after high school. A review of existing research on the correlates of postsecondary enrollments indicated that several family background and high school experience factors were related to a predisposition toward postsecondary education. These factors included the following: socioeconomic status, student achievement, ethnicity, gender, parental educational expectations and encouragement, high school quality, high school curriculum track, and student involvement in high school activities (Hossler et Stage, 1992, p. 428).

L'étape de prédisposition s'apparente à la phase de construction des aspirations scolaires, mais elle en diffère en ce que l'accent n'est pas mis sur l'intention, mais plutôt sur la décision de faire quelque chose, c'est-à-dire, d'aller à l'université. Selon Hossler et Stage (1992), les facteurs qui peuvent être positivement corrélés à une prédisposition à l'éducation universitaire sont principalement le revenu familial, les niveaux de scolarité des parents, l'encouragement des parents et la réussite scolaire de l'élève. Les résultats de l'étude menée

par Hossler et al. (1999) montrent également que les parents jouent un rôle clé dans l'élaboration des aspirations initiales des étudiants. Ils constatent que les étudiants qui ont déclaré avoir plus de communication avec leurs parents au sujet de leurs plans futurs d'études et qui ont déclaré que leurs parents encourageaient leurs plans d'études universitaires étaient beaucoup plus susceptibles de vouloir poursuivre des études universitaires après l'école secondaire.

Quant à l'impact du sexe, de la race et de l'ethnicité (variable très présente dans les études réalisées aux États-Unis) sur la prédisposition à poursuivre des études universitaires, ces auteurs indiquent que les recherches ne sont pas concluantes et parfois contradictoires entre elles.

Les résultats de recherche de ces auteurs révèlent l'existence de trois profils d'étudiants à cette phase: ceux qui tiendront compte de plusieurs options d'université; ceux qui savent précocement qu'ils peuvent envisager une ou deux universités et ceux qui n'envisagent pas vraiment (ou pas du tout) de poursuivre des études universitaires.

En s'appuyant sur la littérature existante relative aux choix d'études des étudiants, Hossler et Stage (1992) ont développé un modèle spécifique pour cette étape de la prédisposition. Dans ce modèle, les caractéristiques des antécédents familiaux influencent les attentes des personnes significatives pour l'élève (famille, pairs), les résultats académiques des élèves, et le degré de participation des élèves aux activités de l'école secondaire. Les attentes des parents et l'expérience du secondaire sont supposées avoir une influence directe sur les prédispositions des élèves.

Le deuxième stade du modèle, celui de la recherche, implique la découverte et l'évaluation par les élèves de l'univers d'institutions universitaires dans lesquelles il est possible, en principe, de s'inscrire. Si peu de recherches ont été faites sur le stade de la recherche dans le modèle de choix d'université, Hossler et al. (1999) supposent que cette étape est la plus importante et celle qui se prête le mieux à une intervention de la part des établissements secondaires et des universités, puisque ces institutions peuvent agir concrètement, à travers la mise en place de stratégies d'information et d'orientation, sur le processus de recherche de la part des élèves.

L'étape de recherche, selon Hossler et al. (1999), est une période d'incertitude et d'exploration, car la décision finale est chaque fois plus proche et, au fur et à mesure que les élèves recueillent des informations, ceux-ci peuvent, éventuellement, devenir moins certains de leur choix, d'où l'importance de stratégies d'orientation qui puissent accompagner l'information que les élèves reçoivent. Il y a, dans cette phase de recherche, une augmentation de l'interaction entre les élèves et les institutions d'enseignement supérieur. Le résultat de cette deuxième phase est un ensemble de choix portant progressivement sur le type d'études et sur les catégories d'institutions auxquelles les étudiants s'intéressent. Ces recherches, selon ces auteurs, sont influencées par l'origine sociale des élèves, leur famille et par l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté.

Dans l'étape du choix, finalement, selon le modèle de Hossler et Gallagher (1987), les élèves choisissent une université, en prenant en considération une grande quantité de

variables. Aux États-Unis (pays où ces chercheurs développent leurs études), les conditions d'admission des universités et les activités de recrutement de celles-ci vont peser fortement sur la décision que les élèves doivent prendre. Pour Hossler et al. (1999), pendant cette phase de choix, « *students compare the academic and social attributes of each college they have applied to and seek the best value with the greatest benefits* » (Hossler et al., 1999, p. 150). À travers notre étude, nous avons pu constater que les conditions d'admission des universités au Chili sont aussi une variable que les élèves doivent considérer de manière obligatoire s'ils veulent accéder une université sélective et qui s'avère discriminante. Nous avons aussi constaté que les élèves, qui doivent prendre une décision finale dans un délai très court (trois ou quatre jours s'écoulent entre le moment où les élèves connaissent leurs résultats à l'épreuve d'admission universitaire et la décision de postuler à une université) sont influencés à ce stade -à des degrés variables- par certaines « offres » que réalisent les universités (principalement aux bons élèves, mais pas exclusivement), même si nous n'avons pas testé l'influence spécifique du marketing sur le processus de décision (voir article 4). Dans ce sens, il est utile de considérer, dans le cadre d'admission des universités sélectives au Chili, un modèle qui inclut en son sein l'épreuve de sélection universitaire (PSU). En effet, l'étape de choix final va être fortement conditionnée par la réussite ou l'échec des élèves à cette épreuve (voir figure 2).

Figure 2. Modèle de Hossler et Gallagher pour le Chili (adapté de Hossler et al., 1999, p. 149)



Ce modèle de choix d'université en trois phases de Hossler et Gallagher (1987), a ensuite été repris et discuté par Perna (2006), qui va proposer un modèle conceptuel intégrant les perspectives économiques et sociologiques. Le modèle conceptuel proposé par Perna (2006) est plus complet que celui de Hossler et Gallagher (1987) et s'éloigne quelque peu de celui-ci, car il tient compte non seulement de l'influence des établissements secondaires, des institutions d'enseignement supérieur et de l'origine socioéconomique de l'individu, mais aussi des contextes sociaux, économiques et politiques d'un pays.

Finalement, pour Perna (2006), la recherche montre qu'un individu façonne son choix d'études à la fois en fonction de son habitus et du contexte scolaire. Plus précisément, elle indique, en faisant référence à McDonough (1997), que les choix d'études sont « rétrécis » ou « élargis » pour un étudiant, en fonction de ses performances académiques et de son origine sociale, ainsi que des caractéristiques de son école, en particulier l'organisation et la structure du conseil d'orientation de l'école.

3. Les résultats de nos travaux

Nous avons déjà expliqué lors des chapitres précédents comment nos analyses quantitatives (voir articles 1, 2 et 3) ont permis de tester et vérifier les liens existants entre certaines variables structurelles -comme le capital culturel- et les aspirations, c'est-à-dire la

première phase du modèle correspondant à la prédisposition. D'autres analyses quantitatives ont montré le lien existant entre les variables motivationnelles et ces aspirations. Finalement, nous avons aussi pris en considération l'influence de l'établissement scolaire, à travers les analyses multiniveau sur les stratégies institutionnelles de promotion d'études universitaires, faisant référence à la deuxième étape du modèle de Hossler et Gallagher (1987) : la recherche.

Ce que nous avons constaté à travers ces analyses quantitatives est qu'une grande quantité de variables, comme les résultats académiques, le type d'établissement scolaire que l'élève intègre (donc, les pairs avec lesquels il interagit) ou encore le diplôme des parents, influencent très fortement les prédispositions des élèves. Par contre, ni le sexe ni le revenu des familles, dans nos analyses, ne se sont avérés significatifs dans cette étape de la prédisposition. Quant aux étapes de recherche et de choix, les analyses multiniveau ont montré que les stratégies de promotion d'études mises en place par les établissements scolaires ont une influence significative sur les résultats des élèves à l'épreuve de sélection universitaire, ce qui leur permet d'élargir leurs possibilités de choix final.

Les analyses qualitatives, pour leur part (voir article 4) approfondissent les résultats précédents et permettent de mieux saisir les raisons sous-jacentes à la prise de décisions de la part des élèves.

Par exemple, ces analyses ont mis en évidence que lors de l'étape de prédisposition, l'influence du contexte familial est très forte, et que c'est effectivement dans ce contexte que l'on trouve l'origine des aspirations des élèves, que ce soit à travers des discussions informelles entre les parents et leurs enfants, que ce soit à travers un effet de modelage par le simple fait de se retrouver dans une famille de professionnels, ou encore suite à un soutien permanent et continu des parents envers la scolarité de leurs enfants. C'est ainsi que l'on retrouve dans nos entretiens des élèves qui, par expérience familiale, considèrent comme une suite tout à fait naturelle de continuer des études universitaires. D'autres, par contre, se rendent bien compte qu'ils font partie de la première génération familiale qui pourrait accéder à ce niveau d'études. Ces deux types d'élèves ont construit, en amont, au sein de leurs familles, des aspirations d'études universitaires. Ce que l'école peut véhiculer comme message à ce stade, pour ces élèves, ne changera visiblement pas (ou peu) leur vision de futur. Finalement, il y a un troisième type d'élèves auquel leur famille, par méconnaissance ou manque d'investissement, ne leur a pas parlé des études universitaires ou, en tout cas, n'a pas manifesté de préférence pour cette voie spécifique de continuation d'études. C'est ce type d'élève qui sera le plus réceptif, dans la phase de prédisposition, aux initiatives et attentes de l'école secondaire.

Nous avons pu constater que les discours des agents de l'école (directeurs, enseignants, conseillers d'études), néanmoins, s'adaptent aux attentes initiales des familles. Dans ce sens, dans trois écoles parmi les quatre que nous avons sélectionnées, nous observons que l'école, à travers son habitus institutionnel, est en quelque sorte une médiatrice d'une certaine conscience de classe (McDonough, 1997). Ce n'est que dans une école, l'école B, qui scolarise un public plus mixte du point de vue socioéconomique, que l'établissement

scolaire prend le dessus sur l'origine sociale des élèves et véhicule un message qui ne correspond pas nécessairement à une classe ou origine sociale spécifique.

Dans le même sens, nous observons dans nos entretiens que la deuxième phase du modèle -la recherche- est effectivement, comme le soutiennent Hossler et Gallagher (1987), la phase la plus propice pour l'intervention de la part des établissements scolaires, à travers des processus d'information et d'orientation. Les dispositifs sont fort variés entre les établissements, mais ce qui interpelle vraiment est la logique sous-jacente dans les deux écoles qui scolarisent les élèves provenant de familles économiquement et culturellement moins favorisées. En effet, ces établissements considèrent qu'il n'est pas nécessaire de prendre d'initiatives en relation avec l'information et l'orientation des élèves, car le choix est perçu, in fine, comme une responsabilité des élèves eux-mêmes et de leurs familles. Par ailleurs, nous avons pu dégager de nos entretiens l'idée -non nécessairement partagée par tous les membres des équipes éducatives de ces deux écoles, mais bien présente- que les publics qu'ils scolarisent ont des « compétences » qui pourraient être valorisées dans l'éducation technique, mais pas dans l'éducation universitaire, et que c'est donc pour cela qu'il convient de les orienter « correctement » vers un type d'enseignement supérieur non universitaire, puisque l'université « ne serait pas pour eux » (voir article 4).

Concernant la troisième étape du processus de choix d'études, les entretiens reflètent une influence -au moment même de la décision finale- beaucoup plus forte de la famille et de l'habitus individuel de l'élève que de l'établissement scolaire. En même temps, nous considérons, plus largement, que la décision que doit prendre l'élève une fois qu'il a entre ses mains les résultats de l'épreuve de sélection universitaire (PSU), est une combinaison entre sa motivation et conviction personnelle, l'influence de sa famille -de longue date- et l'impact du contexte scolaire dans lequel il a été scolarisé, particulièrement de la culture institutionnelle de promotion des études universitaires -plus ou moins présente- de cet établissement.

Nous rejoignons Ball et al. (2001) quand ils indiquent que le choix s'effectue dans deux registres. D'une part, il existe effectivement chez les élèves chiliens une adéquation entre les résultats académiques (pendant l'étape scolaire mais surtout à l'épreuve de sélection universitaire) et les conditions d'admission des universités sélectives. D'autre part, nous avons pu constater que les élèves effectuent une classification des universités d'un point de vue social et culturel, qui est influencée par leurs familles, en premier lieu, et l'établissement scolaire, ensuite. Le choix final d'une université (et d'une carrière aussi, même si nous n'avons pas creusé nos analyses à cet égard) n'est pas seulement un calcul rationnel de coûts et avantages, mais aussi le résultat de l'héritage culturel familial et scolaire, c'est-à-dire que nous sommes bien dans le cadre du choix comme « affaire de goûts ». Dans ce sens, il semble se dégager plus ou moins limpidement de nos analyses que les élèves des écoles favorisées ont internalisé dans leur choix la « stratégie de clôture » qui leur permettra de continuer à se distinguer. Les choix, semble-t-il, s'effectuent bien dans des horizons d'actions délimités.

Toutefois, nous avons aussi constaté lors de l'analyse des entretiens que l'établissement secondaire joue un rôle non négligeable sur le processus de choix, surtout dans l'étape de recherche, comme le suggère le modèle de Hossler et Gallagher (1987), et que même quand nous ne sommes pas en présence d'une culture institutionnelle fortement orientée vers la promotion d'études universitaires, pour beaucoup d'élèves, l'école continue à représenter le seul endroit d'où ils peuvent puiser des informations sur les études universitaires de manière officielle et plus ou moins encadrés.

4. Conclusion

Ce chapitre a débuté par une brève discussion sur la notion de choix, lors de laquelle nous avons constaté que cette notion ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs. Certains approuvent son utilisation et d'autres lui préfèrent des notions telles que « processus de prise de décision » ou « carrière scolaire », entre autres. Pour notre part, nous avons décidé d'utiliser la notion de choix car nous considérons -et c'est ce que nous avons pu constater à travers nos études- que le choix d'études est une action réfléchie, même si ce choix se trouve fortement influencé par des facteurs structurels appartenant au passé d'un individu. Choisir est un acte qui intègre en même temps un raisonnement, une réflexion spécifique, et des représentations influencées par l'héritage social et culturel d'un individu.

Après avoir abordé l'évolution des modèles de choix d'études, issus du monde anglo-saxon, nous avons décidé de travailler avec le modèle de Hossler et Gallagher (1987) qui identifie trois étapes: la prédisposition, la recherche et le choix final.

Il semble, à ce stade, très difficile de proposer un cadre d'analyse complet du processus de choix, qui tiendrait en compte toutes les variables supposées influencer ses diverses étapes, tant individuelles et collectives. Néanmoins, nous croyons que le modèle retenu permet de saisir la complexité et le dynamisme de ce processus. Le modèle nous a permis d'intégrer une série de variables liées à l'origine sociale et culturelle, ainsi qu'au contexte scolaire, tout en considérant le choix final comme une décision individuelle, prise dans le cadre très spécifique de l'accès aux universités sélectives chiliennes. Nous pensons que ce modèle théorique peut être très utile pour comprendre les différentes sources d'influence qui vont jouer sur le choix d'un élève, non seulement dans des contextes institutionnels où l'accès aux universités est conditionné par la réussite à une épreuve de sélection universitaire (comme la PSU au Chili ou le SAT aux États-Unis) mais aussi pour des pays, comme la Belgique, où l'accès aux universités ne dépend pas d'une épreuve.

Conclusion générale

La conclusion générale discute les résultats de nos études à la lumière des cadres théoriques mobilisés dans cette thèse. Pour cela, nous faisons référence à trois axes de réflexion : l'importance du capital culturel, le rôle des établissements scolaires et la pertinence du modèle de choix en trois étapes.

Conclusion générale

Résultats principaux

L'objectif général de cette thèse est de s'interroger sur l'accès à l'université des jeunes chiliens, en essayant de comprendre quels sont les facteurs individuels et collectifs qui influencent leurs aspirations d'études universitaires et le choix d'universités, dans un contexte particulier de massification inégalitaire de l'enseignement supérieur, caractérisé par une grande quantité d'institutions universitaires, hiérarchisées selon leur qualité et prestige, une offre hétérogène de programmes d'enseignement et un système d'admission sélectif.

Ce que les résultats de nos études reflètent, à partir d'un échantillon représentatif d'élèves de la province de Concepción est que, d'une part, le poids du capital culturel et des structures objectives sur le processus de choix d'études est très fort et que, d'autre part, il existe une autonomie relative des individus en relation aux décisions qu'ils prennent lors de ce processus. Toutefois, nous avons constaté que le capital culturel est mobilisé à toutes les étapes du processus de choix et qu'il explique en grande partie les décisions que prennent les élèves.

Deuxièmement, notre étude fait également ressortir le rôle des établissements scolaires. D'un côté, nous constatons que, dans trois des quatre établissements analysés lors de notre étude qualitative, l'habitus institutionnel reproduit en partie importante les perceptions, croyances et attentes de l'entourage familial des élèves. De l'autre côté, et malgré cela, nous pensons que la solution d'un accès plus équitable aux universités sélectives passe par le travail que peuvent déployer les établissements scolaires. Nous constatons que ceux-ci peuvent jouer un rôle déterminant dans le processus de choix d'études, surtout dans l'étape dite de « la recherche », pour autant que l'école compte sur une culture institutionnelle de promotion des études universitaires.

Finalement, il semble clair que le processus de choix d'études est un phénomène dynamique et traversé par une multitude de variables, que les modèles de choix ne peuvent assumer en toute leur complexité. Le modèle que nous avons utilisé, celui de Hossler et Gallagher (1987), s'est avéré utile pour cerner les influences majeures que les élèves reçoivent à chaque étape de celui-ci.

L'importance fondamentale du capital culturel

Un premier constat général de nos études, en lien avec les théories de Bourdieu (1964, 1966, 1970), est que même dans un contexte de fortes inégalités économiques, qui déterminent le type d'école où les élèves seront scolarisés et la possibilité de suivre des études universitaires (puisque, à moins d'avoir une bourse d'études, il faut pouvoir compter sur un capital économique pour accéder à l'université), c'est bien le capital culturel qui reste le facteur le plus discriminant.

En effet, tant les analyses univariées que multivariées réalisées, permettant d'appréhender la relation entre les aspirations d'études et un ensemble de variables telles que la réussite académique, le capital culturel, le capital économique ou encore le sexe, montrent que c'est le capital culturel qui prédit au mieux les différences d'aspirations entre les élèves.

Ce capital culturel partagé par les familles privilégiées du Chili, qu'elles transmettent à leurs enfants, leur permet de maintenir et conserver leur statut social et économique. Pour ce faire, elles inculquent dès le plus jeune âge l'idée d'étudier à l'université, mais pas dans n'importe quelle université, et dans beaucoup de cas, quelques carrières spécifiques et pas d'autres. Ce capital culturel va leur permettre de naviguer sans encombres à travers tout le processus de choix d'études, long et éprouvant pour bien d'autres familles, mais naturel et fluide pour elles. Dans le cas des familles de classe moyenne, le capital culturel est investi pour atteindre un certain statut.

De cette manière, les enfants issus de classes populaires n'accumulent pas, dans leur environnement immédiat, les mêmes attentes, perspectives et croyances que les enfants des familles de classes moyennes et aisées. Leur habitus individuel va jouer en premier lieu sur leurs aspirations, revues à la baisse dès le début. En effet, même s'il est vrai que, dans toutes les classes sociales, l'aspiration d'études universitaires est importante, nous avons constaté que les probabilités d'aspirer à l'université sont nettement plus élevées au fur et à mesure que les enfants possèdent plus de capital culturel (à la différence du rôle joué par le revenu familial, qui s'avère beaucoup moins discriminant que le capital culturel). Les attentes des enfants sembleraient en effet être, au début du processus de choix, des évaluations inconscientes de ce qui semble réaliste pour eux.

Le processus d'auto-sélection (Boudon, 1973) est aussi bien présent. Les raisons qui poussent les élèves à s'auto-sélectionner, toutefois, ne sont pas entièrement liées à la présence de certaines attentes ou perceptions partagées par un groupe social, mais aussi à des calculs très réfléchis en termes de coûts et avantages de suivre des études et, bien sûr, de l'évaluation que les élèves font de leur réelle possibilité de succès dans les études quand ils prennent en considération leur résultats scolaires.

En somme, ce qui ressort de nos analyses est que les élèves de familles défavorisées ne s'engagent pas dans le processus de choix d'études en conditions d'égalité en relation à leurs pairs de familles de classes moyennes ou favorisées. L'expérience qu'ils vont vivre est dès le début défavorable pour ces élèves. Ce que ces résultats veulent dire, pour nous, est que la question de l'accès à l'enseignement supérieur est beaucoup plus large que l'accès en soi-même, c'est-à-dire, que les politiques qui visent à octroyer plus de bourses d'études aux élèves de classes populaires ne résolvent qu'en partie le problème, puisque celui-ci se présente bien avant dans le cursus scolaire. Les résultats de nos analyses quantitatives confirment l'importance du capital culturel familial et de la composition sociale de l'école fréquentée pour prédire l'accès aux universités sélectives. Ce que, dans d'autres contextes géographiques, Raftery et Hout (1993) définissent comme "*Effectively Maintained Inequality*", c'est-à-dire, un schéma dans lequel les privilégiés du point de vue

socioéconomique ont de meilleures opportunités d'accéder aux universités plus prestigieuses, se confirme dans notre échantillon pour le cas chilien. Faire face à la problématique de l'accès et le rendre plus équitable passe nécessairement par un travail, en amont, avec les élèves, dans les établissements scolaires, pour élever leurs aspirations, les encourager et les accompagner dans ce processus. Comme nous l'avons constaté, les stratégies de promotion d'études de la part des établissements scolaires s'avèrent significatives pour l'accès des élèves aux universités sélectives. Le rôle de l'école semble fondamental pour tempérer ces inégalités. C'est ce que nous abordons ci-dessous.

L'établissement scolaire : un rôle qui peut s'avérer déterminant

Si l'influence du capital culturel est si forte et se présente, d'ailleurs, à toutes les étapes du processus de choix d'études, il est pertinent de se demander qu'est-ce qui pourrait l'atténuer et, de cette manière, produire un parcours plus équitable vers l'accès aux universités chiliennes.

Ce qui ressort de notre travail est que, de manière globale, l'établissement scolaire peut influencer positivement ce processus, pour tous les élèves, et spécialement chez ceux qui en ont le plus besoin.

Bien sûr, on pourrait lire le rôle des établissements d'enseignement secondaire comme celui d'institutions qui ne font que reproduire les inégalités sociales, ce qui ne serait pas totalement faux, mais nous pensons que, même si nous avons repéré cela dans le discours et les actions de certains agents scolaires (directeurs, enseignants, conseillers d'études), nous avons de bonnes raisons de croire que les écoles font aussi partie de la solution.

En premier lieu, nous savons qu'il est difficile d'agir sur les variables structurelles (comme la distribution du capital culturel), mais il est possible, par contre, d'agir sur les variables motivationnelles, puisque celles-ci sont plus malléables. L'école peut dès lors élaborer des programmes d'intervention visant à renforcer l'estime de soi des élèves, leur confiance en leurs propres aptitudes et la valeur qu'ils donnent aux études universitaires. Le modèle d'*expectancy-value* (Eccles et Wigfield, 2002) nous semble à cet égard très utile. En effet, il nous a permis de constater que les aspirations des élèves envers les universités les plus prestigieuses sont conditionnées, non seulement par leur capital culturel, mais aussi par les attentes spécifiques et la confiance qu'ils ont en leur possibilité de succès, ainsi que par la valeur qu'ils assignent à ces études. Si l'on reprend le modèle de Hossler et Gallagher (1987), voilà un terrain fertile pour l'intervention des écoles dès la phase de prédisposition, c'est-à-dire, tôt dans le cursus scolaire. Ceci est d'autant plus important que travailler les variables motivationnelles permettrait aux élèves non seulement d'envisager de suivre des études universitaires, mais aussi de poser des choix de manière plus certaine, ce qui aurait une conséquence positive encore plus loin dans le cursus, puisque la certitude de choix chez les élèves est un prédicteur puissant de la persévérance dans les études universitaires (Neuville et Frenay, 2012).

Deuxièmement, nous avons constaté dans notre étude que, comme l'indiquent plusieurs auteurs (Hossler et Gallagher, 1987 ; Hossler et al., 1999 ; Plank et Jordan, 2001 ; Perna, 2006 ; Hill, 2008 ; Draelants et Ardoisenet, 2011), les établissements scolaires peuvent

mobiliser une série de stratégies institutionnelles de promotion d'études universitaires, principalement en lien avec l'information sur les études universitaires, le processus d'orientation, la préparation académique spécifique pour les épreuves de sélection universitaire et le soutien et encouragement des enseignants envers ce type d'études. Les résultats de nos analyses quantitatives et qualitatives sont, dans ce sens, plutôt positives et invitent à un optimisme mesuré. En effet, nous avons montré que ces stratégies sont favorables aux élèves, surtout à ceux qui en ont le plus besoin, c'est-à-dire, les élèves issus de familles défavorisées.

Ce que nous avons nommé la « culture institutionnelle de promotion d'études universitaires », quand elle est présente, s'est avérée utile pour élargir les possibilités de choix d'études. Ceci ne biffe pas l'impact du groupe social sur les membres d'une équipe pédagogique et, in fine, sur les élèves, mais il semblerait que des attentes élevées de ces membres et des actions spécifiques liées à ces attentes peuvent influencer très positivement le processus de décision des élèves.

D'un point de vue théorique, la notion d'habitus institutionnel (McDonough, 1997) nous a semblé utile pour comprendre l'influence d'un groupe social sur le comportement individuel de l'élève, à travers une organisation, l'école. Mais cette notion n'est pas suffisante pour cerner le rôle de l'établissement scolaire. C'est la raison pour laquelle nous l'avons complétée avec la référence aux « normes et ressources organisationnelles » (Hill, 2008 ; Draelants et Ardoisenet, 2011). Ensemble, ces notions permettent de comprendre de manière plus globale les mécanismes par lesquels l'établissement scolaire exerce une influence sur le processus de choix d'études.

Bien évidemment, ces résultats ne questionnent pas les caractéristiques ouvertement inégales de l'accès aux universités au Chili, surtout aux plus prestigieuses, mais on retiendra de ces analyses qu'une des voies de déconstruction de ces inégalités passe précisément par le travail qui se réalise au sein des écoles secondaires.

Les apports du modèle de choix d'études en trois étapes

Lors de notre révision de la littérature, nous avons découvert que les anglo-saxons (de manière presque exclusive) utilisent depuis les années 1980, surtout, une grande quantité de modèles de choix d'études. Parmi ceux-ci, un des modèles les plus populaires est celui de Hossler et Gallagher (1987), jusqu'à présent très peu cité dans les littératures francophone et hispanophone.

Le processus de choix en trois étapes identifié par Hossler et Gallagher (1987) apporte une réelle plus-value en cernant des processus distincts, répondant chacun à une dynamique singulière.

Dans l'étape initiale de prédisposition, nous avons constaté une forte influence du capital culturel et du contexte dans lequel les élèves sont scolarisés (à travers l'effet des pairs notamment). Néanmoins, les attentes des enseignants et, plus globalement, les messages véhiculés par l'établissement scolaire, jouent un rôle à prendre en compte dans cette phase fondamentale du processus de choix d'études.

De toutes les étapes, nous pensons que l'étape de la prédisposition est la plus difficile à cerner et celle où, possiblement, interviennent les sources d'influence les plus diverses. En effet, nous avons appréhendé cette étape comme un moment d'influences croisées du capital culturel de la famille, de l'encouragement des parents, de l'influence des pairs, des enseignants du secondaire et des conseillers d'études, mais nous avons peu ou pas pris en considération dans notre recherche d'autres variables telles que les interactions qui peuvent se produire, tôt dans le cursus scolaire, avec les institutions d'enseignement supérieur ou la participation des élèves dans la vie de l'école secondaire.

L'étape de la recherche nous semble la plus propice pour l'intervention des établissements scolaires et nos analyses soutiennent cette idée. Quand les établissements présentent une « culture institutionnelle de promotion des études universitaires », ils sont capables, d'une part, d'atténuer le poids (toujours fort) du capital culturel et, d'autre part, d'élargir les possibilités d'études des élèves, à travers une série de dispositifs, visant principalement l'information sur les études universitaires, l'accompagnement dans l'orientation vers ces études et la préparation académique pour atteindre l'université. Par ailleurs, les discours des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école, nous semblent fondamentaux pour construire chez l'élève une conscience qui lui permette, en premier lieu, de songer sérieusement à l'université et, ensuite, de s'y investir.

Dans l'étape finale de choix, l'influence de l'établissement scolaire, dans nos analyses (mais aussi selon les auteurs du modèle), ne se fait pas sentir avec grande intensité. C'est plutôt l'influence de la famille qui va jouer un rôle déterminant à ce stade, et surtout, au moins dans le contexte chilien, certains éléments structurels que les élèves ne peuvent contourner : les résultats académiques à l'épreuve de sélection universitaire, d'une part, et les coûts financiers des études, d'autre part.

Cette étape est aussi le moment où toutes les influences se mélangent pour, finalement, faire du choix final d'études le résultat de l'influence d'une série de variables structurelles en lien avec le passé des élèves (dont le capital culturel figure en premier lieu, mais qui considère d'autres facteurs comme la réussite scolaire, par exemple) et un calcul réfléchi de coûts et avantages, c'est-à-dire une projection sur le futur.

Limites

Cette thèse présente des limites. En premier lieu, toutes nos études, quantitatives et qualitative, se sont effectuées à la province de Concepción, la deuxième ville la plus peuplée du Chili, après la capitale, Santiago. Toutefois, ces résultats ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble du pays. En effet, il existe des variations entre régions à considérer, des contextes différents qui peuvent influencer le processus de choix d'études de manières différentes à celles que nous avons observées sur notre échantillon. Deuxièmement, nous avons fait le choix de travailler uniquement avec des écoles « *científico-humanistas* », sans explorer le vaste réseau des élèves des lycées techniques, commerciaux et agricoles, qui ont certainement, eux-aussi, des aspirations d'études universitaires. Une troisième limite évidente est que, dans notre étude qualitative, nous n'avons sélectionné que quatre écoles, de réseaux différents et scolarisant des publics

distincts du point de vue socioéconomique et culturel. Il serait intéressant, pour observer la « valeur-ajoutée » des cultures institutionnelles de promotion d'études universitaires, de pouvoir comparer des établissements semblables, mais avec des résultats différents.

Implications

Dans un contexte d'accès aux universités sélectives très inégal, nous pensons que les résultats de cette thèse ont également des implications pour les établissements d'enseignement secondaire et les décideurs de politiques publiques. D'une part, nous montrons que les établissements secondaires peuvent jouer un rôle important pour atténuer le poids de l'origine socioculturelle sur le processus de choix d'études et sur l'accès aux universités sélectives, à travers une série de stratégies et dispositifs. D'autre part, nous attirons l'attention sur le fait que les politiques publiques doivent appréhender l'accès aux universités sélectives (mais plus globalement à l'enseignement supérieur) comme le résultat d'un processus qui s'initie tôt dans le cursus scolaire et sur lequel l'État peut exercer une influence. Les coûts des études sont importants et donc l'effort que le gouvernement fait en relation avec ce coût est à poursuivre. Est-ce suffisant ? Non, certainement pas. Nous avons vu que l'accès se joue au fur et à mesure que l'élève avance dans le processus de choix d'études. Dans ce sens, les politiques éducatives peuvent stimuler, entre autres, des programmes de soutien académique pour la population la moins favorisée et des programmes d'information et d'orientation qui soutiennent et complètent le travail réalisé par les établissements scolaires, pour que l'accès aux universités sélectives soit moins lié aux conditions sociales et culturelles d'origine des élèves.

Références bibliographiques

- Almonacid, C., Luzón, A., & Torres, M. (2008). Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 1-47.
- Alwin, D., & Otto, L. (1977). High School Context Effects on Aspirations. *Sociology of Education*, 50, 259-273.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Revista Educación y Sociedad*, 32, 305-322.
- Atkinson, W. (2011). From Sociological Fictions to Social Fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331-347.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, 136, 65-75.
- Bellei, C. (2005). *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile*. PEPG conference: Mobilizing the Private Sector for Public Education, Harvard University.
- Bellei, C. (2011). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: incidencia, causas y consecuencias*. Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile. Santiago.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones. Santiago.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Beyer, H., & Velasco, C. (2010). Una educación pública más efectiva. ¿Los árboles no dejan ver el bosque? In Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J.P (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 183-224). Santiago de Chile: Pehuén editores.
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011) Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175, 5-14.
- Bohon, S., Johnson, M., & Gorman, B. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. *Social Problems*, 53, 207-225.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.

- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourgeois, E., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'*expectancy-value* en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2), 119-133.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Bressoux, P. (2008). Effet-établissement. In Van Zanten, A. (Ed.) *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 212-216). Paris : PUF.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs, in Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (Eds.) *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* (pp. 131-148). Paris : PUF.
- Brunner, J.J. (2005). Transformaciones de la Universidad Pública. *Revista de Sociología*, 19, 31-49.
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. In Bernasconi, A. (Ed.) *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Burke, C. T, Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- Chapman, D. (1981). A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52, 490-505.
- CIDE. (2012). *IX encuesta actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de Sociologie*, 34, 395-419.
- Cox, C. (2010). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21, 13-42.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Doray, P., Cortes, P., Marcoux-Moisan, M., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S., & Larose, S. (2010). L'évolution des aspirations scolaires. *Note de recherche 5 du Projet Transitions*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- Draelants, H. (2010). Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution. *Sociologie*, 3(1), 337-356.
- Draelants, H., & Ardoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-40.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Editions du Seuil.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 34, 1-28.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, 181, 55-70.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie*, 176, 83-100.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 75, 3-32.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41, 29-56.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Editions du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures. In Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.P., & Benninghoff, M. (Eds.) *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, (pp. 17-30). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P. (1997). La démocratisation impossible ? Quelques pistes de réflexion. *Savoir*, 3, 1-12.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les Cahiers de l'IREDU*, 65, 1-179.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2010) Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Economie et Statistique*, 433-434, 3-22.

- Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In Fiske, S.T., Schacter, D.L. & Sahn-Waxler, C. (Eds.) *Annual Review of Psychology*, (pp. 109 – 132). Palo Alto, CA
- Elacqua, G., Contreras, D., Salazar, F., & Santos, H. (2011). The effectiveness of private school franchises in Chile's national voucher program. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 237-263.
- Engberg, G., & Wolniak, M. (2010). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment. *Research in Higher Education*, 51, 132-153.
- Espinoza, O., González, L., Uribe, D., Castillo, D., González, S., & López, J. (2008) Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 27-39.
- Forquin, J.C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck.
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, 33, 303-316.
- Gajardo, L. (2008). *Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile*. Documento de trabajo, escuela de sociología, Santiago de Chile: Universidad Central.
- García-Huidobro, J.E. (2007). Desigualdad y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- González, L.E., & Espinoza, O. (2011). La educación superior en Chile. *Asociación Colombiana de universidades*, 111-120. Récupéré le 20 janvier 2013 de <http://core.ac.uk/download/pdf/11056864.pdf>
- Guzmán, J.A., González, M., Figueroa, J.P., & Riquelme, G. (2014). *La gran estafa. Cómo opera el lucro en la educación superior*. Santiago de Chile: Catalonia-Periodismo UDP.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the “College-Linking” Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81, 53-76.
- Hossler, D., & Gallagher, K. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implication for policy makers. *College and University*, 2, 207-221.
- Hossler, D., Kinzie, J., Palmer, M., Hayek, J., Jacob, S., & Cummings, H. (2004). *Fifty Years of College Choice: Social, Political and Institutional Influences on the Decision-making Process*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hossler, D., & Stage, F. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary plans of ninth-grade students: A structural model of predisposition to college. *American Educational Research Journal*, 29, 425-451.

- Jackson, G. (1982). Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 237-247.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2012). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*. Paris: Armand Colin.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*. doi: 10.1002/berj.3171
- Kotler, P., & Fox, K. (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Litten, L. (1982). Different Strokes in the Applicant Pool: Some Refinements in a Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, 53(4), 383-402.
- Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- Merle, P. (2008). Démocratisation de l'enseignement. In Van Zanten, A. (Ed.) *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 115-120). Paris : PUF.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La découverte.
- Meunier, O. (2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle : Approches sociologiques*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Mineduc (2011). *Estadísticas de la Educación 2011*. Santiago de Chile : Centro de Estudios Mineduc.
- Mönckeberg, M.O. (2012). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Mönckeberg, M.O. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Muñoz, G. (2012). Claves de una nueva reforma educacional para el Chile que viene. In Del Río, M. (Ed.) *Es la educación, estúpido* (pp.190-208). Santiago de Chile: Ariel.
- Murdoch, J., Groleau, A., Ménard, L., Comoe, E., Blanchard, C., Larose, S., Doray, P., Diallo, B., & Haouili, N. (2010). Les aspirations professionnelles : quel effet sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel ? *Note 10 Projet Transitions*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.

- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Nakhili, N. (2007). *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles »*. Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle *expectancy-value*. In Romainville, M. & Michaut, Ch. (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-175). Bruxelles : De Boeck.
- Niu, S., & Tienda, M. (2008). Choosing colleges: Identifying and modeling choice sets. *Social Science Research*, 37, 416-433
- OCDE (2004). *Examen des politiques nationales d'éducation: Chili*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Récupéré le 14 juin 2014 de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>
- OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/1990021x
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana. In Jiménez de la Jara, M., & Lagos, F. (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes* (pp. 79-142). Santiago de Chile: Foro de Educación Superior Aequalis.
- Paredes, R., & Pinto, J. (2009). El Fin de la Educación Pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66.
- Perna, L. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 31, 99-157.
- Plank, S., & Jordan, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss. *American Educational Research Journal*, 38(4), 947-979.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality : Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference? : Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Récupéré le 12 septembre 2012 de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>.
- Rufinelli, A., & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 20-44.
- Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad en la Educación*, 32, 63-99.

- Sewell, W., Haller, A., & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Sewell, W., Haller, A., & Ohlendorf, G. (1970). The educational and early occupational status attainment process: replication and revision. *American Sociological Review*, 35, 1014-1027.
- Silva, M., & Koljatic, M. (2010) Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, 120, 125-146.
- Torres, R., & Zenteno, M. L. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. In Jiménez de la Jara, M. & Lagos, F. (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes* (pp. 13-77). Santiago de Chile: Foro de Educación Superior Aequalis.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile. ¿Educación superior para todos? *Revista de Estudios Públicos*, 125, 1-52.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. In Elacqua, G. & Martinic, S. (Eds.), *¿Fin de ciclo: cambio en la gobernanza del sistema educativo?* (pp. 209-229). Santiago: OREALC-PUC.
- Valenzuela, J.P., & Villalobos, C. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Van Campenhoudt, L. (2007). *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Bruxelles : De boeck.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). *Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation*. *Educational Psychologist*, 41(1), pp. 19-31.
- Vermandele, C., Plaignin, C., Dupriez, V., Maroy, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les Cahiers de Recherche en Education et formation*, 78, 1-64.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Partie II – Articles empiriques

ARTICLE 1

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

Álvaro González Sanzana

RESUMEN

Este artículo investiga, en primer lugar, la influencia del capital cultural sobre las aspiraciones a estudiar en una universidad selectiva y la concreción de estas por parte de los alumnos, a partir del análisis de un cuestionario original aplicado a 1.054 alumnos de cuarto año de enseñanza media en 23 colegios científico-humanistas del Gran Concepción. Se comprueba que existe, aún después de incorporar variables relativas al rendimiento académico del alumno, una persistencia de la influencia del capital cultural sobre las aspiraciones y su concreción. Por otro lado, el estudio confirma la fuerte influencia de la composición socioeconómica del colegio, incluso después de haber tomado en consideración el nivel académico de los alumnos y el capital cultural familiar. Finalmente, se demuestra que la adopción por parte de los alumnos de estrategias racionales que favorezcan la transición hacia la universidad, como la asistencia a un preuniversitario, incide fuertemente en las aspiraciones y concreción de estudios universitarios. La fuerte desigualdad en el acceso a la universidad se ve influenciada por factores estructurales objetivos, pero también por estrategias de elección racional asumidas por los actores involucrados.

Palabras clave: enseñanza superior, aspiraciones de estudio, desigualdad social, capital cultural, admisión selectiva

ABSTRACT

The following paper presents the results of a research conceived to assess, in the first place, the influence of cultural capital of students in their last year of high school on their aspirations to attend a selective college and the degree of success in doing so. An original questionnaire was applied to 1054 students in 23 different educational establishments of Concepcion metropolitan area. Analysis demonstrates that there is a persistence of the influence of cultural capital on the aspirations and their subsequent realization, even after the incorporation of variables related to student's achievement. Furthermore, this study confirms the strong influence of the socioeconomic composition of the school, in spite of taking into account the student's academic level and their family cultural capital. Finally, we show that rational strategies adopted by the students in order to facilitate the transition from high school to university, like attending courses to prepare entrance exams, strongly affects the aspirations and completion of college. Inequality in access to college is considerably influenced by objective structural factors, but also by rational strategies undertaken by students.

Keywords: Higher Education, Educational Aspirations, Social Inequalities, Cultural capital, Selective Admission.

Référence: González, Alvaro (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 236-267.

Introducción

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

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

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

ventajas (en términos de formación y de preparación académica, por supuesto, pero también en acceso a la información).

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

La apertura del sistema educativo le otorga hoy más peso a las desigualdades de elección de estudios superiores y es la razón por la que nos interesamos en el acceso a la universidad desde la puerta de entrada de las aspiraciones de los jóvenes de último año de enseñanza secundaria. Diversos estudios subrayan la importancia de las aspiraciones como indicadores de logro académico, pero también para comprender los proyectos educativos de los individuos. Este texto analiza los factores sociales y académicos que inciden en estas aspiraciones, incorporando además la adopción por parte de los alumnos de estrategias que favorezcan la transición hacia la universidad. Se sabe que el origen socioeconómico de la familia influye fuertemente sobre el nivel de aspiraciones de estudios de los jóvenes, pero se quiere, a través de una serie de modelos de regresión logística, evaluar la influencia del capital cultural sobre estas (capital cultural institucionalizado, pero también incorporado y objetivado). Además, se evalúa si el capital cultural de la familia tiene una influencia persistente sobre las aspiraciones, incluso después de haber incorporado a los modelos las variables académicas, que la literatura indica como las más relevantes con relación a las aspiraciones. Conjuntamente a variables de orden estructural, se ha considerado pertinente incorporar al estudio la visión estratégica del alumno en relación con sus futuros estudios superiores. Por lo demás, gracias a la base de datos del DEMRE¹, se pudo comparar la influencia de los factores ya mencionados no solamente en las aspiraciones declaradas de estudios, sino en su concreción, una vez rendida la Prueba de Selección Universitaria (PSU) por parte de los alumnos encuestados.

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

¹ DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile, organismo encargado de gestionar todo el proceso relativo a la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

1. Revisión de la literatura

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

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

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

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

En relación con las aspiraciones de estudios universitarios, lo que se desprende de las investigaciones realizadas en Chile (Castillo y Cabezas, 2010; Sepúlveda y Ugalde, 2010; De la Jara y Lagos, 2011), es que en todas las categorías sociales la aspiración por realizar estudios universitarios es muy elevada. Sin embargo, se tienen pocos datos aún al respecto y estas han sido menos estudiadas en Chile que otros fenómenos educativos, a pesar de que la literatura científica sobre las aspiraciones, por un lado, y sobre el proceso de elección de estudios superiores, por el otro, es muy abundante en los últimos cuarenta años a nivel internacional. Se sabe, gracias a ella, que el proceso de elección de estudios superiores es complejo y multidimensional y que se encuentra en el centro de las inquietudes, no solamente de los estudiantes de enseñanza secundaria directamente involucrados, sino también de sus familias, de las instituciones de enseñanza superior y de los tomadores de decisiones de políticas públicas (Hossler, Kinzie, Palmer, Hayek, Jacob y Cummings,

2004). Muchas investigaciones se han centrado en el análisis de las aspiraciones de estudios de los jóvenes de enseñanza secundaria, considerando que estas son uno de los mejores predictores del acceso a los estudios superiores y la perseverancia en estos y que, además, ellas ayudan a comprender los recorridos escolares y profesionales de los individuos.

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

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

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

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

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

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

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

A través de una investigación cualitativa realizada en California, Estados Unidos, McDonough (1997) llega a la conclusión de que los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos viven cada etapa del proceso de elección de estudios superiores de maneras totalmente distintas. En cada una de las etapas, sin embargo, el logro académico es fundamental. Para esta autora, el capital cultural tiene una influencia muy grande en la fase de las aspiraciones. Este afectará la cantidad y el tipo de calidad de educación universitaria que el estudiante intente adquirir. El capital económico, por su parte, tendría una función moderada en la fase de aspiraciones y esto se relaciona con el hecho de que la mayoría de los padres quiere que sus hijos vayan a la universidad.

2. Metodología

2.1 Objetivos

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

2.2 Población y muestra

La población corresponde a los alumnos cursando cuarto año de enseñanza media en el año 2012 (N= 6.931 alumnos), pertenecientes a establecimientos de modalidad científico-humanista del Gran Concepción (10 comunas). Participaron de la encuesta 23 colegios y en cada uno de ellos se han seleccionado aleatoriamente dos cursos (en caso de haber más de dos cursos en la cohorte)². La muestra, obtenida mediante un procedimiento de muestreo probabilístico estratificado (tres estratos: colegios particulares pagados, particulares subvencionados y municipales), corresponde a un 15% de la población total (n= 1.054). El 51,1% de los alumnos encuestados es de sexo femenino y el 48,9% corresponde a varones. Se ha decidido realizar este estudio únicamente en los establecimientos científico-humanistas, ya que son estos los que preparan de manera preferencial a sus alumnos para el ingreso a la universidad, en tanto los establecimientos técnico-profesionales preparan, teóricamente, para el mundo laboral. En la práctica, muchos establecimientos técnico-profesionales preparan también para rendir la PSU y un porcentaje importante de los alumnos de esta modalidad rinde efectivamente la PSU (Farías y Carrasco, 2012), pero ante la dificultad para comparar ambas poblaciones en relación a sus aspiraciones de estudios universitarios, se ha preferido no incluirlos en la investigación³. No se incluyen tampoco a los liceos polivalentes, de manera que la muestra sea lo más homogénea posible desde el punto de vista de la modalidad de enseñanza de los establecimientos. En la Tabla 1 se muestra la correspondencia entre la población total y la muestra, por tipo de establecimiento, según dependencia administrativa. El coeficiente χ^2 es de 5.696, con dos

² La selección de los colegios se realizó sobre la base de los listados oficiales del Mineduc. Se seleccionó por muestreo aleatorio simple las unidades educativas participantes para cada subconjunto de colegios de la muestra (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

³ En un estudio de seguimiento de la cohorte de egreso de cuarto año medio correspondiente al año 2005, los autores Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega (2010) demuestran la gran diferencia en el acceso a la enseñanza superior entre los alumnos de colegios científico-humanistas y de colegios técnico-profesionales.

grados de libertad, y significativo al nivel de $p < 0.05$. Es decir, la muestra es representativa de la población⁴.

Tabla 1: Comparación entre población y muestra.

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

2.3. Análisis estadísticos y variables dependientes

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

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

La primera variable dependiente, denominada “aspiración de estudios en una universidad selectiva” se construye a partir de la pregunta respecto del tipo de institución en la que el alumno pretende estudiar después de egresar de la enseñanza secundaria⁵. Las respuestas posibles eran las universidades selectivas, las universidades no selectivas, los centros de formación técnica (CFT), los institutos profesionales (IP) y otras opciones como las Fuerzas Armadas y de orden. Se ha decidido tomar en consideración, para los análisis que presentamos más adelante, solamente las universidades denominadas “selectivas” desde el punto de vista académico, es decir, aquellas que exigen la PSU como examen de

⁴ Error total muestra (2.78). Error por estratos: municipales (4.49), subvencionados (4.20), pagados (6.55).

⁵ El cuestionario fue administrado en los meses de septiembre y octubre de 2012, es decir, a pocas semanas de egreso de los estudiantes de cuarto año medio.

ingreso en primer año (en este grupo se encuentran las veinticinco universidades del Consejo de Rectores y ocho universidades privadas). Esta decisión se basa, por un lado, en que la mayoría de los alumnos de la muestra manifestó su deseo de continuar estudios en universidades selectivas. Por otro lado, la única manera de comparar las aspiraciones de estudios declaradas y la concreción de estas por parte de los alumnos es accediendo a la base de datos del DEMRE, que considera únicamente a las universidades que seleccionan a sus alumnos por vía de la PSU. En este estudio, las aspiraciones de estudios universitarios se consideran entonces únicamente como las aspiraciones a seguir estudios en una universidad “selectiva”.

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

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

3. Resultados y análisis

3.1 Análisis bivariados

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

3.1.1 Sexo

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

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

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

3.1.2 Nivel socioeconómico de los colegios

Para algunos autores (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007) la comparación por nivel de ingresos familiares es una medida más relevante que la dependencia administrativa del colegio. Al comparar a los alumnos según el nivel socioeconómico del establecimiento (NSE)⁶ en el que se encuentran escolarizados, se puede apreciar que la brecha en las aspiraciones entre los alumnos de nivel socioeconómico bajo y el resto es amplia (ver Tabla 3). Así, un 53,8% de los alumnos encuestados pertenecientes a ese nivel aspira a estudiar en una universidad selectiva. En la categoría siguiente el porcentaje sube inmediatamente a 82,8%, para llegar finalmente a 91,0% para los alumnos más favorecidos. El hecho de pertenecer a colegios de NSE medio o alto implica, de manera casi unánime, una proyección hacia una universidad selectiva. En tanto, los alumnos de colegios de NSE bajo, que son en la muestra exclusivamente científico-humanistas, si bien presentan en su mayoría aspiraciones de estudios universitarios, expresaron para más del tercio de los alumnos su deseo de proseguir estudios en otras instituciones, entre las que destacan los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Las brechas en el porcentaje de alumnos aceptados en universidades selectivas son, medidas por el NSE del colegio, mucho más patentes. La diferencia entre los extremos es de 59,2%. Por lo demás, es solamente a partir de un NSE medio que más del 50% de los alumnos logra ser aceptado en una universidad selectiva. Si más del 75% de los alumnos de colegios de NSE alto es aceptado, menos del 20% de los alumnos de colegios de NSE bajo lo logra.

⁶ La clasificación por nivel socioeconómico (NSE) es establecida por el Ministerio de Educación de Chile a través de la prueba SIMCE y utiliza las categorías alto, medio alto, medio, medio bajo y bajo. Hemos agrupado las categorías alto y medio-alto, así como las categorías bajo y medio-bajo.

Tabla 3: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según NSE del colegio (%)

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

3.1.3 Diploma de los padres

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

Tabla 4: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según diploma de los padres (%)

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

3.1.4 Cantidad de libros presentes en el hogar

En relación con esta variable utilizada para medir el capital cultural objetivado, se aprecia que genera una diferencia significativa en cuanto a las aspiraciones, pero dentro de márgenes altos, puesto que las tres cuartas partes de los alumnos que dicen tener menos de 100 libros en su hogar aspiran igualmente a una universidad selectiva. Al comparar a ambas poblaciones en torno a la aceptación en universidades selectivas, se aprecia una considerable ventaja de aquellos alumnos más favorecidos culturalmente, a través de este indicador.

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

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

3.1.5 Apoyo familiar

Se construyó un índice de capital cultural incorporado con tres ítems correlacionados entre ellos (Alfa de Cronbach de 0,789), relativos al apoyo que perciben los alumnos de parte de sus padres en relación con la prosecución de estudios universitarios⁷. Los ítems son: “mis padres consideran importante para mi futuro que yo estudie en la universidad”, “mis padres creen que puede irme bien en la universidad” y “me siento apoyado/a por mi entorno familiar para estudiar en la universidad”. Del análisis de los datos se observa que la apreciación que los padres tengan respecto de la posibilidad de que a su hijo le vaya bien en la universidad (medida por la percepción de los alumnos) parece pesar más fuertemente que la consideración general de la importancia de los estudios universitarios, sobre las aspiraciones de los jóvenes y también sobre la concreción de las aspiraciones. Por ejemplo, el 80,2% de los alumnos que respondieron “de acuerdo” y “muy de acuerdo” a si sus padres creen que puede irles bien en la universidad, aspira a una universidad selectiva, contra solamente el 54,1% de aquellos que respondieron “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”.

3.1.6 Nivel académico⁸

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

⁷ Las respuestas a los ítems se estructuran en una escala de seis posibilidades, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”.

⁸ La categorización de nivel académico se ha realizado sobre la base de las notas de los alumnos durante los cuatro años de enseñanza media, consultadas a través de las bases de datos del DEMRE. Hemos considerado los siguientes niveles: bajo, para aquellos alumnos cuyo promedio final fue inferior a 5.0; medio para los alumnos con promedio entre 5.0 y 6.0; y alto para los alumnos con un promedio superior a 6.0.

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

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

3.1.7 Promedio de notas en relación con el curso

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

Tabla 7: Aspiraciones y concreción de estudios universitarios según promedio de notas en relación al curso⁹ (%)

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

3.1.8 Asistencia a un preuniversitario externo al colegio

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

⁹ Sobre la base de respuestas autoreferidas por los alumnos.

que asistió a un preuniversitario es seleccionado en instituciones de este tipo, mientras que solo un 32% de los que no cursaron preuniversitario lo consigue.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Análisis multivariados

Las Tablas 11 y 12 presentan regresiones logísticas en las que se ha introducido un conjunto de variables en cinco modelos¹⁰. La primera regresión se realizó sobre la variable dependiente “aspirar a una universidad selectiva” y la segunda sobre la variable dependiente “aceptación en una universidad selectiva”.

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

¹⁰ Se decidió no incluir en los modelos finales la variable “sexo” (no significativa o muy débilmente). Ambas regresiones se han realizado con la población total de la muestra, debido a la alta cantidad de alumnos que, habiendo señalado no aspirar a la universidad, igualmente postularon a ella.

En el modelo 1 se incluyen las variables de capital cultural institucionalizado y objetivado. La variable “nivel educacional más alto alcanzado por los padres” se construye sobre la base de las informaciones obtenidas en el cuestionario sobre diploma del padre y diploma de la madre. En este modelo se incluye asimismo la variable “libros en el hogar”.

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

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

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

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

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

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

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

	Modelo 1 Exp (B)	Modelo 2 Exp (B)	Modelo 3 Exp (B)	Modelo 4 Exp (B)	Modelo 5 Exp (B)
Constante	2,853***	2,816***	4,797***	4,891***	4,922***
Nivel educacional más alto alcanzado por los padres					
Primario	,097***	,103***	,190***	,347**	,394*
Secundario	,308***	,312***	,467***	,645	,720
Superior	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Libros en el hogar					
Hasta 100 libros	,443**	,459**	,607	,723	,847
Más de 100 libros	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia

Apoyo familiar		1,311**	1,152	1,152	1,163
Nivel académico					
Bajo			,131***	,138***	,177***
Medio			,249**	,241**	,260**
Alto			Referencia	Referencia	Referencia
Promedio de notas en relación al curso					
Bajo el promedio			,283**	,237**	,282**
En el promedio			,385**	,379**	,474*
Sobre el promedio			Referencia	Referencia	Referencia
NSE del colegio					
Bajo				,329***	,369**
Medio				,831	,951
Alto				Referencia	Referencia
Preuniversitario					
No asiste					,314***
Asiste					Referencia
R² de Nagelkerke	,187	,201	,278	,309	,351

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

En el modelo 1 se incluyen únicamente las variables de capital cultural institucionalizado y objetivado. A partir de ellas se puede decir que un alumno en cuya familia se han cursado estudios superiores multiplica por 10 las oportunidades de querer acceder a una universidad selectiva que un alumno cuyos padres tienen niveles de escolaridad primaria ($1/0,097 = 10,3$). En tanto, los alumnos cuyos padres han cursado como máximo la enseñanza secundaria tienen tres veces menos ($1/0,308 = 3,2$) probabilidades de aspirar a la universidad que los alumnos de más alto capital. En este modelo el R^2 de Nagelkerke se eleva a 0,187.

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

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

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

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

3.2.2 Regresión logística sobre variable “aceptación en una universidad selectiva”

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

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

	Modelo 1 Exp (B)	Modelo 2 Exp (B)	Modelo 3 Exp (B)	Modelo 4 Exp (B)	Modelo 5 Exp (B)
Constante	1,527***	1,451***	2,985***	3,420***	3,636***
Nivel educacional más alto alcanzado por los padres					
Primario	,091***	,096***	,152***	,414**	,517*
Secundario	,228***	,228***	,273***	,469**	,557*
Superior	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Libros en el hogar					
Hasta 100 libros	,541***	,574**	,614*	,718	,752
Más de 100 libros	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
Apoyo familiar		1,531***	1,142	1,161	1,106
Nivel académico					
Bajo			,158***	,156***	,168***
Medio			,441**	,403**	,371**
Alto			Referencia	Referencia	Referencia
Promedio de notas en relación al curso					
Bajo el promedio			,456**	,332**	,363**
En el promedio			,486*	,472**	,545*
Sobre el promedio			Referencia	Referencia	Referencia
NSE del colegio					
Bajo				,125***	,131***
Medio				,493**	,534**
Alto				Referencia	Referencia
Preuniversitario					
No asiste					,354***
Asiste					Referencia
R² de Nagelkerke	,241	,267	,401	,473	,502

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

Al introducir en el modelo 1 únicamente las variables de capital cultural institucionalizado y objetivado, se observa que un alumno en cuya familia se han cursado estudios superiores multiplica por once las posibilidades de acceder a una universidad selectiva en relación con los alumnos cuyos padres tienen niveles de escolaridad primaria. En tanto, los alumnos cuyos padres han cursado como máximo la enseñanza secundaria tienen cuatro veces menos probabilidades de ser aceptados en una universidad selectiva que los alumnos de más alto capital cultural institucionalizado. En comparación con las aspiraciones, las brechas se han acrecentado. En este modelo el R^2 de Nagelkerke se eleva a 0,241.

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

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

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

El modelo 5 indica que un alumno que asiste a un preuniversitario tiene casi tres veces más probabilidades de ser aceptado en una universidad selectiva que aquel que no asiste a una institución de este tipo. En este último modelo, un alumno cuyo padre y/o madre cursó la educación superior, presenta casi dos veces más opciones de ser aceptado en una universidad selectiva que un alumno cuyos padres no lo hicieron. Las brechas entre alumnos de diferentes niveles académicos siguen siendo, en este modelo, muy grandes y las diferencias entre colegios de niveles socioeconómico alto y bajo se mantienen. Finalmente, el R^2 de Nagelkerke alcanza a 0,502.

4. Conclusiones

A través de este estudio se puede concluir que si bien la inmensa mayoría de los alumnos de la población estudiada desea ingresar a la universidad, la aceptación en universidades selectivas es desigual, ya que esta se encuentra fuertemente influenciada por el capital cultural familiar, el tipo de colegio al que se asiste y el rendimiento académico del

alumno, a lo cual hay que agregar otras vías no escolares de construcción de la desigualdad, como la asistencia a un preuniversitario.

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

La influencia de los *push factors*, es decir, factores que se relacionan con estructuras objetivas, situadas en el pasado de la vida de un individuo y sobre las que no se puede actuar, son patentes. En relación con la influencia del capital cultural, se comprobó que las aspiraciones por seguir estudios en universidades selectivas son altas en todos los segmentos sociales, pero que el nivel educacional alcanzado por los padres incide fuertemente en el “horizonte de posibilidades” de los hijos, siendo un determinante mayor de las desigualdades de acceso a la universidad. El capital cultural objetivado, las variables relativas a la valorización de los estudios universitarios por parte de las familias y el juicio que establecen en relación con la capacidad del joven de tener éxito en ellos, en tanto, se diluyen una vez que se incluyen en los análisis de regresión las variables académicas.

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

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

Respecto de la influencia de la composición socioeconómica del colegio se observa que, incluso después de incorporar variables de capital cultural y variables académicas, esta sigue siendo muy significativa, lo cual viene a reforzar una interpretación cercana a las tesis

de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970). Un alumno que proviene de un colegio de NSE bajo tiene tres veces menos probabilidades de aspirar a una universidad selectiva y nueve veces menos posibilidades de ser aceptado en una institución de este tipo, que un alumno proveniente de un colegio de NSE alto. La diferencia entre alumnos provenientes de colegios de NSE alto y NSE medio, si bien no son significativas en el ámbito de las aspiraciones, sí lo son a la hora de ser aceptados en una universidad selectiva.

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

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

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

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

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

nos invita a seguir pensando seriamente en diversificar los mecanismos de ingreso a las universidades y refuerza la idea de una necesaria defensa de un sistema educativo menos selectivo y más equitativo.

5. Referencias bibliográficas

- Almonacid, C., Luzón, A., & Torres, M. (2008). Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 1-47.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.
- Contreras, M., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles: De Boeck.
- De la Jara, M., & Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Doray, P., Cortes, P., Marcoux-Moisán, M., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S., & Larose, S. (2010). L'évolution des aspirations scolaires. *Note de recherche 5 du Projet Transitions*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérolet, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Editions du Seuil.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.

- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Editions du Seuil.
- Espinoza, O., & González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45-57. doi: 10.4067/S0718-07052007000200003
- Fariás, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 88-121. doi: 10.4067/S0718-45652012000100003
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, 33, 303-316.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hossler, D., Kinzie, J., Palmer, M., Hayek, J., Jacob, S., & Cummings, H. (2004). *Fifty years of college choice: social, political and institutional influences on the decision-making process*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela M., & Vega, M.A. (2010). *Ingreso a la educación superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Santiago de Chile: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del Mineduc.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605. doi: 10.1080/01425690903101098
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/1990021x
- Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. In Irigoin, M.E., Del Valle, R., & Ayala M.C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago: AEQUALIS, Foro de educación superior.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.

- Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad en la Educación*, 32, 63-99.
- Scheele, J. (2012). La educación como instrumento de movilidad social: ¿una utopía en Chile? In Del Río, M. (Ed.) *Es la educación, estúpido* (pp.98-113). Santiago de Chile: Ariel.
- Silva, M., & Koljatic, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, 120, 125-146.
- Valenzuela, J.P., & Villalobos, C. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Van Campenhoudt, M., & Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.

ARTICLE 2

Factores motivacionales y construcción de aspiraciones de estudios universitarios: evidencia desde un contexto regional chileno

Álvaro González

Doctorante en Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la
Formation (GIRSEF)

Université Catholique de Louvain, Belgique

Place Montesquieu 1 boîte L2.08.04 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tel : +32/10472066

alvarogonzsan@gmail.com

Jorge Valenzuela

Centro de Estudios Avanzados

Universidad de Playa Ancha, Chile

Traslaviña 450, Viña del Mar

Tel: +56/92399570

jorge.valenzuela@upla.cl

**Référence: Article soumis à la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, du
Consejo Mexicano de Investigación Educativa (SCOPUS)**

Resumen

El impacto de las características socioeconómicas y culturales de origen y del rendimiento académico de un alumno sobre sus aspiraciones de estudios universitarios, ha sido largamente descrito por la literatura científica. Sin embargo, poco se sabe en relación a los efectos de las dimensiones motivacionales sobre estas aspiraciones. Esta investigación estudia la relación entre motivación por los estudios universitarios y aspiraciones en una muestra representativa de estudiantes de último año de secundaria (n= 897) de la provincia de Concepción, Chile. Los resultados aportan información relevante sobre cómo las variables motivacionales se comportan de manera diferencial según los distintos tipos de universidades a los cuales se aspira. Finalmente, se discuten las implicancias de estos hallazgos.

Palabras Claves: Motivación; educación superior; expectativas del estudiante; elección de carrera; sistema educativo

Abstract

The impact of socioeconomic background and cultural features along with academic performance of students on their aspirations regarding higher education has been thoroughly described in scientific literature. However, the effects of the motivational dimensions on these aspirations are yet to be considered in depth. The present research focuses on the connection between motivation towards higher education and the aspirations of a representative sample (n=897) of students in their last year of secondary education in the province of Concepción, Chile. The results obtained provide essential insight to understand how motivational variables behave diversely depending on the different universities to which students aspire to attend. Finally, the implications of these findings are discussed.

Key words: motivation, higher education, student's expectations, university choice, educational system.

Introducción

En las últimas décadas, se aprecia un fenómeno incipiente de democratización en el acceso a las universidades chilenas. A pesar de ello, diversos estudios han mostrado el carácter segregado, ya sea por condición socioeconómica o académica, del acceso a las universidades en Chile, a pesar del contexto de masificación de la enseñanza universitaria vivido en los últimos veinte años (Manzi, 2006 ; De la Jara y Lagos, 2011 ; OCDE, 2013 ; Espinoza y González, 2015). Según las estadísticas recogidas por el Consejo Nacional de Educación (CNED) a través de su base de datos INDICES, a nivel nacional, la matrícula total en las universidades ha aumentado en un 44% entre los años 2005 y 2014. En la región del Biobío, segunda región con mayor cantidad de alumnos matriculados a nivel nacional, el aumento ha sido entre 2005 y 2014, mucho mayor, puesto que alcanza un 71%. Los alumnos matriculados en universidades en esta región, en el año 2014, corresponden al 60% del total de la matrícula de enseñanza superior regional (el 30% corresponde a matrícula en Institutos Profesionales y el 10% a matrícula en Centros de Formación Técnica).

Este desigual acceso a las universidades se encuentra bien documentado. Las investigaciones aportan evidencia sobre las probabilidades que tienen los diferentes grupos sociales en Chile no solamente de acceder a las universidades sino también de completar una carrera universitaria (De la Jara y Lagos, 2011 ; Meller, 2011 ; González, 2014). Pero se ha estudiado poco un aspecto anterior al acceso a la universidad, como lo es la aspiración por proseguir estudios universitarios, a pesar de que la literatura científica internacional pone de manifiesto la relevancia del análisis de las aspiraciones para comprender a cabalidad el proceso de transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior (McDonough, 1997 ; Hossler, Schmit y Vesper, 1999 ; Nakhili, 2005 ; Van Campenhoudt y Maroy, 2010).

Los estudios existentes en Chile indican con claridad una preferencia mayoritaria por las instituciones universitarias como expectativa postsecundaria, sobre todo en los alumnos de establecimientos científico-humanistas (Castillo y Cabezas, 2010 ; Sepúlveda y Ugalde, 2010 ; González, 2014). Estas investigaciones sobre aspiraciones de estudios, así como sobre el acceso a las universidades, tanto en Chile como a nivel internacional, han sido estudiadas primordialmente desde el punto de vista de los condicionantes sociales clásicos y desde variables sociológicas, que influyen, por una parte, un proceso de autoselección que limita las aspiraciones y, por otro parte, el acceso desigual a las universidades (Dupriez y otros, 2012 ; Quintela, 2013).

En este contexto de masificación desigual de las universidades (Merle, 2002), nos interesa, a través de esta investigación, comprender las aspiraciones de estudio en instituciones universitarias de la parte de los alumnos de último año de enseñanza secundaria y su relación con variables motivacionales, para contribuir a la comprensión de este fenómeno de manera más integral. En efecto, en un país en el que la incidencia del origen social y cultural sobre las aspiraciones y el acceso a las universidades es muy fuerte

(González, 2014), nos parece relevante estudiar si las aspiraciones por estudiar en distintos tipos de universidades se encuentran también diferenciadas por variables motivacionales.

1. Aspiraciones de estudios universitarios

La noción de aspiraciones de estudios ha sido ampliamente utilizada en la investigación en educación en las últimas décadas. Estas corresponden a un proceso de carácter psicológico y social por el cual la persona es atraída hacia una meta, próxima o lejana. Así, las aspiraciones son importantes porque otorgan un sentido a un proyecto de futuro que servirá, a su vez, de motivo para la acción. Son “deseos, expectativas, proyectos de futuro - incluso expresiones de una necesidad- que permiten a un individuo fijarse metas. En un contexto escolar, las aspiraciones están a la base de la continuación de estudios superiores. Las aspiraciones se nutren de la experiencia escolar de los alumnos y de la experiencia social de cada uno de éstos” (Doray y otros, 2010 : 1).

Considerando que las aspiraciones evolucionan con el tiempo, cabe distinguir lo que la literatura anglosajona define como “Aspirations y Expectations”, correspondientes, en términos generales, con lo que podemos considerar las “aspiraciones idealistas” y las “aspiraciones realistas”, respectivamente (Johnson, 1995 ; Rocher y Le Donné, 2012).

Las aspiraciones idealistas expresan un deseo y corresponden a lo que un estudiante quisiera hacer, sin tener necesariamente en cuenta los obstáculos posibles y las restricciones objetivas susceptibles de frenar la realización de sus proyectos. Las aspiraciones realistas, en cambio, se caracterizan por la toma de conciencia de las restricciones personales y estructurales que pueden obstaculizar la concreción de los objetivos propuestos (Doray y otros, 2010). Para las investigadoras norteamericanas Bohon, Johnson y Gorman (2006), las aspiraciones son “el deseo de un adolescente de alcanzar un determinado nivel, en general elevado, de educación”, mientras que las expectativas corresponden a la “evaluación de la probabilidad de poder concretar ese nivel de educación” (Bohon y otros, 2006 : 208). Para estas investigadoras, aspiraciones y expectativas son conceptualmente similares, pero las aspiraciones (idealistas) reflejan un cierto grado de esperanza que va más allá de lo que un joven escolarizado en un establecimiento secundario podría objetivamente alcanzar. Esas aspiraciones serían, por lo tanto, un tanto abstractas y representarían preferencias idealistas en relación al futuro, y son asociadas a períodos más tempranos en el desarrollo de la escolaridad (aproximadamente hasta los 16 años).

Las expectativas, en cambio, son consideradas una auto-evaluación más realista del futuro académico de la parte de un joven y corresponden, en términos evolutivos, a la etapa final de la escolaridad (Bohon y otros, 2006). Nuestro interés está focalizado precisamente en este segundo tipo de aspiraciones teñido de realismo y donde el sentimiento de competencia para obtener buenos resultados en la prueba de selección universitaria, las expectativas de poder cumplir exitosamente con las exigencias de una carrera universitaria o el costo que los alumnos están dispuestos a asumir para llevar a cabo estudios universitarios cobran todo su sentido y aparecen como variables motivacionales pertinentes.

2. Modelo de Expectancy-value

La literatura sobre el proceso de elección de estudios parece estar hoy en día dominada por dos grandes modelos motivacionales (Dupont y otros, 2012): la teoría de *Expectancy-value* de Eccles y Wigfield (Eccles, 2005 ; Eccles y Wigfield, 2002 ; Wigfield y Eccles, 2000) por un lado y la Teoría Social Cognitiva de Desarrollo de Carrera (SCCT) de Lent, Brown y Hackett (1994), que se apoya fuertemente en la teoría del sentimiento de eficacia personal, por otro lado.

Para este estudio, hemos optado por la teoría de *Expectancy-value* de Eccles y Wigfield (2002), que postula que la motivación resulta de la conjugación de dos componentes fundamentales: las expectativas que un individuo tiene en cuanto a su capacidad de realizar una tarea determinada con éxito y el valor que le atribuye a esa tarea, que determinarán, finalmente, la decisión de involucrarse en una actividad (Bourgeois y otros, 2009). Esta teoría, dentro de las múltiples aproximaciones al fenómeno de la motivación, tiene múltiples ventajas, entre las que destacan su solidez teórica y amplio respaldo empírico (Muñoz y otros, 2012).

El primer componente corresponde a la expectativa que una persona tiene de poder realizar adecuadamente una tarea. Esta noción de expectativas se distingue conceptualmente de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977, 1986, 1997 ; Pajares, 1996). La expectativa se centra en competencias futuras mientras que el constructo -ya clásico de Bandura- se focaliza en el presente. Sin embargo, y dada la íntima correlación entre ellas (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996 ; Eccles y otros, 1983 ; Pajares, 1996 ; Wigfield, Eccles y Roeser, 1998), en la práctica serían equivalentes. Por esta razón, este modelo integra también los aportes que Bandura ha realizado a la motivación.

Por otra parte, junto a la expectativa, encontramos el valor que es asignado a la tarea. El valor de la tarea estaría compuesto por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo (cf. Anderson, 2000 ; Eccles y otros, 1983 ; Neuville, Frenay y Bourgeois, 2007 ; Wigfield y Eccles, 1992). La importancia (*attainment value*) corresponde a cuán importante es para el sujeto realizar bien una determinada tarea. El interés (*intrinsic value*) corresponde al disfrute / gusto (*enjoyment*) por hacer la tarea. Este componente retoma los aportes de Deci y Ryan (Deci y Ryan, 1985, 1999 ; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991 ; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006) que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada intrínsecamente existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Expresado de otro modo, este componente de la motivación corresponde al interés que se suscita en el sujeto (Schiefele, 1991 ; Ver también, Silvia, 2006 ; Wigfield y Cambria, 2010). Por su parte, la utilidad percibida de la tarea (*utility value*) refiere a en qué medida una tarea se adecúa a los planes futuros de la persona. Finalmente, el costo (*cost*) refiere a la percepción del sujeto respecto de cuánto deberá sacrificar o invertir para realizar la actividad (Anderson, 2000). Pese a que los trabajos de Jacqueline Eccles y su equipo se han concentrado en los tres primeros, Neuville, Bourgeois y Frenay (2004) proporcionan evidencia empírica a través de análisis factoriales

confirmatorios para demostrar su pertenencia al constructo “valor”, confirmando así el modelo (Neuville, 2004).

En base a este modelo, se ha construido una escala original que hemos denominado Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU), compuesta de 22 ítems que recubren, en su conjunto, la totalidad de las dimensiones del modelo y que nos permiten analizar las diferencias en estas variables motivacionales por tipo de aspiración de estudios universitarios.

3. Taxonomía de las universidades chilenas

Para distinguir los tipos de universidades a las que los alumnos aspiran estudiar, hemos recurrido a la taxonomía de las universidades chilenas de Muñoz y Blanco (2013). Si bien no es la única propuesta de clasificación para las universidades chilenas existente (ver por ejemplo, Brunner, 2009 ; Brunner y otros, 2005 ; Torres y Zenteno, 2011), esta tiene aspectos relevantes que nos hacen preferirla. A diferencia de las propuestas recién aludidas, la opción de Muñoz y Blanco (2013) es un esfuerzo taxonómico más que un ejercicio de carácter tipológico, es decir, caracteriza y agrupa las universidades a partir de datos empíricos referidos a un conjunto de variables a partir de un análisis factorial. Esta manera de abordar el desafío de caracterizar y agrupar las universidades chilenas, permite salvar las dificultades que se generan cuando la clasificación es tipológica (Bernasconi, 2006), ya que si bien esta estrategia es clara y permite visualizar “tipos” de universidades esta clasificación no es suficiente para dar cuenta de las complejas diferencias que hay entre las distintas universidades, complejidades que van mucho más allá de distinciones, normalmente binarias, del tipo (estatal/privado ; investigación/docencia)

En su estudio, los autores caracterizan y diferencian a las universidades en cinco grupos: las universidades de investigación (con alto número de postgrados, especialmente doctorados; mayor número de proyectos concursables y de publicaciones; índices de selectividad más altos del sistema), las universidades masivas (con gran participación en la matrícula nueva y total del sistema ; son instituciones eminentemente de pregrado, con un gran número de sedes y baja selectividad), las universidades de acreditación (aquellas que junto con la acreditación institucional, tienen otras áreas específicas acreditadas ; cuentan con una alta actividad de postgrado ; constituyen el segundo grupo con mayor nivel de proyectos concursables y publicaciones ; universidades moderadamente selectivas) las universidades elitistas (grupo compuesto solo por universidades privadas ; alto índice de selectividad y alta acreditación institucional; con una cantidad similar de programas de pre y postgrado ; mayoritaria proveniencia de alumnos de establecimientos particulares pagados) y las universidades no elitistas (universidades que tienen el más bajo nivel de acreditación institucional y sólo por áreas; bajo índice de selectividad; bajo nivel de matrícula total de alumnos, no superando los 5000; gran número de programas de pregrado y varias sedes en promedio), dando cuenta de la gran heterogeneidad y diversidad del sistema universitario chileno.

Ninguno de los alumnos de nuestra muestra aspira a estudiar en una universidad no elitista, lo cual es lógico ya que la presencia de este grupo de universidades en las comunas del Gran Concepción (donde se aplicó la encuesta) es muy marginal. En consideración a lo anterior, retomamos para nuestra investigación sobre aspiraciones de estudios universitarios únicamente las cuatro primeras categorías de universidades definidas por Muñoz y Blanco (2013).

4. Objetivos

- Evaluar la existencia de diferencias significativas en las aspiraciones por estudiar en distintos tipos de universidades a través de la Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU).
- Evaluar cada dimensión motivacional medida por la EMVEU, según el tipo de universidad a la que aspiran los alumnos.
- Evaluar si las expectativas de puntaje que esperan obtener los alumnos en la prueba de selección universitaria (PSU) se diferencian según el tipo de universidad a la que aspiran los alumnos.

5. Metodología

5.1 Participantes

Los participantes de este estudio corresponden a una muestra representativa de estudiantes de último año de secundaria pertenecientes a establecimientos de modalidad científico-humanista de las comunas del Gran Concepción ($N = 6931$), principal centro urbano de Chile después de la capital. La muestra corresponde a un total de 1054 estudiantes, de ambos sexos (51.1% mujeres). La selección de establecimientos (total $n=23$) fue realizada a través de un procedimiento probabilístico estratificado, proporcional por tipo de establecimientos y cuya selección fue aleatoria. Así, se seleccionó a 9 establecimientos públicos ($n= 405$ alumnos, correspondiente a un 38.4% del total de la muestra), 10 establecimientos particulares subvencionados por el estado ($n=465$; 44.1%) y 4 colegios particulares pagados ($n=184$; 17.5%).

Para este estudio específico, se seleccionó una sub-muestra de 897 estudiantes de ambos sexos (51.6% mujeres) de último curso de educación secundaria (17.75 años, $SD= 0.686$), que cumplían con el requisito de haber respondido afirmativamente a la pregunta sobre tener aspiraciones por ingresar a la universidad una vez terminados sus estudios secundarios. Esta muestra quedó conformada por 31.8% de estudiantes de colegios municipalizados, 48.4% de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y un 19.8% de alumnos de colegios privados.

5.2 Instrumento

La información pertinente para este estudio fue recogida a través de un cuestionario auto administrado que evaluó:

1. Características sociodemográficas: edad, sexo, capital económico y cultural de la familia.

2. Aspiraciones vinculadas con estudios postsecundarios: carrera e institución a la cual aspira en primera preferencia, expectativas de puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU). Dichas aspiraciones fueron posteriormente clasificadas a partir de la taxonomía de Muñoz y Blanco (2013).

3. Motivación por estudios postsecundarios: En este caso se construyó una escala que hemos denominado EMVEU (Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios) a partir del modelo de expectativas/valor de Eccles y Wigfield (Eccles, 2005 ; Eccles y Wigfield, 2002 ; Wigfield y Eccles, 1992). El instrumento evalúa, por una parte, expectativas de realizar con éxito estudios universitarios y por otra los cuatro componentes del valor de la tarea: Importancia, Interés, Costo y Utilidad de realizar estudios universitarios. Se evaluaron estas dimensiones a través de un total de 20 ítems de diferencial semántico en donde la persona que responde debe señalar su grado de acuerdo/desacuerdo con cada afirmación en una escala de 1 a 6 donde 1 significa total desacuerdo y 6 total acuerdo (ver anexo 1).

Ejemplos de preguntas de la escala de motivación por estudios universitarios son:

- (Expectancy) “Pienso que seré capaz de enfrentar con éxito las exigencias de los estudios universitarios”.

- (Interés) “Pienso que estudiar en la universidad me hará sentir realizado”.

- (Importancia) “Para mí es importante ser universitario”.

- (Costo) “Estoy dispuesto a realizar las actividades que implica ser universitario, aunque esto implique dejar de hacer otras cosas que me gustan”.

- (Utilidad) “Los estudios universitarios me darán más posibilidades de encontrar trabajo”

5.3 Procedimientos

La elaboración de la Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU), en base al modelo motivacional *Expectancy-value*, contó con la participación de doctores con dilatada experiencia en formulación de instrumentos psicométricos. Antes de aplicar el instrumento a la muestra final, éste fue aplicado en una muestra piloto de 97 alumnos de similares características a la muestra definitiva.

La aplicación del instrumento en la muestra definitiva se realizó de manera presencial, por escrito, en horario de clases al interior de los colegios, y estuvo supervisada

permanentemente por un miembro del equipo investigador. Previo a la aplicación del instrumento, se procedió a leer el consentimiento informado en donde se insistía en la voluntariedad de la participación y donde se aseguraba la confidencialidad de los datos, ajustando así esta aplicación a los estándares éticos habituales en este tipo de estudios. La participación no implicó ningún tipo de pago por ella. La aplicación del instrumento se desarrolló en los 23 colegios de manera fluida y normal, pudiendo los alumnos en todo momento aclarar sus dudas con la persona a cargo del cuestionario. Cabe destacar que pese al carácter confidencial de la encuesta, el alumno que lo deseaba podía dejar sus datos para ser contactado en una segunda etapa de la investigación, a lo cual accedió poco más del 75% de los participantes, reflejando un gran interés en la temática planteada.

6. Resultados

6.1 Características psicométricas del instrumento

Con la finalidad de evaluar la estructura factorial del instrumento, realizamos un análisis factorial exploratorio con máxima verosimilitud como método de extracción y normalización Promax como método de rotación. Se observó un KMO de .936 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($p < .001$). Los ítems, tras 5 iteraciones, se organizaron en 4 componentes, *Expectancy*, Costo, Interés, y un factor común que agrupó los reactivos de importancia y utilidad, con una varianza explicada de 50,554%. Esta solución factorial difiere parcialmente de la propuesta teórica, al no distinguir suficientemente utilidad de importancia (probablemente por la naturaleza del objeto motivacional en cuestión), no obstante si da cuenta del resto de los componentes. En un segundo nivel de análisis, constatamos a partir de una refactorización de los componentes que mostró 2 factores principales, por una parte *Expectancy* y por otro, los ítems que dan forma al valor de la tarea, tal como proponen Eccles & Wigfield (Eccles, 2005 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield & Eccles, 1992). Adicionalmente, se evaluó la confiabilidad del instrumento (alfa de Cronbach) cuyos resultados evidencian altos niveles de precisión en la medida. En todos los casos los coeficientes fueron superiores a .750, salvo en la escala de importancia que arrojó un alfa de Cronbach de .667.

6.2 Aspiraciones por tipo de universidad

Los resultados muestran que mayoritariamente los estudiantes tienden a construir sus aspiraciones de estudios universitarios en universidades de investigación (65.2%) y dentro de esta opción mayoritariamente en la Universidad de Concepción. Le siguen las universidades de acreditación (16.3%), las universidades masivas (12.6%) y finalmente las universidades elitistas, con sólo un 5.9% de las preferencias.

6.3 Motivación y aspiraciones

Los resultados descriptivos de las variables motivacionales para los distintos tipos de universidades a las cuales los alumnos aspiran evidencian en todos los casos una tendencia hacia una alta motivación por los estudios universitarios. No obstante, la ausencia de un efecto techo da cuenta de la capacidad de discriminar de las distintas escalas.

Por su parte el análisis de la dispersión de los datos para cada una de las escalas por tipo de universidad, es decir de la homogeneidad de las puntuaciones, muestra que en todos los casos la escala de utilidad tiene la dispersión de datos más baja (especialmente baja en las aspiraciones vinculadas a universidades elitistas), lo cual reflejaría lo consolidado que está en todos los grupos la valoración de esta variable. En los casos de las universidades de investigación y las universidades de acreditación, la dispersión de datos en sentido creciente la tienen las escalas de *expectancy*, importancia, costo e interés. Las aspiraciones vinculadas a las universidades masivas mantienen un orden parecido salvo en que la dispersión para la escala importancia es menor que la de *expectancy*. Algo distinto ocurre con las aspiraciones vinculadas a universidades elitistas. En este caso llama la atención que la utilidad puntúa por debajo incluso de los índices de valor y *expectancy-value*, que al ser el promedio de las escalas que la componen pierden variabilidad. Otro elemento importante a destacar es que este componente es seguido por el interés (que en todo el resto de los tipos de universidades a las que los alumnos aspiran es la que tiene mayor variabilidad) importancia, *expectancy* y costo.

Tabla 1: Variables motivacionales según taxonomía de Muñoz y Blanco (2013)

	Universidades de investigación		Universidades masivas		Universidades de acreditación		Universidades elitistas	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Expectancy	5.0133	0.6525	4.6877	0.8923	4.9617	0.7459	5.1565	0.7140
Valor *	5.4424	0.5075	5.2091	0.7920	5.2485	0.7345	5.5153	0.4730
Importancia	5.4131	0.6595	5.2524	0.8706	5.2518	0.8142	5.4904	0.6966
Interés	5.3746	0.7058	5.0701	0.9226	5.1339	0.9414	5.4461	0.5664
Costo	5.3730	0.6725	5.1626	0.9140	5.2019	0.8516	5.4167	0.7837
Utilidad	5.5939	0.5827	5.3822	0.8302	5.4430	0.7397	5.7740	0.4435
<i>Expectancy Value</i>	5.2273	0.4842	4.9808	0.6880	5.1066	0.6626	5.3216	0.5081

* Valor = (Costo+Utilidad+Importancia+Interés)

6.4 Comparación de las distintas variables motivacionales por tipo de aspiración universitaria

Al contrastar las diferentes variables motivacionales por tipo de universidad a la cual aspiran los alumnos, constatamos en primer lugar que en todos los casos hay diferencias significativas entre los grupos a un nivel de significación $p < .001$ para todas las variables, salvo para la escala interés ($p = .019$) y para la escala costo ($p = .009$).

Para poder determinar dónde se encontraban las diferencias, utilizamos como prueba post hoc la propuesta de Games-Howell ya que los grupos no estaban conformados por una cantidad similar de efectivos y porque la prueba de Levene muestra una falta de homogeneidad de las varianzas (Games, Keselman y Rogan, 1981 ; Hsiung y Olejnik, 1994 ; Zwick y Marascuilo, 1984).

Expectativas

La variable expectativas de éxito en la vida universitaria muestra dos conjuntos homogéneos, en donde constatamos que aquellos estudiantes cuya aspiración universitaria se concreta en universidades masivas, obtienen puntuaciones significativamente inferiores que sus pares que aspiran a universidades elitistas o de investigación.

Tabla 2: Medias y subconjuntos homogéneos para *Expectancy* (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	49	5.1565	
Universidades de investigación	553	5.0133	
Universidades de acreditación	135	4.9617	4.9617
Universidades masivas	103		4.6877

Valor de la tarea

El valor de la tarea se construye a partir de 4 variables principales: Utilidad, Costo, Importancia e Interés. Al analizar estas variables constatamos que a pesar de los resultados de la anova, los contrastes 1 a 1 de los distintos grupos no muestran diferencias significativas para las variables costo e importancia. Esto, muy probablemente se deba a la influencia de la falta de homogeneidad de las varianzas, situación que es compensada en el análisis de varianzas de Games-Howell (Games y otros, 1981; Hsiung y Olejnik, 1994; Zwick y Marascuilo, 1984).

Así, en el caso del costo y de la importancia las medias se organizan en torno a un solo subconjunto homogéneo (ver tablas 3 y 4), no evidenciándose diferencias significativas entre los 4 grupos.

Tabla 3: Medias y subconjuntos homogéneos para Costo (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1
Universidades elitistas	51	5.4167
Universidades de investigación	551	5.3730
Universidades de acreditación	135	5.2019
Universidades masivas	103	5.1626

Tabla 4: Medias y subconjuntos homogéneos para Importancia (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1
Universidades elitistas	52	5.4904
Universidades de investigación	561	5.4131
Universidades masivas	104	5.2524
Universidades de acreditación	138	5.2518

Algo diferente ocurre en el caso del interés por los estudios universitarios, donde las puntuaciones se organizan en torno a dos subconjuntos homogéneos. Por una parte las universidades de investigación y elitistas y por otra las universidades masivas y de acreditación, las cuales obtienen medias en esta variable significativamente menores a las 2 primeras (ver tabla 5).

Tabla 5: Medias y subconjuntos homogéneos para Interés (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	51	5.4461	
Universidades de investigación	558	5.3746	
Universidades de acreditación	140		5.1339
Universidades masivas	107		5.0701

Finalmente, el contraste entre los distintos grupos muestra que en el caso de la **utilidad**, aquellos estudiantes que aspiran a instituciones elitistas obtienen puntuaciones medias significativamente superiores a sus compañeros que aspiran a los otros tipos de instituciones (ver tabla 6).

Tabla 6: Medias y subconjuntos homogéneos para Utilidad (Games-Howell)

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	52	5.7740	
Universidades de investigación	554		5.5939
Universidades de acreditación	136		5.4430
Universidades masivas	104		5.3822

6.5 Comparaciones planificadas

Nos interesaba contrastar si la motivación era significativamente distinta en dos casos de figura. En primer lugar entre los estudiantes que aspiraban a universidades de investigación y elitistas por un lado, versus aquellos que aspiraban a instituciones clasificadas como de acreditación y masivas. Realizamos esta distinción debido a los resultados arrojados por los análisis de subconjuntos homogéneos y debido a que los informes preliminares de un estudio cualitativo complementario a esta investigación (aún no publicados) indican diferencias entre los alumnos que aspiran a estos dos grupos de universidades.

Un segundo contraste que nos interesaba, por sus implicancias sociales, era contrastar la motivación de aquellos estudiantes que aspiraban a instituciones masivas versus el resto de los estudiantes. En efecto, los alumnos que aspiran a universidades masivas son, según los análisis realizados en este estudio, los menos motivados por los estudios universitarios, y son también aquellos que provienen de los sectores socioeconómicos menos favorecidos de la población (González, 2014).

En el primer contraste, observamos que en todos los casos se observan diferencias significativas entre estos dos grupos ($p < .001$). De esta manera se constata que los estudiantes que aspiran a universidades de investigación y elitistas obtienen puntuaciones más altas en todas y cada una de las variables motivacionales evaluadas que sus compañeros que aspiran a universidades de acreditación y universidades masivas.

Por otra parte al contrastar las puntuaciones observadas en las variables motivacionales de los estudiantes que tienen como aspiración las universidades masivas en contraste con el resto de los estudiantes, se constata que los primeros obtienen puntuaciones significativamente más bajas en todas las variables ($p < .001$) excepto en la variable costo ($t(1, 150,355)=1,667$; $p = .098$) y en la variable importancia ($t(1, 148,48)=1,403$; $p = .163$).

6.6 Expectativas de puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y aspiraciones

Quisimos incluir una pregunta del cuestionario aplicado a los alumnos, que no forma parte de la EMVEU, pero que mide igualmente expectativas. En este caso, se planteó a los alumnos la pregunta siguiente: “¿Qué puntaje crees que obtendrás en la PSU (promedio de las pruebas de Lenguaje y Matemática)?”. Incluimos esta pregunta en nuestro estudio por la alta relevancia que la prueba de selección universitaria cobra en el acceso a las universidades chilenas y por lo tanto, suponemos, en las aspiraciones de estudios. Recordemos que los alumnos respondieron esta pregunta a escasas semanas de rendir la prueba señalada, por lo que a esa altura, esta expectativa se encuentra marcada por los resultados obtenidos durante el año y por lo tanto con una alta dosis de realismo. La tabla 7 muestra los resultados de la prueba de subconjuntos homogéneos para las expectativas de rendimiento en la PSU, expresadas en puntaje.

Tabla 7: Medias y subconjuntos homogéneos para expectativas de puntaje en la PSU

Aspiración por tipo de universidad	N	F1	F2
Universidades elitistas	51	624.01	
Universidades de investigación	575	611.34	
Universidades de acreditación	142		580.28
Universidades masivas	106		560.37

En relación a las expectativas de puntaje en la PSU se aprecia, nuevamente, una frontera entre las universidades elitistas y de investigación, por un lado, y las universidades de acreditación y masivas, por otro. Los alumnos que tienen mayores expectativas de puntaje en la PSU aspiran a las universidades elitistas o de investigación. De manera concordante con los resultados expuestos en este estudio relativos a la motivación, los alumnos con menores expectativas de puntaje en la PSU son aquellos que aspiran a las universidades masivas.

7. Discusión

Esta investigación aporta evidencia de carácter exploratorio para el estudio de una temática poco explorada en Chile: la relación entre las variables motivacionales y las aspiraciones de estudios universitarios. Este estudio se enfocó en el análisis de las diferencias motivacionales que se observan en la construcción de aspiraciones de estudios según tipos de universidades (Muñoz y Blanco, 2013).

Los resultados aportan información relevante sobre cómo las variables motivacionales se comportan de manera diferencial según los distintos tipos de universidades a los cuales se aspira.

Una primera constatación importante es que estudiar en la universidad es una tarea percibida como valiosa, específicamente a partir de su utilidad, variable que junto con obtener las más altas puntuaciones tiene una muy baja dispersión. En otras palabras, la utilidad de estudiar en la universidad está ampliamente posicionada y consolidada como factor fundamental del valor de dicha actividad. Estudiar en la universidad es útil, pero no siempre es percibido como tan importante, ni genera necesariamente especial interés o se está dispuesto a asumir el costo que esta actividad implica (Eccles, 2005).

Mirando más globalmente las variables motivacionales, constatamos que éstas son significativamente más bajas en aquellos estudiantes que construyen aspiraciones hacia universidades masivas. Este dato es especialmente sensible ya que es este tipo de instituciones la opción a la que se dirigen aquellos estudiantes con menores capacidades académicas (Valdivieso et al., 2006). Es decir, este tipo de universidades no sólo es horizonte de aquellos que tienen menos capacidades académicas (factor compensable con las estrategias adecuadas) sino que además son alumnos que tienen una motivación por los estudios superiores más disminuida. A ellos debemos añadir que concentran el 33% de la matrícula universitaria en Chile (Muñoz y Blanco, 2013, p. 200).

El análisis de las expectativas de puntaje a obtener en la prueba de selección universitaria (PSU) y del puntaje que en realidad obtuvieron los alumnos encuestados, reafirma lo señalado en el párrafo anterior, es decir, aquellos estudiantes que tienen expectativas y puntuaciones bajas en su PSU son precisamente los que construyen sus aspiraciones pensando en universidades masivas y secundariamente, instituciones universitarias de acreditación (regionales).

Esto nos llevó a realizar comparaciones planificadas contrastando por una parte a aquellos estudiantes que aspiran a universidades elitistas y de investigación contra aquellos que aspiran a instituciones de acreditación o masivas. Asimismo, nos pareció fundamental contrastar los resultados de aquellos estudiantes que aspiraban a universidades masivas versus los otros 3 tipos de universidades. En ambos casos, y para todas las variables, aquellos estudiantes que construyen sus aspiraciones vinculadas a instituciones masivas, y parcialmente a universidades de acreditación (regionales), obtienen puntuaciones en las variables motivacionales significativamente más bajas que los estudiantes del grupo con el que se los compara. Dicho de otra forma, son estos alumnos los que menos creen en sus

posibilidades de éxito (*expectancy*) en los estudios universitarios y los que le asignan menos valor (*task-value*) a estos estudios.

Mirado desde los desafíos que enfrentan las universidades para proveer educación de calidad, el atraer estudiantes con bajas capacidades académicas y baja motivación, es un escenario que exigirá de ellas un redoble de esfuerzo para alcanzar las metas educativas que se proponen. Esto no es sólo válido para las instituciones masivas, lo es también, al menos parcialmente para aquellas instituciones de “acreditación” que si bien formalmente seleccionan a sus estudiantes, están muy lejos de los estándares de selección académica de las universidades de investigación.

Lo anterior tiene, desde nuestro punto de vista, una doble implicancia para los actores encargados de este tipo de instituciones. Por una parte, nuestro estudio muestra que los alumnos que aspiran a este grupo de universidades son los menos motivados por sus estudios y los que menor confianza tienen de tener éxito en la universidad. A pesar de que no puede establecerse una relación directa entre la motivación (muchas veces evaluada a partir de una serie de indicadores diferentes) y el éxito en los estudios universitarios, investigaciones recientes realizadas en Bélgica han mostrado que los estudiantes que confían en su capacidad de poder enfrentar con éxito los estudios universitarios y que le otorgan a éstos mayor valor, son aquellos que tienen mayor disposición a perseverar de manera efectiva en sus estudios (Neuville y Frenay, 2012). Sin embargo, a diferencia de variables estructurales como el capital cultural o económico familiar, las variables motivacionales son moldeables (ver por ejemplo, Thoonen, Sleegers, Peetsma y Oort, 2011 ; Wigfield y Wentzel, 2007 ; Ziegler y Heller, 2000) y permiten formular programas de intervención que tengan por finalidad mejorar las percepciones que los alumnos que ingresan a estas universidades tienen de ellos mismos y de los estudios que deberán realizar, pudiendo impactar positivamente en el desempeño académico y la retención de los estudiantes a nivel universitario.

En este sentido, pensamos que nuestro estudio puede abrir perspectivas de investigación que tiendan a comprender el proceso de transición entre la enseñanza secundaria y universitaria, incorporando las aspiraciones como parte importante de este proceso, lo cual puede tener implicancias, por un lado, sobre los mecanismos de orientación en los colegios y, por otro lado, sobre los dispositivos que las universidades puedan implementar para remediar este tipo de carencias detectadas.

8. Referencias bibliográficas

- Anderson, P. (2000). Cost perception and the Expectancy-Value Model of Achievement Motivation. *Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bernasconi, A. (2006). La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad en la Educación*, 25, 81-96.
- Bohon, S., Johnson, M., & Gorman, B. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourgeois, E., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 119-133.
- Brunner, J. J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas Comparadas en Educación. Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- De la Jara, M. & Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Doray, P., Cortes, P., Marcoux-Moisán, M., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S., & Larose, S. (2010). L'évolution des aspirations scolaires. *Note de recherche 5 du Projet Transitions*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, 181, 55-70.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background,

- school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence, J. T. (Ed.) *Achievement and achievement motivation* (pp. 75 -146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In Fiske, S. T., Schacter, D. L., & Sahn-Waxler, C. (Eds.) *Annual Review of Psychology* (pp. 109–132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Espinoza, O., & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In Bernasconi, A. (Ed.) *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517 – 579). Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Games, P. A., Keselman, H., & Rogan, J. C. (1981). Simultaneous pairwise multiple comparison procedures for means when sample sizes are unequal. *Psychological bulletin*, 90(3), 594-598.
- González, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 236-267.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hsiung, T.H., & Olejnik, S. (1994). Power of pairwise multiple comparisons in the unequal variance case. *Communications in Statistics-Simulation and Computation*, 23(3), 691-710, doi: 10.1080/03610919408813194.
- Johnson, L. (1995). A multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students. *Measurement and Evaluation in Counseling Psychology*, 28(1), 25-44.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Manzi, J. (2006). El acceso segmentado a la educación superior en Chile. In Díaz-Romero, P. (Ed.) *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile* (pp. 187-204). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.

- Muñoz, M. & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 38, 181-213.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. Recuperado el 06 de marzo de 2104 de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-munozetal.html>
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation et formations*, 72, 155-167.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* (Doctoral Thesis). Université Catholique de Louvain.
- Neuville, S., Bourgeois, É., & Frenay, M. (2004). The subjective task value: clarification of a construct. In Neuville, S. (Ed.) *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: étude des déterminants et effets*. (Doctoral Thesis). Université Catholique de Louvain.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. In Romainville, M., & Michaut, C. (Eds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157-175). Bruxelles : de Boeck.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, É. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/1990021x
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of Educational research*, 66(4), 543-578.
- Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. In Irigoin, M.E., Del Valle, R., & Ayala M.C. (Eds.) *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago de Chile: AEQUALIS, Foro de educación superior.
- Rocher, T., & Le Donné, N. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(3), 439-468.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad en la Educación*, 32, 63-99.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. Oxford: Oxford University Press.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360.

- Torres, R., & Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. In Jimenez, M., & Lagos, F. (Eds.) *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-72). Santiago: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Valdivieso, P., Antivilo, A., & Barrios, J. (2006). Caracterización sociodemográfica de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades del Consejo de Rectores. *Calidad en la Educación*, 24, 319-361.
- Van Campenhoudt, M., & Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J., & Roeser, R. (1998). *Relations of young children's ability related beliefs to their subjective task values, performance, and effort*. Paper presented at the International Congress of Applied Psychology, San Francisco.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 217-243.
- Zwick, R., & Marascuilo, L. A. (1984). Selection of pairwise multiple comparison procedures for parametric and nonparametric analysis of variance models. *Psychological bulletin*, 95(1), 148-155.

Anexo I. Escala de Motivación y Valoración por los Estudios Universitarios (EMVEU)

Expectativas
Pienso que seré capaz de enfrentar con éxito las exigencias de los estudios universitarios
Pienso que seré capaz de establecer un buen equilibrio entre mis estudios y la vida de estudiante universitario
Tengo confianza en mi capacidad de gestión de estrés en relación a los estudios universitarios
Si hago el esfuerzo requerido, no debería tener problemas en aprobar el primer año de universidad y/o los siguientes
En la carrera que elegiré, pienso que aprobaré sin mayores dificultades los ramos
Pienso, en general, que soy un buen estudiante
Interés
Pienso que estudiar en la universidad me hará sentir realizado
En la universidad podré desarrollar mi pasión por aprender
Estudiar la carrera que elija será algo muy estimulante
Importancia
Es importante para mí que me vaya bien en la universidad
Fracasar el primer año de universidad sería muy decepcionante para mí
Quiero demostrarme a mí mismo que soy capaz de tener éxito en mis estudios
Para mí es importante ser universitario
Utilidad
Los estudios universitarios contribuirán a mejorar mis capacidades
Los estudios universitarios me darán más posibilidades de encontrar trabajo
Los estudios universitarios me darán la posibilidad de trabajar en el área que a mí me gusta
Los estudios universitarios me darán más oportunidades en la vida
Costo
Estoy dispuesto a realizar las actividades que implica ser universitario, aunque esto implique dejar de hacer otras cosas que me gustan
Pienso que el esfuerzo a realizar y el tiempo y energía que hay que dedicar a los estudios universitarios valen la pena
Soy capaz de dejar otros intereses de lado y comprometerme con mis estudios hasta terminar la carrera que elija

ARTICLE 3

Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural?

Access to selective universities in Chile: Can the institutional strategies from secondary schools moderate the influence of students' cultural capital?

Acesso às universidades seletivas no Chile: as estratégias institucionais dos estabelecimentos de ensino secundário podem atenuar o peso do capital cultural?

Álvaro González

Becario CONICYT. Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica. Telf: (09)42073373. Correo electrónico: alvarogonzsan@gmail.com

Vincent Dupriez

Profesor Université Catholique de Louvain, Bélgica. Director GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation). Telf : (32)010478721. Correo electrónico: vincent.dupriez@uclouvain.be

Référence: Article soumis à la revue *Estudios Pedagógicos* de la Universidad Austral de Chile (SCOPUS).

RESUMEN

Este estudio examina el impacto de las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos secundarios sobre el acceso de los alumnos a las universidades selectivas, en un contexto de masificación desigual de los estudios universitarios y donde las condiciones socioeconómicas y culturales de origen pesan fuertemente sobre el acceso a estas instituciones. Los resultados de la investigación comprueban la influencia del capital cultural individual y de la composición social del colegio sobre el acceso a las universidades selectivas, pero muestran también que las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios pueden moderar esta influencia y que son especialmente provechosas para los alumnos que más las requieren.

Palabras clave: Enseñanza secundaria – Enseñanza superior – Capital cultural – Orientación postsecundaria – Modelos lineales jerárquicos

ABSTRACT

This article examines the impact of encouragement by secondary schools of their students, regarding their academic enrolment in selective universities, in a context of massification of tertiary studies where socioeconomic and cultural background has a strong influence over the access to these institutions. The results of this research confirm the influence of the individual cultural capital and the social composition of the schools on selective universities enrolment, but they also evidence that the institutional strategies of secondary schools can moderate this influence and are especially fruitful for students who need them the most.

Key words: Secondary Education – Higher Education - Cultural capital - Post High School Guidance - Hierarchical Linear Models

RESUMO

Este estudo examina o impacto das estratégias institucionais de promoção de estudos universitários por parte dos estabelecimentos de ensino secundário sobre o acesso dos alunos às universidades, e onde as condições socioeconômicas e culturais de origem pesam fortemente sobre o acesso a estas instituições. Os resultados da pesquisa comprovam a influência do capital cultural individual e da composição social do colégio sobre o acesso às universidades seletivas, mas também mostram que as estratégias institucionais dos estabelecimentos podem moderar esta influência, e que são especialmente proveitosas para os alunos que mais as necessitam.

Palavras chave: Ensino secundário – Ensino superior – Capital cultural – Orientação pós-secundária - Modelos lineares hierárquicos

Introducción

La enseñanza superior en Chile se ha desarrollado considerablemente en las últimas tres décadas, dando origen a un crecimiento exponencial de los alumnos matriculados en el sistema. Para Brunner (2015), se distinguen tres fases de este crecimiento. Hasta 1985, la tasa de participación en educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) alcanzaba a menos de un 15% de una cohorte de edad, lo cual corresponde a un acceso de elite. Desde 1985 a 2007, el ciclo de crecimiento de la matrícula se acelera y masifica para finalmente, a partir del año 2007, superar el 50% de participación de una cohorte de edad, convirtiendo una educación superior con acceso de masa a una con acceso universal (Brunner, 2015)¹.

En el sistema universitario en particular, según las estadísticas recogidas por el Consejo Nacional de Educación (CNED) a través de su base de datos INDICES, a nivel nacional, la matrícula total en las universidades ha aumentado en un 44% entre los años 2005 y 2014, pasando de 442.806 alumnos matriculados en 2005 a 636.417 alumnos en 2014. Sin embargo, a pesar de un aumento de la cobertura nunca antes visto y de la incorporación en los últimos tiempos de ajustes a los procesos de admisión, el acceso a las universidades chilenas, principalmente a las llamadas universidades selectivas, no es hoy en día más equitativo. Para este estudio, se definen como universidades selectivas desde el punto de vista académico aquellas universidades que exigen la PSU (Prueba de Selección Universitaria) como examen de ingreso en primer año (en este grupo se encuentran las 25 universidades del Consejo de Rectores y 8 universidades privadas). Nos interesamos a este grupo de instituciones ya que alberga a las más prestigiosas universidades del país, aquellas que otorgan los diplomas más valorados en el mercado laboral, que ofrecen el retorno más alto a sus egresados y en las que “se gestan modelos y relaciones que tendrán influencia en el resto de la sociedad” (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015: 583).

Ciertamente, acceden a la enseñanza superior chilena alumnos provenientes de todas las condiciones sociales, pero la masificación del sistema se ha producido de manera desigual. Asistimos a un proceso de democratización segregativa (Merle, 2002) que implica un sistema de enseñanza superior cuyos segmentos de formación son claramente distintos y jerarquizados. Según la encuesta CASEN 2011², del total de alumnos matriculados en la enseñanza superior chilena, un 27,83% corresponde al quintil V (el más rico) y un 11,35% al quintil I (el más pobre). A nivel de universidades, según esta misma encuesta, el quintil más rico representa a un 31% de la matrícula, versus un 10,6% para el quintil más pobre. Esto implica, en un país en el que los diplomas se encuentran fuertemente asociados al retorno económico privado y al prestigio social individual, que la competencia por acceder

¹ Del total de la matrícula de enseñanza superior a nivel nacional en el año 2014, los alumnos matriculados en universidades representan el 57%. El resto de los alumnos de enseñanza superior se reparte entre Institutos Profesionales (31%) y Centros de Formación Técnica (12%).

² La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, es realizada por Ministerio de Desarrollo Social con el objetivo de disponer de información que permita conocer la situación de los hogares y de la población, y evaluar el impacto de la política social.

a las universidades que otorgan los diplomas más valorados en el mercado laboral se ve acrecentada. Como señala Duru-Bellat (2006), la masificación de la enseñanza superior y el proceso paralelo de banalización de los diplomas refuerza la importancia de la elección de una buena universidad y del tipo de diploma al que el individuo tendrá acceso.

Numerosos autores han puesto en evidencia que en Chile, el acceso a las universidades y las carreras más prestigiosas se ve profundamente influenciado por las condiciones sociales, culturales y económicas de origen de los alumnos (De la Jara, M. & Lagos, F., 2011; Espinoza, O. y González, L., 2007; Fukushi, K., 2010; Meller, P., 2011). El “peso de la cuna” es en Chile muy fuerte. Sin embargo, la literatura científica internacional nos enseña que el acceso a la universidad no se puede leer únicamente desde una perspectiva de fatalidad determinista, ya que éste se encuentra también influenciado por el contexto escolar, dentro del cual las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos secundarios juegan un rol fundamental. Sabemos hoy que el contexto escolar se suma a las características individuales de los alumnos y que debe ser tomado en consideración a la hora de analizar las desigualdades de acceso a la enseñanza superior (Nakhili, 2005; McDonough, 1997; Hossler, Schmith y Vesper, 1999).

En este contexto de masificación desigual de la enseñanza superior, donde los alumnos más aventajados desde el punto de vista socioeconómico y cultural tienen mayores oportunidades de acceder a la universidad, mantenerse en ella y completar una carrera, nuestro estudio se propone evaluar si las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos de educación secundaria pueden atenuar el determinismo ligado al origen sociocultural de los alumnos en el acceso a las universidades selectivas.

1. Revisión de la literatura

1.1 Desigualdad en el acceso a las universidades selectivas chilenas

Desde el año 2003, los alumnos que desean acceder a una universidad selectiva en Chile deben rendir la PSU (Prueba de Selección Universitaria), que vino a reemplazar a la antigua PAA (Prueba de Aptitud Académica), cuyos inicios remontan al año 1967. La PSU es creada y administrada por la Universidad de Chile, a través del DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo) y está constituida por una serie de pruebas de alternativas múltiples basadas en los contenidos mínimos obligatorios incluidos en el marco curricular de la enseñanza secundaria.

En estas pruebas, tal como en todas las otras mediciones estandarizadas a las que son sometidos los alumnos chilenos (Mediciones nacionales, como el SIMCE o internacionales, como PISA o TIMSS), los resultados se encuentran fuertemente correlacionados con el nivel socio-económico de las familias (Espinoza y otros, 2007). Los colegios secundarios chilenos, altamente segregados, tanto social como académicamente (Bellei, 2013), muestran

disparidades abismantes de resultados, con claras ventajas para los alumnos provenientes de la educación particular pagada³, quienes representan, en proporción, solo un 7,3% del total de la población escolar. Estos alumnos, como ha sido ampliamente demostrado, se encuentran mucho mejor preparados para este examen que los alumnos de la educación subvencionada por el Estado, en cualquiera de sus modalidades (Silva y Koljatic, 2010). Existe, al respecto, hoy en Chile un amplio debate acerca de la conveniencia de las pruebas estandarizadas como medio de selección para el ingreso a las universidades selectivas, en un sistema altamente segregado. Según Rosas y Santa Cruz (2013) el modelo a seguir sería dar acceso a estudiantes con mejores notas de enseñanza secundaria del sistema municipal, con una alta flexibilidad de puntajes de PSU. Según estos autores, “los mejores estudiantes en el liceo triunfarán en cualquier contexto de exigencia, ya que tienen una historia de esfuerzo, perseverancia y reconocimiento de ser capaces de estar entre los mejores” (Rosas y Santa Cruz, 2013: 112).

A pesar de las profundas desigualdades de acceso a las universidades, y tal como demostrado en estudios recientes (Castillo y Cabezas, 2010; Sepúlveda y Ugalde, 2010; De la Jara y Lagos, 2011; González, 2014), el valor asignado por la población en su conjunto a la formación universitaria y a la importancia de ésta en las posibilidades de movilidad social son muy altos, lo cual implica que las aspiraciones por realizar estudios universitarios es muy elevada entre los alumnos de enseñanza secundaria. La inmensa mayoría de los alumnos provenientes de colegios científico-humanistas (que constituyen el 57% de los alumnos de enseñanza secundaria a nivel nacional⁴), de todas las dependencias administrativas, desean ingresar a la universidad y, de manera preferente, a una universidad selectiva. Pero las brechas entre las aspiraciones de estudios universitarios y la concreción de éstas son abismales. Tal como indica Manzi (2006), la composición socioeconómica de la matrícula de la enseñanza universitaria difiere sustancialmente de la que existe en la enseñanza media. Si en ésta última la matrícula de establecimientos particulares pagados es muy inferior a la matrícula en establecimientos particulares subvencionados y municipales, “la composición de quienes rinden las pruebas de ingreso muestra cambios que apuntan a una mayor concentración de las oportunidades de ingreso a las universidades de alumnos más favorecidos socioeconómicamente” (Manzi 2006: 189). En efecto, según datos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), si bien los alumnos de colegios particulares pagados representan en su totalidad poco más del 7% de la matrícula de enseñanza secundaria, éstos representan el 20,6% de los alumnos seleccionados en las

³ En el sistema escolar chileno conviven tres grupos de establecimientos. Los colegios municipales constituyen el sistema público de educación y son gestionados por las municipalidades. Los colegios particulares subvencionados son de propiedad privada pero reciben una subvención por parte del Estado. Por último, los colegios particulares pagados, de propiedad privada y que no reciben aportes financieros del Estado, son aquellos en que la matrícula es íntegramente pagada por las familias. Según estadísticas del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2011), en el año 2011, a nivel nacional, los establecimientos municipales agrupaban a un 39,34% de la población escolar, los establecimientos particulares subvencionados un 51,76% de los alumnos y los particulares pagados el 7,3% de la población escolar. Cabe destacar que en la última década se aprecia una fuerte contracción de los alumnos matriculados en la educación municipal y un crecimiento sostenido de la matrícula en los particulares subvencionados.

⁴ Mineduc– 2011.

universidades selectivas en el proceso de admisión 2015. Al mismo tiempo, el 20% de los alumnos más pobre (quintil I) representa solamente el 6,3% de los alumnos seleccionados en estas instituciones.

1.2 Las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios

En Chile la investigación sobre las estrategias desarrolladas por los establecimientos de enseñanza secundaria para promover el acceso de sus alumnos a los estudios universitarios se encuentra poco explorada, a pesar de su relevancia en un contexto de aumento exponencial de los alumnos que acceden a las universidades, con sistemas de admisión que van evolucionando con el tiempo y un sistema de enseñanza superior en cambio permanente.

Sin embargo, a nivel internacional encontramos abundante literatura científica relativa a la importancia de los colegios sobre las posibilidades que tengan los alumnos de ingresar a las universidades. Esta literatura se encuentra anidada, de manera más amplia, en dos corrientes de investigación. Una primera corriente es la investigación sobre las aspiraciones y el proceso de elección de estudios superiores, el que ha manifestado ser tremendamente complejo, multidimensional, y que se apoya en una multitud de perspectivas teóricas y disciplinas, desde la sociología, con la lógica de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970) o la perspectiva del actor racional (Boudon, 1973) hasta la psicología con la teoría sociocognitiva de la elección de carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994). En estas investigaciones se refleja el aporte de los análisis cuantitativos pero también de metodologías cualitativas, más recientes en este tipo de estudios (Hossler et al., 2004). Una segunda corriente la constituyen aquellos estudios que investigan específicamente la relación entre el contexto escolar y el acceso a la universidad, de larga data y que nacen en respuesta al famoso estudio de Coleman (1966), que indicaba que cualquier aspecto que se pudiera medir en la escuela tendría menor efecto que los antecedentes familiares en los resultados de los estudiantes (Perna, 2006; Hill, 2008; Engberg y Wolniak, 2010).

Hoy, la literatura científica pone de relieve la importancia decisiva del colegio y de la presencia o ausencia en la institución de una “cultura de ir a la universidad”, que influirá en gran medida en la posibilidad que tengan los alumnos de ingresar a la universidad.

Para McDonough (1997), tener una “cultura de ir a la universidad” se basa, en primer lugar, en el currículo académico del colegio, pero también en la promoción de un clima especial y altas expectativas en relación a que todos los estudiantes alcanzarán elevados estándares. Además, implica que existan recursos dedicados a la información sobre los estudios universitarios y la orientación de los alumnos. Esta cultura depende, ciertamente, del liderazgo directivo y de la conciencia del establecimiento acerca de la posibilidad que tiene de influir en las decisiones de sus alumnos. Para esta autora, la cultura del establecimiento va a expandir o limitar el universo posible de estudios superiores para los alumnos. McDonough (1997) ve a los colegios como instituciones mediadoras de la conciencia colectiva de una determinada clase social en relación al proceso de transición

entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Las percepciones de los alumnos, influenciadas por su entorno cercano y cotidiano, se encuentran condicionadas por el marco contextual de su colegio de referencia. En este sentido, las posibilidades de ingreso a las universidades de los alumnos se encuentran influenciadas por el flujo y el contenido de las informaciones otorgadas por el colegio y las expectativas explícitas del establecimiento, que minimiza u otorga valor a opciones específicas de continuación de estudios. Algunos colegios secundarios, señala McDonough (1997), tienen en ese contexto, grados de asociación más estrechos con instituciones universitarias, lo que implica muchas veces cursos de preparación específica a la enseñanza universitaria y existencia de redes formales con ciertas universidades, así como flujos de información bien desarrollados en torno a los procesos de admisión y el acceso a las universidades.

Para los autores Reay, David y Ball (2001), si bien el proceso de elección de estudios y el acceso a la enseñanza superior es fruto de una matriz de influencias diversas, la cultura de un establecimiento secundario y las prácticas organizacionales en su interior forman un conjunto de oportunidades o de restricciones en torno al destino de sus alumnos en la enseñanza superior. Es decir, existen efectos específicos ligados a la frecuentación de un establecimiento secundario sobre las aspiraciones y el acceso a las universidades. En sus estudios realizados en el Reino Unido, aprecian de manera particular un clivaje importante entre los establecimientos secundarios públicos y privados en torno a la temática de la transición hacia la enseñanza superior. En parte, esto se debería, señalan, a que las culturas organizacionales de los colegios se encuentran íntimamente ligadas al contexto socioeconómico y cultural de la población que escolarizan, en un proceso de mutua influencia. En este sentido, tanto la oferta curricular como la cantidad y calidad de información recibida por parte de los alumnos en ambos tipos de colegio, difieren sustancialmente. En el caso específico del Reino Unido, pero que guarda ciertas similitudes con la realidad chilena (segmentación de la enseñanza, proceso de inflación de los diplomas, importancia de la elección de una “buena” universidad), los autores destacan, para reforzar la idea de la ventaja de los alumnos de colegios privados, el fuerte grado de redes formales que se tejen entre este tipo de instituciones y las universidades más prestigiosas (Oxford y Cambridge).

Hill (2008), por su parte, para operacionalizar específicamente las estrategias de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos secundarios, establece una tipología en la que identifica un esquema de clasificación de las escuelas en dos dimensiones asociadas a la transición de los alumnos entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria: los recursos y las normas de la organización. Los recursos hacen referencia a la estructura formal del establecimiento, y las normas dicen relación con los valores y prácticas establecidas por el establecimiento en torno al proceso de transición entre enseñanza secundaria y universitaria. Según esta autora, los colegios con estrategias de promoción de estudios universitarios facilitan la inserción de sus alumnos en la universidad y logran mayor acceso de éstos a dichas instituciones.

En Bélgica francófona, Draelants y Ardoisenet (2011) ponen en evidencia la importancia del establecimiento escolar en esta transición, no solamente atribuible a la

estructura de la oferta curricular propuesta por el colegio o a las características de su público escolarizado, sino que también debido a la información relativa a los estudios universitarios entregada por el establecimiento secundario. Según estos autores, es la articulación entre los recursos y las normas de la organización lo que permite distinguir el rol del establecimiento de enseñanza secundaria en materia de transición con la enseñanza superior. Haciendo referencia a la tipología de Hill (2008), Draelants y Ardoisenet (2011) profundizan y detallan el esquema inicial, distinguiendo los recursos curriculares (oferta escolar formal del establecimiento) de los extra-curriculares (dimensión informal que incorpora características tales como la reputación o la composición social y académica del establecimiento) y las normas organizacionales implícitas (que rigen la vida del establecimiento escolar) de las explícitas (estrategias utilizadas por el establecimiento para alentar a los alumnos a seguir un cierto tipo de enseñanza superior).

Los investigadores norteamericanos Plank y Jordan (2001), por su parte, estudiaron específicamente el impacto de los recursos del establecimiento secundario sobre la posibilidad de acceso de los alumnos a la universidad. De manera particular, se interesaron al efecto producido por el acceso a la información sobre estudios superiores y orientación por parte del colegio sobre la destinación final de los alumnos. La hipótesis central de su estudio, realizado en los Estados Unidos, es que algunos alumnos tienen un fácil acceso a la información, los recursos y, por ende, a las oportunidades, mientras que otros deben seguir un camino repleto de vacíos y barreras. Las decisiones finales de los alumnos y sus oportunidades se encuentran entonces parcialmente guiadas por la posición relativa de los individuos en el seno de las estructuras de acceso a las informaciones. Estos autores demostraron que una cantidad considerable de estudiantes de muy buen rendimiento académico, principalmente de condición socioeconómica desfavorecida, no van a la universidad por culpa de un débil o muy incompleto proceso de información y orientación durante la enseñanza secundaria. A este proceso le han denominado “*talent loss*”. El estudio que llevaron a cabo examinó la manera en que la información y orientación entregada por el establecimiento de enseñanza secundaria afectaba las probabilidades de un individuo de seguir una formación universitaria. Investigando sobre las fuentes de esta “pérdida de talentos”, identificaron aspectos específicos de los procesos de información y orientación que se encuentran frecuentemente ausentes en los contextos más desfavorecidos. Esta ausencia explica en gran parte, según ellos, la asociación directa entre un nivel sociocultural menos elevado y la pérdida de talentos. Al revés, cuando los colegios –principalmente, pero también las familias– se movilizan en torno a ciertas prácticas activas de información y orientación, la probabilidad que un individuo tiene de seguir estudios universitarios aumenta. Estos autores concluyen de su estudio que un acceso más equitativo a la información y la orientación tendrían una influencia considerable sobre un sistema de acceso a las universidades más igualitario

2. Objetivos

En resumen, la literatura científica internacional existente indica con claridad que las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los

establecimientos secundarios tiene un efecto positivo sobre el acceso a las universidades de los alumnos de dichos establecimientos.

En base a ello, queremos, en este estudio, saber si estas estrategias pueden atenuar el determinismo ligado al origen sociocultural de los alumnos en el acceso a las universidades selectivas en Chile, centrándonos en tres objetivos:

- a) Evaluar si las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos de educación secundaria tienen una influencia sobre el acceso a las universidades selectivas, después de controlar por el capital cultural y económico individual de los alumnos.
- b) Evaluar si estas estrategias institucionales tienen una influencia sobre el acceso a las universidades selectivas, después de controlar por el capital cultural y económico individual de los alumnos y la composición social del colegio frecuentado por el alumno.
- c) Evaluar si las estrategias institucionales de los colegios tienen un efecto diferenciado según el capital cultural de los alumnos.

3. Metodología

3.1 Participantes

Los participantes de este estudio corresponden a una muestra representativa de alumnos de último año de enseñanza secundaria pertenecientes a establecimientos de modalidad científico-humanista de la provincia de Concepción, Chile ($N=6931$)⁵. La muestra, obtenida mediante un procedimiento de muestreo probabilístico estratificado, corresponde a un 15% de la población total ($n= 1054$).

Para este estudio en particular, se seleccionó una sub-muestra de 817 alumnos, después de excluir los “*missing data*”. El 51,1% de los alumnos encuestados son de sexo femenino y el 48,9% corresponde a varones. En la tabla 1 se muestra la correspondencia entre la población total y la muestra final, por tipo de establecimiento, según dependencia administrativa⁶.

⁵ Se ha decidido realizar este estudio únicamente sobre los establecimientos científico-humanistas, de manera a que la muestra sea lo más homogénea posible desde el punto de vista de la modalidad de enseñanza de los establecimientos. Esto implica que dejamos fuera de nuestra muestra a los establecimientos técnico-profesionales y comerciales.

⁶ El coeficiente χ^2 (5.392, $p<0.05$) indica que la muestra es representativa de la población en relación con esta variable.

Tabla 1: Comparación entre población y muestra

	Población	Muestra inicial	Muestra final
Colegios municipales	2713 (39.1%)	405 (38.4%)	313 (38.3%)
Colegios subvencionados	3183 (45.9%)	465 (44.1%)	373 (45.7%)
Colegios particulares pagados	1035 (14.9%)	184 (17.5%)	131(16.0%)
Total	6931 (100%)	1054 (100%)	817 (100%)

3.2 Variables y modelos

En esta investigación hemos utilizado dos variables dependientes. La primera variable criterio es continua y corresponde al puntaje que los alumnos obtuvieron en la prueba de selección universitaria (PSU) a fines de 2012, es decir, dos meses después de responder a nuestra encuesta. Utilizamos esta variable puesto que es el puntaje PSU el que otorga el acceso a las universidades selectivas. Además, esta variable, siendo continua, permite trabajar con una varianza más alta dentro de nuestra muestra. Esta variable ha sido estandarizada para nuestros análisis. La segunda variable criterio es nominal dicotómica, donde “0” corresponde a “no es aceptado en una universidad selectiva o no postula” y “1” corresponde a “es aceptado en una universidad selectiva”. Esta variable se construyó en base a los resultados de las postulaciones a universidades selectivas de los alumnos de la muestra, a los que tuvimos acceso gracias a la base de datos del DEMRE.

Al nivel de los estudiantes hemos incorporado dos variables predictoras. La primera variable es el capital económico, medido a través del ingreso familiar. Esta variable se construye en base a respuestas auto-referidas por los alumnos y proviene de la pregunta “En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra la suma de los ingresos de todas las personas que aportan al hogar en el que vives?”. Las respuestas posibles, divididas en seis categorías, iban desde “menos de 200.000 pesos” hasta “más de 1.800.000 pesos”. La variable ha sido enseguida estandarizada antes de ser introducida en los modelos de regresión.

La segunda variable predictora a nivel de los estudiantes es el capital cultural institucionalizado, medido por el diploma de los padres. Esta variable se construye en base a dos preguntas que los alumnos debían responder (una en referencia al padre y la otra en referencia a la madre) sobre el diploma más alto obtenido por ellos. Las categorías (cuatro en total) eran las siguientes: “primario”, “secundario”, “superior no universitario” y “universitario”. Construimos un índice factorial a partir de las respuestas a las dos preguntas (Alpha de Cronbach: 0.785).

El análisis de correlaciones bivariadas entre las dos variables predictoras de nivel individual otorga un resultado de .621 ($p < 0.01$).

Para caracterizar a los colegios, hemos incluido igualmente dos variables predictoras. La primera variable de este nivel ha sido denominada “estrategias institucionales” y hace

referencia a las políticas que el establecimiento de enseñanza secundaria pone a disposición de los alumnos para favorecer su ingreso a la universidad, en concordancia con la literatura revisada, básicamente en torno a la tipología establecida por Hill (2008) y retomada por Draelants y Ardoisenet (2011). Esta variable se elaboró en base a cuatro preguntas relativas a la preparación académica específica que el colegio dispensa a sus estudiantes para enfrentar los estudios universitarios, a la confianza que otorga a sus alumnos para tomar decisiones en torno a sus futuros estudios universitarios, a la información y orientación entregada por el colegio en torno a los estudios universitarios y a la motivación y apoyo que los profesores entregan a los alumnos para continuar estudios en la universidad. Construimos un índice factorial a partir del conjunto de las respuestas de todos los alumnos a las cuatro preguntas (Alpha de Cronbach: 0.780) y luego, calculamos un valor promedio para cada escuela.

La segunda variable predictora al nivel de colegios es la media del diploma de los padres por colegio (capital cultural institucionalizado), asumida como un índice de la composición sociocultural del colegio. El análisis de correlaciones bivariadas entre las dos variables predictoras a nivel de colegios otorga un resultado de .589 ($p < 0.01$). La tabla 2 muestra los datos descriptivos para cada una de las variables iniciales, antes de ser estandarizadas o transformadas en índices factoriales.

Tabla 2: Datos descriptivos (sin estandarizar)

Variables	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar
Variables al nivel de los alumnos					
Ingreso familiar	817	1	6	2.75	1.538
Diploma del padre	817	1	4	2.63	1.041
Diploma de la madre	817	1	4	2.57	1.013
Promedio PSU	817	260.5	819.5	547.02	98.695
Variables al nivel de los colegios					
El colegio me prepara correctamente para seguir estudios universitarios	817	1	6	4.27	1.370
El colegio me otorga confianza para tomar decisiones en relación a mis futuros estudios	817	1	6	4.12	1.369
El colegio me entrega información y orientación suficiente para tomar una decisión informada	817	1	6	3.50	1.480
Los profesores motivan a los alumnos para que sigan estudios universitarios	817	1	6	4.98	1.288

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación hemos recurrido a modelos de regresión multinivel en los que han sido incorporadas las variables predictoras en pasos sucesivos, ya que éstos constituyen la metodología de análisis más adecuada para tratar datos “jerarquizados” (Murillo, 2008). De esta manera, podemos estimar conjuntamente la contribución de diferentes variables de cada nivel de análisis (en nuestro caso, del individuo y la escuela) y analizar interacciones entre variables de estos dos niveles. El tratamiento de los datos se realizó a través del programa HLM 7 (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2011).

El primer modelo es el llamado “modelo vacío”, por no incluir ninguna variable predictora, sino únicamente la variable criterio y el intercepto. Recordemos que una de las primeras informaciones que se busca cuando se analizan datos jerarquizados consiste en estimar la manera en que se reparte la varianza del fenómeno estudiado en los diferentes niveles (Bressoux, 2010).

En el modelo 1, incluimos dos variables en el nivel “individual”: el capital económico y el capital cultural institucionalizado.

El modelo 2 integra la primera variable al nivel de los colegios, las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos secundarios.

El modelo 3 incorpora una segunda variable predictora al nivel de los colegios, el capital cultural institucionalizado promedio de los establecimientos escolares.

Finalmente, en el modelo 4, que incluye todas las variables anteriores, hemos realizado una interacción entre la variable de nivel individual “capital cultural institucionalizado” y la variable a nivel de colegios “estrategias institucionales”, con el fin de observar si las estrategias institucionales de los colegios tienen un beneficio diferenciado en función del capital cultural de los alumnos (ver el detalle de las ecuaciones de los modelos en anexo).

Como los resultados de los modelos de regresión multinivel son muy similares para ambas variables dependientes, detallamos a continuación el análisis que utiliza como variable dependiente el puntaje de los alumnos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), variable continua, e incorporamos también el modelo final que utiliza la variable nominal dicotómica para indicar diferencias significativas.

4. Principales resultados

En esta sección presentamos, en base a los objetivos de nuestro estudio, los modelos de regresión multinivel en los que han sido incorporadas las variables predictoras en pasos sucesivos. La tabla 3 presenta los resultados para los cinco modelos.

En primer lugar se ha establecido un modelo vacío, sin variables predictoras, el cual muestra una varianza mucho mayor entre establecimientos secundarios que al interior de éstos (la varianza entre escuelas corresponde a 59.8% mientras que la varianza dentro de las escuelas tiene un valor de 40.2%), lo cual es lógico, toda vez que el sistema escolar chileno es muy segregado y los colegios bastante homogéneos en su composición interna.

El modelo 1 es para nuestro estudio un modelo intermediario. Al incorporar en este modelo las variables de capital económico (coeficiente: 0.058; p-valor: <0.05) y de capital cultural institucionalizado (coeficiente: 0.224; p-valor: <0.001) al nivel individual, ambas se muestran significativas. La varianza explicada por este modelo es de 25% de la varianza total y es especialmente al nivel de los colegios que la varianza residual disminuye (la cual pasa de 59.8% a 36.6% de la varianza total). Este último resultado revela que la incorporación al modelo del capital económico y cultural de los alumnos explica poco las diferencias entre alumnos al interior de los colegios, pero explica sobre todo las diferencias entre establecimientos. Este modelo revela igualmente un claro predominio del capital cultural por sobre el capital económico en relación con la prueba de selección universitaria.

Con el fin de asumir el primer objetivo específico de esta investigación, el segundo modelo integra la primera variable a nivel de colegios, las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos secundarios. Estas aparecen como fuertemente relacionadas al rendimiento de los alumnos en la PSU (coeficiente: 0.413; p-valor: <0.001). En este modelo, a nivel individual, el capital cultural (coeficiente: 0.223; p-valor: <0.001) sigue siendo más relevante que el capital económico (coeficiente: 0.054; p-valor: <0.05). La varianza explicada por el modelo pasa de 25% a 39.3% y, de manera recíproca, se puede observar una nueva disminución de la varianza residual al nivel de los colegios.

Para asumir el segundo objetivo de este estudio, hemos incluido en el modelo siguiente (modelo 3) el capital cultural institucionalizado promedio de los colegios, índice de composición sociocultural de los establecimientos (coeficiente: 0.469; p-valor: <0.001). Teniendo en cuenta este índice, la influencia de las estrategias institucionales se reduce con claridad (coeficiente: 0.155; p-valor: 0.036), lo cual puede ser explicado por la relación existente entre ambas variables. El coeficiente correspondiente al índice de composición sociocultural del colegio revela una muy fuerte relación entre la composición social del colegio y la posibilidad de acceder a las universidades selectivas, lo cual probablemente se explica a través de las diferentes formas de influencia de los pares sobre las aspiraciones de estudio y el desempeño académico (Dupriez et al. 2012). La varianza explicada por el modelo 3 es de 51.8% de la varianza total. Cabe destacar que al tomar en cuenta estas cuatro variables las diferencias entre colegios en relación a los resultados en la PSU han sido reducidas en un 83.6% (la varianza pasa de 59.8% a 9.8% de la varianza total).

Para asumir el último objetivo de esta investigación, nos interesamos por la relación entre variables de diferentes niveles. Específicamente, nos interesa evaluar si las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios tienen un efecto diferenciado según el capital cultural del alumno, por lo que hemos generado una interacción entre las estrategias institucionales del colegio y el capital cultural institucionalizado de los individuos. El resultado es alentador. En este último modelo (modelo 4), constatamos nuevamente un efecto significativo de las estrategias institucionales de los colegios (coeficiente: 0.142; p-valor: 0.045), así como del capital cultural individual (coeficiente: 0.212; p-valor: <0.001), pero el análisis de la interacción muestra que las estrategias institucionales de los colegios favorecen a aquellos alumnos de más bajo capital cultural, es decir, que tienen un mayor

impacto para los alumnos más desfavorecidos y que su incidencia, en cambio, sobre aquellos alumnos que cuentan con un capital cultural más elevado, es más débil (coeficiente: -0.042; p-valor: 0.039). El resultado de esta interacción es aún más claro cuando utilizamos como variable dependiente la variable nominal dicotómica “estar aceptado en una universidad selectiva” (modelo 4bis), en cuyo caso la interacción entre las estrategias institucionales de los establecimientos y el capital cultural individual de los alumnos beneficia de un coeficiente más elevado y es más significativa (coeficiente: -0.192; p-valor: <0.001).

	Modelo vacío (modelo 0) VD = PSU	Variables de control al nivel de los alumnos (modelo 1) VD = PSU	Estrategias institucionales de los colegios (modelo 2) VD = PSU	Estrategias institucionales & composición social del colegio (modelo 3) VD = PSU	Interacción entre estrategias institucionales & variables alumnos (modelo 4) VD = PSU	Interacción entre estrategias institucionales & variables alumnos (modelo 4bis) VD = ACCEPT
N	Alumnos = 817 Colegios = 23	Alumnos = 817 Colegios = 23	Alumnos = 817 Colegios = 23	Alumnos = 817 Colegios = 23	Alumnos = 817 Colegios = 23	Alumnos = 817 Colegios = 23
Efectos fijos						
Intercepto	-0.128 (0.169)	-0.113 (0.132)	-0.111 (0.102)	-0.105 (0.071)	-0.087 (0.069)	0.568*** (0.059)
Variables al nivel de los alumnos						
Capital económico		0.058* (0.028)	0.054* (0.027)	0.033 (0.025)	0.033 (0.024)	0.013 (0.032)
Capital cultural		0.224*** (0.029)	0.223*** (0.028)	0.211*** (0.028)	0.212*** (0.027)	0.184*** (0.047)
Variables al nivel de los colegios						
Estrategias institucionales			0.413*** (0.081)	0.155* (0.069)	0.142* (0.066)	0.114 (0.065)
Composición social				0.469*** (0.100)	0.485*** (0.100)	0.241** (0.089)
Interacción Estrategias institucionales * Capital cultural alumnos					-0.042* (0.020)	-0.192*** (0.047)
Efectos aleatorios (varianza residual)						
Nivel alumnos	40.2%	38.4%	38.4%	38.4%	38.4%	
Nivel colegios	59.8%	36.6%	22.3%	9.8%	9.8%	
Varianza explicada por el modelo	0%	25%	39.3%	51.8%	51.8%	

5. Discusión

Nuestro estudio se interesaba por investigar el impacto de las estrategias institucionales de los establecimientos de enseñanza secundaria sobre el acceso de los alumnos a las universidades selectivas, medido a través del puntaje obtenido por éstos en la prueba de selección universitaria, requisito fundamental para acceder a estas instituciones. La investigación desarrollada se sitúa en un contexto muy particular, como lo es la masificación desigual de la enseñanza universitaria en Chile, con un acceso segregado a las instituciones más prestigiosas, tanto desde el punto de vista académico (acceso restringido a los mejores puntajes en la PSU) como socioeconómico y cultural (donde los menos aventajados deben sortear una serie de obstáculos para poder acceder a la universidad). Como señala Meller (2011), las universidades chilenas reproducen el contexto segregado de la enseñanza secundaria y producen “universidades de clones”, donde los alumnos que las componen se asemejan fuertemente entre sí y se diferencian significativamente de los alumnos que asisten a otras universidades. Por lo demás, los alumnos de realidades socioeconómicas y culturales menos favorecidas que acceden a las universidades selectivas son aquellos que logran “sobrevivir a una historia de desigualdades” (Espinoza y González, 2015: 520).

En este contexto, nuestros resultados aportan respuestas iniciales a una pregunta poco explorada: el rol de los establecimientos de enseñanza secundaria sobre el acceso a las universidades, en particular, las universidades selectivas, reconocidas como las más prestigiosas del país. Al referirnos a estrategias institucionales de los establecimientos secundarios, utilizamos indicadores que la literatura internacional señala como relevantes en este ámbito (Hossler, Schmith y Vesper, 1999; McDonough, 1997, Engberg y Wolniak, 2010, Reay, David y Ball, 2001), que forman parte de los recursos y normas que el colegio pone a disposición de los alumnos para favorecer su ingreso a la universidad (Hill, 2008; Draelants, 2011). Para ello utilizamos indicadores provenientes del cuestionario aplicado a los alumnos, relativos a recursos curriculares (preparación académica específica para enfrentar los estudios universitarios) y normas organizacionales (orientación en torno a los estudios universitarios, confianza para tomar decisiones, motivación y apoyo entregado por los profesores para seguir estudios universitarios). Además, contamos con indicadores de recursos extra-curriculares como la composición social del colegio.

Los resultados de nuestra investigación confirman la relevancia del capital cultural familiar para predecir el acceso a las universidades a través del puntaje en la prueba de selección universitaria. Del mismo modo, nuestros resultados arrojan luces sobre la importancia de la composición social de los establecimientos sobre este acceso. En este sentido, se confirma lo que los autores Raftery y Hout (1993) definieron como “*Effectively Maintained Inequality*”, esquema en el cual los más aventajados desde el punto de vista económico y social tienen más y mejores oportunidades de acceder a las universidades más prestigiosas. Como indica Brunner (2015), este esquema se verifica nítidamente en Chile, donde las universidades se distribuyen en cascada, dentro de la cual éstas ocupan una posición determinada según su jerarquía, basada en una selectividad que es al mismo tiempo académica y social.

Al mismo tiempo, y en ello radica el interés mayor de este estudio, mostramos que este acceso a las universidades selectivas no se puede interpretar únicamente desde una lógica de fatalidad determinista puesto que los establecimientos escolares tienen algo que aportar para atenuar el peso del origen social y cultural a través de estrategias diversas de promoción de los estudios universitarios en sus alumnos y, más globalmente, mediante una cultura de ir a la universidad (McDonough, 1997). Hemos mostrado que, después de haber tomado en cuenta tanto las características individuales de los alumnos como las características colectivas (composición social de los colegios), las eventuales estrategias de preparación para la enseñanza superior por parte de los colegios tienen un efecto significativo sobre los resultados de los alumnos en la prueba de selección universitaria.

Mostramos igualmente (modelos 4 y 4bis, a través de un efecto de interacción entre diferentes niveles), que es precisamente para los alumnos menos favorecidos desde el punto de vista del capital cultural que estas estrategias son las más provechosas.

Estos resultados no ponen en duda el carácter abiertamente desigual del acceso a la enseñanza universitaria, sobre todo a las universidades más prestigiosas. A través de nuestros resultados constatamos, por lo demás, no solamente la relevancia de las características individuales de los estudiantes, pero también el importante efecto de composición observado (modelo 3). Sin embargo, hay que retener de este análisis que una de las vías de deconstrucción de estas desigualdades se halla en el trabajo realizado en el seno de los colegios secundarios. Nuestros resultados muestran, en efecto, que las iniciativas de preparación académica, de estímulos hacia los estudios universitarios, de información y orientación, de apoyo a la toma de decisiones en el camino de preparación hacia los estudios superiores tienen un efecto positivo, particularmente para los alumnos provenientes de contextos socioculturales más desfavorecidos. Investigaciones futuras deberán profundizar nuestros análisis y la comprensión de estos procesos.

Por un lado, y retomando nuevamente la clasificación de Hill (2008), para entender de qué manera puede un establecimiento escolar ayudar a sus alumnos a acceder a la universidad, deberíamos interesarnos por explorar con mayor fineza otras dimensiones de las categorías descritas por esta autora, principalmente, los recursos que el establecimiento pone a disposición de los alumnos en torno a la información y orientación. En efecto, si bien muchos estudiantes consideran que la información y orientación más importante que pueden recibir proviene de sus padres (Hossler et al., 1999), para los estudiantes de condición socioeconómica menos favorecida, que cuentan, a su vez, con padres menos diplomados, el acceso privilegiado a esta información y orientación proviene del colegio (McDonough, 1997; Hill, 2008; Plank y Jordan, 2001). Asimismo, se podría igualmente explorar más profundamente a través de un cuestionario otras dimensiones tales como las normas organizacionales explícitas, es decir, aquellas estrategias utilizadas por el colegio para alentar a los alumnos a seguir estudios en un cierto tipo de enseñanza superior o en determinada institución (Draelants y Ardoisenet, 2011).

Por otro lado, si bien es cierto el cuestionario aplicado a los alumnos contenía información valiosa e importante (y que puede ser complementada), se hace difícil

aprehender a través de un cuestionario las estrategias institucionales como un todo. La comprensión de la cultura y las estrategias del colegio con el fin de favorecer la transición entre la enseñanza secundaria y la universidad debería beneficiarse de un trabajo cualitativo, entrevistas semi-estructuradas y estudios de caso. Dichas metodologías alternativas sin duda proporcionarán una mayor comprensión de los procesos relacionados con las estrategias adoptadas por los colegios y su influencia en los alumnos (McDonough, 1997; Draelants y Ardoisenet, 2011).

Finalmente, pensamos que este estudio contiene implicancias para los establecimientos escolares, las instituciones de enseñanza superior y las políticas públicas, más aún en el contexto actual de reformas profundas que está viviendo Chile.

En efecto, hemos mostrado que incluso en un sistema educativo altamente segregado y desigual, con una fuerte relación entre capital cultural y resultados académicos, y en el que el acceso a las universidades selectivas y de prestigio se encuentra condicionado por el logro en una prueba de selección al ingreso, los establecimientos escolares cumplen, a pesar de todo, un rol de relevancia. El estudio demuestra que la composición social de un colegio, fuertemente asociada a los resultados en la prueba de selección universitaria, puede ser parcialmente compensada con normas tendientes a favorecer la transición de los alumnos a las instituciones universitarias. Nuestros resultados muestran que la cultura de un establecimiento escolar y las iniciativas específicas que éste lleva a cabo para alentar y preparar a sus alumnos para los estudios universitarios pueden contribuir a mejores resultados de los alumnos en la prueba de selección universitaria, método de admisión más utilizado por las universidades selectivas. Tanto en el plano local como nacional, iniciativas provenientes de los colegios tendientes a favorecer la transición entre la enseñanza secundaria y superior merecerían ser estimuladas, propiciadas y evaluadas, en particular con los alumnos de sectores populares que son, a priori, los menos informados y los más alejados de la cultura universitaria.

Algunas instituciones de educación superior, por su parte, teniendo en cuenta que las brechas en el puntaje en las pruebas estandarizadas se encuentran asociadas al nivel socioeconómico, han comenzado a considerar otros indicadores de admisión, además de la PSU, como el ranking de notas del alumno durante la enseñanza secundaria. Asimismo, un grupo reducido de universidades ha implementado planes especiales de admisión paralelos a la PSU, como los propedéuticos, destinados a alumnos de muy buen rendimiento provenientes de colegios vulnerables, sin requerimiento de puntaje en la PSU. Ambas alternativas de admisión, aún recientes, han tenido resultados matizados (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015).

Finalmente, el Ministerio de Educación de Chile está empezando a implementar dispositivos tendientes a favorecer el acceso de alumnos socioeconómicamente más desfavorecidos pero académicamente meritorios, a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Enseñanza Superior (PACE), el que se ejecuta a partir de 2015, después de una experiencia piloto en 2014. Este ambicioso programa ofrece

una etapa de acompañamiento y preparación de cuatro años durante la enseñanza secundaria y continúa con la nivelación en la educación superior por tres años.

Lo anterior reafirma la importancia fundamental de los colegios en la transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, ya sea liderando estrategias de promoción de los estudios superiores y preparación de los alumnos para la universidad y/o como colaboradores claves de los dispositivos implementados por las universidades y el Estado.

6. Conclusiones

A través de este estudio comprobamos la persistencia de la influencia del capital cultural individual sobre el logro académico en la prueba de selección universitaria, que otorga el acceso a las universidades selectivas en Chile, así como de la composición social del colegio.

Sin embargo, mostramos también que las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos de educación secundaria tienen una influencia sobre el acceso a las universidades selectivas, más allá del efecto social individual y del efecto de composición del colegio.

Por último, se estableció que las estrategias institucionales de los colegios tienen un efecto diferenciado según el capital cultural de los alumnos, lo cual favorece a los alumnos más desfavorecidos.

Próximas investigaciones deberían permitir comprender mejor cuáles son las estrategias institucionales más adecuadas y efectivas para promover un interés por los estudios universitarios y cuáles son los procesos a través de los cuales estas estrategias ejercen una influencia sobre los alumnos.

7. Referencias bibliográficas

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. In Bernasconi, A. (Ed.) *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.

- De la Jara, M., & Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Draelants, H., & Ardoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-40.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures. In Fassa, F., Goastellec, G., Leresche, J.P., & Benninghoff, M. (Eds.) *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 17-30). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Editions du Seuil.
- Engberg, G., & Wolniak, M. (2010). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment. *Research in Higher Education*, 51, 132-153.
- Espinoza, O., & González, L. (2015). Equidad en el Sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In Bernasconi, A. (Ed.) *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-578). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, O., & González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45-57.
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, 33, 303-316.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the 'College-Linking' Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81, 53-76.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Manzi, J. (2006). El acceso segmentado a la educación superior en Chile. In Díaz-Romero, P. (Ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile* (pp. 187-204). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 45-62.

- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Plank, S., & Jordan, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss. *American Educational Research Journal*, 38(4), 947-979.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality : Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., & Congdon, R. (2011). *HLM7 for Windows* [Computer software]. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference? : Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Obtenido de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> (12-09-2012)
- Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Sepúlveda, L., & Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Calidad en la Educación*, 32, 63-99.
- Silva, M., & Koljatic, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, 120. Obtenido de http://www.cepchile.cl/1_4743/doc/algunas_reflexiones_a_siete_anos_de_la_implementacion_de_la_psu.html#.Uytkdvl5Mud (23 – 10 – 2014).

ANEXOS

Ecuaciones de los modelos

En las ecuaciones de los modelos multinivel siguientes:

Los índices i y j representan, respectivamente, los individuos (micro-unidades) y los colegios (macro-unidades) y los índices β_{0j} , β_{1j} y β_{2j} representan coeficientes de regresión.

Variables dependientes

ZPSU_PROM $_{ij}$ es la medida del desempeño del alumno en la prueba de selección universitaria (PSU), y corresponde a la variable dependiente continua,

ACEPT $_{ij}$ corresponde a la aceptación de los alumnos en una universidad selectiva, y corresponde a la variable dependiente nominal dicotómica.

Variables independientes

ZINGRESOS $_{ij}$ es el capital económico medido a través del ingreso familiar,

CAPITAL_CULTURAL $_{ij}$ es el capital cultural institucionalizado, medido por el diploma de los padres,

ZCAPITAL_CULTURAL_COLEGIO $_{j}$ es la media del diploma de los padres por colegio, y

ZESTRATEGIAS $_{j}$ corresponde a las estrategias institucionales de promoción de estudios universitarios por parte de los colegios

El llamado “**modelo vacío**”, es análogo al siguiente:

Nivel alumnos:

$$ZPSU_PROM_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Nivel colegios:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Modelo 1

Nivel alumnos:

$$ZPSU_PROM_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(ZINGRESOS_{ij}) + \beta_{2j}*(CAPITAL_CULTURAL_{ij}) + r_{ij}$$

Nivel colegios:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

Modelo 2

Nivel alumnos:

$$ZPSU_PROM_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(ZINGRESOS_{ij}) + \beta_{2j}*(CAPITAL_CULTURAL_{ij}) + r_{ij}$$

Nivel colegios:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(ZESTRATEGIAS_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

Modelo 3

Nivel alumnos:

$$ZPSU_PROM_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(ZINGRESOS_{ij}) + \beta_{2j}*(CAPITAL_CULTURAL_{ij}) + r_{ij}$$

Nivel colegios:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(ZCAPITAL_CULTURAL_COLEGIO_j) + \gamma_{02}*(ZESTRATEGIAS_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

Modelo 4

Nivel alumnos:

$$ZPSU_PROM_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(ZINGRESOS_{ij}) + \beta_{2j}*(CAPITAL_CULTURAL_{ij}) + r_{ij}$$

Nivel colegios:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(ZCAPITAL_CULTURAL_COLEGIO_j) + \gamma_{02}*(ZESTRATEGIAS_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}*(ZESTRATEGIAS_j)$$

Modelo 4bis (con variable dependiente nominal dicotómica)

Nivel alumnos:

$$E(ACCEPT_{ij}|\beta_j) = \lambda_{ij}$$

$$\log[\lambda_{ij}] = \eta_{ij}$$

$$\eta_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(ZINGRESOS_{ij}) + \beta_{2j}*(CAPITAL_CULTURAL_{ij})$$

Nivel colegios:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(ZCAPITAL_CULTURAL_COLEGIO_j) + \gamma_{02}*(ZESTRATEGIAS_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}*(ZESTRATEGIAS_j)$$

ARTICLE 4

Cultura institucional de promoción de estudios universitarios en el colegio y proceso de elección de estudios: ¿una ampliación de los horizontes?

Álvaro González S.

Becario CONICYT. Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica. Telf: (09)42073373. Correo electrónico: alvarogonzsan@gmail.com

Resumen

A través de entrevistas realizadas a diferentes actores claves de cuatro establecimientos secundarios de distintas realidades socioeconómicas de la provincia de Concepción, este artículo explora la presencia e influencia de una « cultura institucional de ir a la universidad » en los establecimientos secundarios sobre el proceso de elección de estudios por parte de los alumnos. La cultura institucional de ir a la universidad es entendida en este estudio como la combinación del habitus institucional y de las estrategias de promoción de estudios universitarios por parte del establecimiento secundario. Se evalúa la influencia de la cultura institucional de ir a la universidad a través del modelo de elección de estudios de Hossler y Gallagher, el cual considera tres etapas: la predisposición, la búsqueda de información y la elección. Los resultados indican que la presencia o ausencia de una cultura institucional de ir a la universidad conforma un conjunto de oportunidades que puede ampliar o limitar el horizonte de posibilidades de estudio consideradas por un alumno al finalizar la enseñanza secundaria.

Introducción

A nivel internacional, no existen muchas investigaciones en relación a la influencia de los colegios sobre las orientaciones académicas y la elección de estudios superiores por parte de los alumnos. En este estudio abordamos la influencia del establecimiento educacional secundario sobre el destino de sus alumnos en la enseñanza superior - particularmente la universidad- a través de la cultura institucional de ir a la universidad, y evaluamos su influencia en los alumnos a través de las tres etapas del proceso de elección de estudios superiores definidas por Hossler y Gallagher (1987): la predisposición, la búsqueda de información y la elección final.

Entendemos la cultura institucional de ir a la universidad por parte de los establecimientos secundarios como una noción que se construye en torno a dos conceptos: el *habitus* institucional y las estrategias de promoción de estudios universitarios.

Por un lado, si bien existe un debate en la comunidad científica en relación a la pertinencia de utilizar el concepto de *habitus* institucional para entender la influencia de los colegios sobre las decisiones de los alumnos, hemos optado por esta noción ya que permite entrelazar las influencias de la acción individual y de la estructura (Reay, David y Ball, 2001). El *habitus* institucional refleja, siguiendo a McDonough (1997), el impacto de un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento de un individuo, mediado por una organización, en este caso el colegio.

Por otro lado, las estrategias de promoción de estudios universitarios por parte de los establecimientos educacionales corresponden a normas y recursos (Hill, 2008; Draelants y Ardoisenet, 2011) que éstos movilizan de manera consciente y deliberada con la finalidad de favorecer el acceso de sus alumnos a determinado tipo de enseñanza superior, en este caso la universidad.

El *habitus* institucional y las estrategias de promoción de estudios universitarios -lo que llamamos en este estudio « cultura institucional de ir a la universidad »- forman un conjunto de características estructurales y culturales de un colegio que tienen un fuerte impacto sobre el destino postsecundario de los alumnos, ya que se encargan de ampliar (en caso de presencia) o limitar (en caso de ausencia) el horizonte de posibilidades de estudios futuros. En efecto, los alumnos toman decisiones en un contexto de mensajes implícitos y explícitos vehiculados por su entorno social, familiar y escolar (McDonough, 1997; Hossler et al., 1999). Este artículo se centra en entender el rol jugado por el establecimiento educacional en este proceso.

Hemos optado, dentro de la multitud de modelos de elección de estudios existente en la literatura especializada, por el modelo de los autores Hossler y Gallagher (1987), el cual ha sido ampliamente utilizado en investigaciones relativas al proceso de elección de estudios, principalmente en países anglosajones (Perna, 2006), pero, a nuestro conocimiento, nunca en Chile.

Para aprehender cómo se manifiestan las culturas institucionales en cada una de las etapas del modelo de elección de estudios, hemos recurrido, por un lado, a un análisis de documentos oficiales emanados de los propios colegios y, por otro lado, al discurso de apoderados, directivos, docentes y alumnos, relativos a las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios en torno a los estudios universitarios (currículum, preparación para la PSU, etc...) y los discursos, valores y prácticas vehiculados en cuatro establecimientos educacionales científico-humanistas seleccionados para este estudio.

El artículo se presenta de la manera siguiente. La primera parte, teórica, aborda la manera en que entendemos la cultura institucional de ir a la universidad, y presenta el modelo de elección de estudios en tres etapas. La segunda parte explica la metodología empleada en esta investigación, de corte cualitativo, detallando la muestra con la que trabajamos y los métodos de recolección y análisis de la información. A continuación presentamos un estudio comparado de la influencia de las culturas institucionales de cuatro establecimientos secundarios en torno al proceso de elección de estudios universitarios por parte de los alumnos. Finalmente, terminamos por una discusión de las implicancias de nuestros resultados para la comprensión de este proceso.

1. Revisión de la literatura

1.1 El concepto de «elección de estudios»

Para los investigadores ingleses Ball, Davies, David y Reay (2001), desde un punto de vista sociológico, la elección es un concepto problemático. Este trae consigo, señalan, una serie de dificultades teóricas y debe ser utilizado con precaución, por lo que invitan a utilizar la noción de « proceso de toma de decisiones ». Estos autores señalan que el proceso de elección de estudios superiores se halla en el seno de dos registros de sentido y de acción. Uno es cognitivo y dice relación con la adecuación entre los resultados académicos y la selección en una institución. El otro es sociocultural y dice relación con las clasificaciones que el alumno hace de sí mismo y de las instituciones. La elección de una institución para seguir estudios superiores es para estos autores una elección por una forma de vida y es una « cuestión de gusto » en la que la pertenencia social orientará al alumno. Elegir, señalan, es un proceso complejo de toma de decisiones y siempre se efectúa dentro de horizontes de acción delimitados. En este proceso, para Ball et al. (2001), las culturas institucionales de los colegios (en particular el *habitus* institucional) moldean las representaciones y aspiraciones de los alumnos y hacen que ciertas decisiones sean evidentes y otras impensables, según el contexto en el que el alumno se encuentre.

A pesar de la reticencia de ciertos autores a utilizar el concepto de « elección », adherimos a la reflexión de Blanchard y Cayouette-Remblière (2011), en el sentido de que el término « elección » merece ser utilizado, ya que traduce un acto vivido como libre, por lo menos desde el punto de vista de las representaciones mentales y simbólicas.

En este estudio, la noción de « elección de estudios superiores » es utilizada como una sucesión de decisiones que los alumnos toman al finalizar su enseñanza secundaria y que

reflejan una construcción compleja entre factores individuales y colectivos. Entre ellos, se destacan las características del alumno, su familia, el establecimiento secundario que frecuenta y el contexto institucional de la enseñanza superior chilena. Como señala Duru-Bellat (2002), elegir es un acto fuertemente influenciado por la estructura del sistema educativo, así como por las representaciones y la posición social ulterior que se encuentran asociados a éste. Pero al mismo tiempo, señala, los individuos integran de manera activa las características de la situación presente y futura, a través de un razonamiento y un trabajo específico que matiza lo que sería un determinismo social puro.

1.2 La modelización del proceso de elección de estudios

Las investigaciones sobre el proceso de elección de estudios superiores estuvieron en un principio muy ligadas a una perspectiva economicista (Kotler y Fox, 1985) y estaban enraizadas en la hipótesis de que los individuos tienen por finalidad última de maximizar sus beneficios y minimizar los riesgos al tomar decisiones. Así, tanto los padres como los alumnos evaluarían los costos y beneficios relacionados con la prosecución de estudios superiores. En estos modelos teóricos, se presupone que las decisiones son tomadas por individuos estrictamente racionales (Plank y Jordan, 2001). Sin embargo, tal como señalan Hossler, Schmith y Vesper (1999), los alumnos y sus familias no se comportan siempre de manera tan racional como suponen los economistas. Es más, es muy probable que los factores económicos no sean suficientes para comprender el proceso de elección de estudios superiores.

De esta manera, los modelos de elección de estudios superiores fueron incorporando cada vez más variables, combinando metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa, desde disciplinas tan variadas como la sociología, la economía y la psicología. En la década de 1980 se sucedieron una serie de modelos que intentaban explicar de manera lo más completa posible el proceso de elección de estudios superiores por parte de los alumnos, acordando cada uno de ellos diferentes grados de importancia al efecto del establecimiento escolar sobre este proceso (Chapman, 1981 ; Jackson, 1982 ; Litten, 1982 ; Hossler y Gallagher, 1987). Para todos estos autores, el proceso de elección de estudios universitarios es una combinación de variables, entre las que destacan el capital económico y cultural familiar, la capacidad académica del alumno, variables psicológicas -tales como la autoestima o el sentimiento de competencia-, las políticas públicas específicas a cada realidad nacional, las características de las universidades y por supuesto el contexto escolar. Más recientemente, otros autores han propuesto modelos que incorporan variables contextuales diversas para explicar el proceso de elección de estudios que, ha quedado claramente establecido, es multidimensional y extremadamente complejo (Perna, 2006).

Para nuestro estudio, utilizamos el modelo de los investigadores norteamericanos Hossler y Gallagher (1987). Estos autores proponen un modelo en tres etapas.

La primera etapa se denomina « predisposición ». En ésta, el alumno toma la decisión de continuar estudios superiores o tomar caminos alternativos, como integrarse

directamente al mercado laboral o incorporarse a instituciones como las fuerzas armadas, por ejemplo. Los planes de estudios post-secundarios, en esta etapa, se ven altamente influenciados por las familias del alumno, pero también por su contexto escolar (Hossler y Gallagher, 1987). En relación al establecimiento de educación secundaria, serán fundamentales en esta etapa la calidad de la educación recibida, el plan de estudios o currículum del colegio, así como el apoyo y estímulo recibido por los alumnos de la parte de los profesores (Hossler y Stage, 1992). Para estos autores, se distinguen en esta fase tres tipos de estudiantes : los alumnos que consideran varias universidades como opción de estudios, aquellos que ya saben que solo pueden acceder a una o dos universidades (o tipos de universidades) y los que no tienen intención de proseguir estudios universitarios.

La segunda etapa del modelo se denomina « búsqueda de información ». Es el proceso por el cual el alumno se informa sobre instituciones específicas y sus características. Implica el descubrimiento y evaluación por parte de los alumnos del universo de instituciones disponibles en las que, en principio, podrían inscribirse. Para Hossler et al. (1999), esta etapa es la más importante y la que mejor se presta para una intervención de parte de los establecimientos secundarios y de las universidades. Es una etapa bisagra de incertidumbre y de exploración en la que el rol del colegio es, una vez más, de gran importancia, tal como lo demostraron Plank y Jordan (2001). Estos autores concluyeron de un estudio realizado en los Estados Unidos que una gran cantidad de alumnos destacados, principalmente de condición socioeconómica desfavorecida, no iban a la universidad debido a un proceso deficiente de orientación e información por parte de los colegios. A la inversa, cuando los establecimientos secundarios se movilizan en torno a ciertas prácticas activas de información y orientación, las probabilidades de un individuo de seguir estudios universitarios aumentaban.

La tercera y última etapa es la « elección final », el momento en el que los alumnos eligen una institución específica para postular a ella. Las condiciones de admisión de cada universidad, los planes de ayuda financiera y, por supuesto, en un contexto de admisión a la universidad como el chileno, los resultados en la prueba de selección universitaria (PSU), serán decisivos. Por lo demás, en un país en el que las instituciones de enseñanza superior reproducen en gran parte la composición socioeconómica de los colegios (Meller, 2011), es factible imaginar que la tendencia de los estudiantes será sentirse atraído por una institución que alberga a individuos similares a ellos. Es, a priori, la etapa en la que el establecimiento escolar juega un rol menos preponderante.

1.3 La cultura institucional de promoción de estudios universitarios o «cultura de ir a la universidad»

Existe una amplia literatura relativa a las culturas institucionales de los establecimientos escolares, la cual no abordaremos en esta revisión (para una profundización del concepto, su origen y evolución, ver Draelants y Dumay, 2011). Para este estudio, queremos centrarnos, de manera específica, en lo que McDonough (1997) define como « cultura de ir a la universidad », es decir, la conjunción de una serie de elementos relativos principalmente a la cultura y a los valores vehiculados por la institución, pero también al

currículum académico del colegio, la promoción de un clima especial y altas expectativas de parte de la comunidad escolar sobre el proceso de elección de estudios.

En efecto, la literatura ha mostrado que existen influencias específicas ligadas al establecimiento educacional sobre las aspiraciones de estudios superiores de los alumnos y su destino posterior (McDonough, 1997 ; Reay, 1998 ; Hossler, Schmit y Vesper, 1999 ; Reay, David y Ball, 2001 ; Perna, 2006 ; Engberg y Wolniak, 2010 ; Draelants y Ardoisenet, 2011). Para explorar estas influencias específicas del establecimiento escolar, hemos decidido agrupar bajo la noción de « cultura de ir a la universidad » una definición un poco más amplia de la considerada originalmente por Mc Donough (1997). En efecto, por un lado, retomamos el concepto de habitus institucional (McDonough, 1997 ; Reay, David y Ball, 2001) y, por otro lado, lo combinamos con las estrategias de promoción de estudios superiores a través de las normas y recursos organizacionales (Hill, 2008 ; Draelants y Ardoisenet, 2011). Esta combinación de conceptos permite, desde nuestro punto de vista, dar cuenta tanto de percepciones y discursos subjetivos, permeadas por el entorno socioeconómico y cultural, como de estrategias intencionadas y racionales de parte de los establecimientos educacionales.

Desde hace más de cuatro décadas, por un lado, se acepta entre la comunidad científica que los recursos movilizados por las escuelas secundarias tienen efectos positivos sobre los resultados escolares, pero de amplitud menor que los efectos del capital cultural y económico familiar. Por otro lado, y a pesar de lo anterior, se ha demostrado también que la organización y las características específicas de las escuelas secundarias influyen las orientaciones y actividades ligadas a la transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior (Nakhili, 2005).

Estudios recientes, como los de McDonough (1997) o de Perna y Titus (2005), han demostrado que el contexto de la escuela secundaria puede determinar de manera estructural las orientaciones de los alumnos y sus decisiones finales en términos educativos, y que estas decisiones, en el contexto estudiado (Estado Unidos), pueden variar según los grupos étnicos y socioeconómicos.

Para los autores Engberg y Wolniak (2010), la estructura organizacional del establecimiento de enseñanza secundaria es un antecedente crítico para entender el destino postsecundario de los alumnos.

1.3.1 El habitus institucional

Retenemos como primer componente de una cultura de ir a la universidad al habitus institucional. Según Reay, David y Ball (2001), esta noción es útil para aprehender el rol de la escuela sobre el destino educacional de los alumnos ya que constituye una compleja amalgama entre agencia y estructura y podría entenderse como el impacto de un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento de un individuo, mediado por una organización. Los habitus institucionales, tal como el habitus individual, señalan, tienen una historia y se han establecido con el tiempo. Son por lo tanto capaces de cambiar, pero en razón de su naturaleza colectiva, son menos fluidos que el habitus individual. Estos

autores argumentan que los colegios se encuentran vinculados a contextos socioculturales más amplios a través de procesos en los que ambos se influncian mutuamente.

Una de las autoras que más ha trabajado este concepto es McDonough (1997). Según ella, el *habitus* corresponde a un conjunto común de percepciones subjetivas asumidas por los miembros de un grupo o una clase social, que influncia las aspiraciones y actitudes de un individuo. Estas aspiraciones son, a la vez, evaluaciones subjetivas de las posibilidades futuras y probabilidades objetivas. No son análisis racionales, sino más bien la manera en la que los alumnos que provienen de clases sociales diferentes toman decisiones razonables y juiciosas para sus propias aspiraciones. Lo hacen observando a la gente que pertenece a su entorno y considerando lo que parece ser bueno o adecuado a través de una variedad de dimensiones.

McDonough (1997) indica que se puede extender esta noción de *habitus* y presenta la prueba de que éste existe no solamente en las familias y las comunidades, sino también en los contextos organizacionales. Esta autora estudia una amplia variedad de contextos organizacionales de las escuelas secundarias y muestra cómo el *habitus* de una organización ejerce una influencia sobre la toma de decisiones individuales y la elección de estudios universitarios. El *habitus* institucional influirá fuertemente, señala, en limitar o expandir el universo de posibilidades de los alumnos.

Para demostrar el impacto diferenciado de los *habitus* institucionales sobre alumnos que provienen de condiciones socioeconómicas diferentes, McDonough (1997) utiliza el concepto de « racionalidad limitada ». En este sentido, señala, el comportamiento individual de los alumnos se encuentra influenciado por el flujo y el contenido de las informaciones y expectativas explícitas del establecimiento escolar, que resalta o minimiza opciones específicas de continuación de estudios.

La investigación llevada a cabo por McDonough (1997) abre nuevas perspectivas en los estudios relativos al rol de los colegios sobre las posibilidades que tengan los alumnos de ingresar a la universidad. Su estudio, desarrollado en colegios secundarios de California (Estados Unidos), mostró que las decisiones tomadas por las alumnas (se entrevistó únicamente con mujeres) en torno a los estudios superiores no se encontraban limitadas únicamente por sus características individuales, tales como el rendimiento académico o capital cultural familiar, sino también, fuertemente, por características estructurales de los establecimientos escolares, principalmente, del servicio de orientación. En efecto, la autora considera que los servicios de orientación de un colegio son fundamentales porque influncian directamente las decisiones de los alumnos, a través de una « ética » que permite a los estudiantes « pensar la universidad ». Para McDonough (1997), la disparidad de misiones, de la organización y de recursos destinados a los servicios de orientación en los colegios tiene necesariamente un impacto sobre las aspiraciones y decisiones de los alumnos¹.

¹ Para el contexto chileno, revisar el estudio de Lagos y Palacios (2008) sobre orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico.

Cabe destacar, sin embargo, el efecto diferenciado del habitus institucional sobre los alumnos, ya que los individuos se encuentran desigualmente posicionados en relación al habitus institucional del colegio, en la medida en que las influencias de la familia y el grupo de pares sea concordante o discordante con aquellas ejercidas por la institución (Reay, 2004)².

1.3.2 Las estrategias de promoción de estudios universitarios

El segundo componente que identificamos para la construcción de una cultura institucional de ir a la universidad es un conjunto intencionado de estrategias de promoción de los estudios universitarios, caracterizado según algunos autores, como Hill (2008) y Draelants y Ardoisenet (2011), según una tipología que considera dos dimensiones: los recursos formales que el establecimiento pone a disposición de los alumnos en torno a esta transición (tales como la malla curricular, la preparación académica, la existencia de cursos de preparación específicos para la universidad, etc.) y las normas organizacionales de la institución (referidas a los valores y las prácticas vehiculados por el establecimiento).

De esta manera y a modo de resumen, retenemos entonces como definición de cultura de ir a la universidad una amalgama entre el habitus institucional y las estrategias de promoción de los estudios universitarios, que van a permitir a los alumnos plantearse (o no) la posibilidad de proseguir carreras universitarias.

2. Objetivo e hipótesis

El presente estudio tiene por objetivo analizar en qué medida la presencia o ausencia de una cultura de ir a la universidad en el establecimiento secundario influencia las aspiraciones y decisiones de los alumnos en cada una de las etapas del proceso de elección de estudios -predisposición, búsqueda de información y elección-, con la finalidad de identificar la naturaleza de esta influencia y sus características.

En torno a este objetivo, nos planteamos dos hipótesis centrales:

a) La presencia o ausencia de una cultura de ir a la universidad en el establecimiento secundario puede limitar o ampliar el universo de posibilidades de elección de estudios superiores de un alumno.

b) La cultura de ir a la universidad en un establecimiento escolar influencia a los alumnos con más claridad en las etapas de predisposición y búsqueda de información que en la etapa de elección final.

² No todos los autores coinciden en la pertinencia de utilizar el concepto de habitus para las instituciones u organizaciones educativas. Al respecto, ver el debate con las críticas de Atkinson (2011) y la respuesta de Burke, Emmerich e Ingram (2013) en *British Journal of Sociology of Education*.

3. Metodología

3.1 Participantes

Este estudio se inscribe en el marco de una investigación más amplia cuya primera etapa se llevó a cabo en una muestra representativa de estudiantes de último año de enseñanza secundaria pertenecientes a 23 establecimientos de modalidad científico-humanista de la provincia de Concepción ($N = 6931$; $n = 1054$). La primera etapa de esta investigación, cuyo enfoque de investigación fue cuantitativo, tenía por objetivo general entender cuáles son los factores individuales y colectivos que influyen las aspiraciones a estudiar en la universidad y concretizar esas aspiraciones.

Para la segunda parte de esta investigación y este estudio en particular, hemos decidido seleccionar cuatro colegios. Como el objetivo es comprender la influencia de la cultura institucional sobre el proceso de elección de estudios superiores, hemos elegido cuatro colegios que puedan ser contrastados desde el punto de vista de las estrategias institucionales, normas y valores relativos a la promoción de estudios universitarios en sus alumnos.

Para elegir a estos colegios, hemos recurrido a una encuesta original -que forma parte de la primera parte de nuestra investigación- realizada en octubre de 2012 en 23 establecimientos educacionales. Los resultados de esa encuesta nos permitieron identificar cuatro colegios de características sensiblemente diferentes en relación a los recursos formales y normas organizacionales destinados a la promoción de los estudios universitarios. Además, buscamos que estos establecimientos se distinguieran en cuanto a la composición socioeconómica de sus estudiantes y el nivel académico promedio (medido a través de los resultados en la Prueba de Selección Universitaria). En total, 216 alumnos de estos cuatro colegios respondieron a esta encuesta, durante la primera fase de la investigación.

Un año después de aplicada la encuesta, se contactó a estos colegios, y se realizaron en ellos un total de 37 entrevistas con los directores, orientadores, directores académicos, centros de padres, centros de alumnos, exalumnos y profesores jefes (que tuviesen más de diez años de experiencia docente en el colegio), durante los meses de septiembre y octubre de 2013.

3.2 Recolección y análisis de la información

La recolección de información se desarrolló en dos etapas. En primer lugar, se realizó un análisis de los documentos oficiales facilitados por los colegios y/o disponibles en las páginas web institucionales, tales como la reseña histórica del colegio, las características generales de éste, el proyecto educativo institucional, las funciones y objetivos del departamento de orientación, entre otros.

En una segunda etapa, se realizaron entrevistas de carácter semi-estructuradas a miembros del equipo directivo, orientadores, representantes del centro de padres, profesores

jefes de cursos superiores, representantes del centro de alumnos y exalumnos de cada colegio.

En primer lugar, contactamos a los directores de colegio, quienes aceptaron que se realizara este estudio en las instituciones que dirigen. Posteriormente, una vez en el colegio, y habiendo realizado la entrevista al director (o directora), se procedió a contactar personalmente al resto de los actores descritos anteriormente. Por otro lado y de manera paralela, contactamos a los exalumnos de los cuatro colegios seleccionados, a través de llamados telefónicos o envío de correos electrónicos.

Las entrevistas con los exalumnos de los colegios se realizaron en sus casas o en sus lugares de estudio y tenían por finalidad conocer las características del hogar del cual provienen, su recorrido escolar, los motivos por los que eligieron un plan diferenciado a finales de segundo año de enseñanza secundaria, conocer la caracterización que realizan del entorno escolar en el que se desarrollaron, cuáles eran sus aspiraciones de estudios superiores, sus percepciones sobre las estrategias institucionales desplegadas durante el proceso de elección de estudios y las razones de su decisión final en relación a los estudios superiores.

Las entrevistas con miembros del equipo directivo, orientadores, centros de padres, centros de alumnos y profesores jefes se realizaron íntegramente en los colegios respectivos. Estas entrevistas tenían por objetivo indagar sobre los recursos formales (planes diferenciados, preparación para la PSU, preuniversitario, preparación para los estudios universitarios, contexto socioeconómico y cultural del alumnado, características del cuerpo docente, proceso de orientación e información, vínculos con universidades) y las normas organizacionales (valores y prácticas del establecimiento, proyección hacia los estudios superiores, apoyo a la realización de estudios universitarios) desplegadas por la institución en el proceso de elección de estudios.

Todas las entrevistas fueron grabadas en registro de audio, transcritas de manera integral e ingresadas al software NVIVO 10. Se realizó, en primer lugar, una codificación general para organizar el material en áreas amplias de temas y a continuación se exploraron nodos para cada tema, con una codificación más detallada, hasta alcanzar el punto de saturación.

4. Resultados

4.1 Caracterización de los colegios

Los colegios escogidos para este estudio se diferencian nítidamente entre sí, tanto en relación a su composición socioeconómica, como a los resultados de sus alumnos en la prueba de selección universitaria (PSU) y las estrategias institucionales desarrolladas para promover el acceso de los alumnos a la universidad.

A continuación se realiza una breve reseña de cada uno de estos establecimientos y se los compara (ver tablas 1, 2 y 3) en relación a una serie de tópicos relevantes para nuestro estudio³.

Colegio A

Este colegio es un establecimiento particular pagado, laico, trilingüe, mixto y que cuenta con subvención financiera y apoyo pedagógico de parte de un país europeo. Tradicionalmente asociado a una alta exigencia académica, se define como un colegio de excelencia y bicultural. Los ejes de su proyecto educativo son el dominio de la lengua y el razonamiento, desarrollar el gusto y la práctica de la lectura, favorecer valores y competencias tales como el civismo, la autonomía y la responsabilidad, así como profundizar la formación integral a través del deporte, la cultura y la apertura internacional.

Colegio B

El colegio B corresponde a un establecimiento particular subvencionado tradicional, mixto, perteneciente a una congregación religiosa. Este colegio ha destacado en los últimos 10 años por aumentar en forma notable el rendimiento de sus egresados en la PSU y, por lo tanto, el ingreso de éstos a las universidades. Es tal vez uno de los pocos colegios de la provincia en los que se genera mayor mixidad social, puesto que cobra un copago diferenciado por ingresos familiares y atiende a una proporción importante de alumnos de condición socioeconómica vulnerable, producto de una política intencionada de parte de la dirección del establecimiento, para lo cual dispone de becas de estudio. Se define como una institución católica que tiene por finalidad formar personas integrales en una comunidad educativa inclusiva, en la que sea posible la diversidad, para el servicio y construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Colegio C

Este establecimiento particular subvencionado tiene un origen más reciente, es mixto, pertenece a una congregación religiosa diferente a la del colegio B, y sus principios orientadores -señalados en su proyecto educativo institucional- son una educación humanista y cristiana católica, que busca el desarrollo armónico de la persona y que la prepara para su proyecto de vida. Toda la formación de los alumnos de este colegio se encuentra fuertemente impregnada de un espíritu eucarístico. En el proyecto institucional del colegio se presenta como uno de los objetivos más relevantes del establecimiento hacer del alumno un cristiano comprometido y activo.

Colegio D

Este colegio es un establecimiento municipal centenario, es mixto y corresponde al liceo científico-humanista público por excelencia de su comuna. Desde el año 1994 ha participado en gran cantidad de programas de mejoramiento generados por el Ministerio de Educación. A pesar de ello, ha sufrido, al igual que la mayoría de los liceos municipales,

³ Debido a que nos comprometimos a mantener el anonimato, tanto de los entrevistados como de los establecimientos educacionales, es que nos referimos a estos últimos con las letras A, B, C y D.

una sensible fuga de estudiantes en los últimos años. Se define como un liceo científico-humanista pluralista y tolerante, laico, cuyo concepto de hombre es democrático y de respeto por la diversidad, con un gran sentido de la participación, reflexión y crítica. Su desafío es entregar a sus estudiantes una formación académica de calidad que les asegure el éxito en la continuación de estudios superiores y en la formación para la vida, para convertirse en una alternativa real de continuación de estudios para la comunidad local.

Tabla 1: características generales de los colegios seleccionados

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D
Dependencia administrativa	Particular pagado	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Municipal
Nivel Socioeconómico	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo
Vulnerabilidad escolar ⁴	0.0%	0.0% > 23%	23.01% > 40.0%	40,01% > 61,0%
Orientación	Laica	Católica	Católica	Laica
Provincia	Concepción	Concepción	Concepción	Concepción
Área	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Promedio PSU 2012	> 630	> 600 < 630	> 500 < 550	< 500
Opciones de planes diferenciados	6	3	3	0

Como se puede observar en la tabla 1, existe una relación directa entre el nivel socioeconómico del colegio y los resultados de los alumnos a la prueba de selección universitaria (PSU). Más llamativo es el hecho de que los planes diferenciados, que forman parte de los planes y programas del Ministerio de Educación chileno, no sean ofrecidos en todos los colegios. En nuestra muestra, el colegio de dependencia municipal no ofrece ningún plan diferenciado a sus alumnos de tercer y cuarto año de enseñanza secundaria, en tanto los colegios particulares subvencionados ofrecen tres alternativas y el colegio particular pagado seis opciones. La justificación de este último colegio está basada en su

⁴ El índice de vulnerabilidad escolar fue obtenido a través de los resultados SIMCE (sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje) y refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento. Se presenta en forma de porcentaje la vulnerabilidad del establecimiento en base a cinco prioridades excluyentes, calculadas por la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas). A los establecimientos cuya dependencia administrativa corresponde a particular pagado se les asigna el valor cero. De las prioridades reportadas por la JUNAEB para cada establecimiento, SIMCE utiliza en estos análisis las dos primeras, correspondientes a pobreza extrema y pobreza asociada a fracaso escolar respectivamente.

proyecto educativo de educación intercultural bilingüe, que le lleva a ofrecer más alternativas que las que propone el Ministerio de Educación. En tanto, en el liceo municipal explican la decisión de no ofrecer planes diferenciados por la escasez de profesores especialistas y la dificultad práctica de organizar dichos programas. Esta comparación produce un primer acercamiento en relación a las posibilidades que pueda ofrecer un colegio y otro en torno a la apertura de horizontes de estudios.

En las tablas siguientes (tablas 2 y 3) se muestran las respuestas de los alumnos de los cuatro colegios seleccionados a algunas preguntas atinentes a este estudio que hemos seleccionado y que fueron recolectadas durante la primera fase de la investigación, a través de una encuesta original⁵.

Tabla 2: respuestas de los alumnos a encuesta realizada en el año 2012⁶ (en %)

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D
1. Para mí es muy importante estudiar en la universidad	78.7	72.1	74.5	68.5
2. Mis amigos más cercanos tienen como objetivo estudiar en la universidad	97.9	92.0	86.0	82.3
3. Me parece natural entrar a estudiar en la universidad después del colegio	80.9	95.2	76.0	66.7
4. Asisto a un preuniversitario externo	88.4	71.4	52.9	45.8
5. Muchos de mis compañeros de curso estudiarán en la universidad	100	90.2	66.7	32.7
6. En la PSU creo que obtendré más de 600 puntos	88.9	74.1	42.0	17.0
7. Los profesores motivan a los alumnos para que sigan estudios universitarios	89.3	95.1	74.0	38.5
8. El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones en relación a mis futuros estudios	57.5	73.0	45.1	19.2
9. El colegio me ha preparado para seguir estudios universitarios	89.2	85.7	49.0	17.6

Como se puede apreciar muy claramente a raíz de las preguntas 1, 2, 3 y 4 de la tabla 2, los alumnos de los cuatro colegios desean, en su inmensa mayoría, proseguir estudios universitarios y consideran esa vía como un camino natural a seguir después de la

⁵ Las encuestas fueron aplicadas en el mes de octubre de 2012 a alumnos de cuarto año de enseñanza secundaria, a escasas semanas de egresar del colegio y rendir la Prueba de Selección Universitaria.

⁶ El % corresponde a los alumnos que respondieron a las categorías « de acuerdo » o « muy de acuerdo » a las preguntas (de un total de seis categorías, desde « muy en desacuerdo » hasta « muy de acuerdo »).

enseñanza secundaria. Recordemos que todos los colegios de la muestra son científico-humanistas y que por lo tanto se orientan efectivamente hacia la enseñanza superior, principalmente universitaria. Llama la atención el alto porcentaje de alumnos que recurre a un preuniversitario externo al colegio para preparar la prueba de ingreso a las universidades. Este fenómeno forma parte de lo que la literatura recoge como « shadow education » (Lee y Shouse, 2011; Byun y Park, 2012), muy repandido en países de larga tradición al respecto, como Corea del Sur, pero cada vez más presente en Chile, es decir, el gasto que realizan las familias con hijos en edad escolar para una gama de actividades académicas contratadas al margen de la educación formal, que van desde tutorías on-line hasta clases presenciales en instituciones privadas y que en nuestro país, congregan en preuniversitarios a alumnos de todas las condiciones socioeconómicas, a pesar del elevado costo monetario que ello implica para las familias.

Las preguntas 5 y 6, sin embargo, nos muestran el reverso de la medalla. En efecto, a pesar de lo señalado anteriormente, se aprecia a través de estas dos preguntas que existe un clivaje importante entre los colegios A y B, por un lado, y los colegios C y D, por el otro, en relación a la confianza expresada por los alumnos sobre un eventual acceso a la universidad de la parte de su entorno cercano (compañeros de curso) y el puntaje que podrían obtener en la prueba de selección universitaria. En otras palabras, si bien la aspiración mayoritaria de estos alumnos es estudiar en la universidad, las expectativas se encuentran desde ya teñidas de realismo e incluso de fatalismo.

Finalmente, las preguntas 7, 8 y 9 nos dan algunas luces iniciales en relación a la cultura de ir a la universidad de parte de los colegios que queremos investigar. En este caso, podemos señalar que los alumnos del colegio D no se sienten respaldados ni motivados por su institución para seguir estudios universitarios, a diferencia de lo expresado por los alumnos de los colegios A y B. Los alumnos del colegio C, por último, se encuentran en una posición intermedia.

Para finalizar la caracterización de los colegios y sus alumnos, integramos las respuestas de estos últimos acerca del tipo de institución en la que aspiraban estudiar (ver tabla 3).

Tabla 3: aspiraciones de estudios desagregadas por tipo de institución⁷ (%)

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D
Universidades de investigación	76.6	82.5	56.9	47.3
Universidades elitistas	21.3	4.8	3.9	0
Universidades de acreditación	0	7.9	15.7	20
Universidades masivas	2.1	1.6	11.8	12.7
Otras instituciones	0	3.2	11.8	20
Total	100	100	100	100

Se comprueba que la mayoría de los alumnos de los cuatro colegios aspira a estudiar en la universidad. Sin embargo, se genera nuevamente un clivaje entre los colegios A y B, por un lado, cuyos alumnos optan mayoritariamente por estudiar en las universidades de investigación (las más selectivas y de mayor prestigio en Chile) y los alumnos de los colegios C y D, por otro lado, cuyas opciones son más dispersas.

4.2 El proceso de elección de estudios

4.2.1 La fase de predisposición

4.2.1.1 La influencia de las familias sobre las aspiraciones

Para los alumnos del colegio A, la universidad es una vía natural de prosecución de estudios después de la enseñanza secundaria, fundamentalmente porque provienen de hogares en el que los padres son casi exclusivamente universitarios, y son muy pocos los alumnos que desean o se atreven a plantear la posibilidad de seguir estudios en instituciones superiores no universitarias:

« Nos educaron desde pequeños que la universidad era lo que había después del colegio, no había otra opción, obligatoriamente, no era algo optativo » (Exalumno colegio A).

« Para nosotros la universidad es un camino natural y el que se sale es como raro, no tanto para los alumnos, sino que más bien los padres lo ven como ‘oh se desvió, que pena, pobrecito, le iba bien en el colegio’. (Los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) no son opciones válidas para nosotros » (Representante de los alumnos colegio A).

Los alumnos del colegio B siguen el mismo patrón de conducta. Para ellos, conscientes de pertenecer a un colegio de alto rendimiento académico y de la posibilidad, para muchos de ellos, de pasar a ser la primera generación universitaria de la familia, la universidad

⁷ Las categorías hacen referencia a la taxonomía de las universidades chilenas de Muñoz y Blanco (2013). Estos autores caracterizan y diferencian a las universidades en cinco grupos: las universidades de investigación (las más selectivas y prestigiosas del sistema), las universidades masivas (con gran participación en la matrícula nueva y total del sistema, pero de baja selectividad), las universidades de acreditación (moderadamente selectivas), las universidades elitistas (grupo compuesto solo por universidades privadas, con un alto índice de selectividad y que acoge mayoritariamente a alumnos provenientes de establecimientos particulares pagados) y las universidades no elitistas (universidades que tienen el más bajo nivel de acreditación institucional y con bajo índice de selectividad).

aparece como el camino lógico a seguir. La veta aspiracional más característica de la clase media chilena aparece en esta institución con mayor claridad que en cualquier otra:

« Tenemos el concepto de que ir a un Instituto Profesional es cuando no te da el puntaje. Todos aspiramos a obtener un buen puntaje y quedar en una universidad tradicional[...]Mi mamá siempre me ha dicho que es porque no quiere que me pase lo mismo que a ella. Ella me dice que para que yo pueda vivir bien debo estudiar en la universidad » (Representante de los alumnos colegio B).

« [...] movilidad social sí, este colegio genera eso y sobre todo para la clase media » (Directora académica colegio B).

En el colegio C, las aspiraciones de los alumnos se decantan ampliamente por los estudios universitarios, pero, a diferencia de los colegios anteriores, se aprecia una mayor dispersión de éstas y la posibilidad abierta de optar por alternativas a la educación universitaria. Sin embargo, las familias apoyan mayoritariamente un camino universitario:

« La universidad es la aspiración mayoritaria, pero también hay alumnos que quieren ir a carreras técnicas o a las FF.AA » (Directora colegio C).

« Para mis padres era importante que yo estudiara en la universidad. Además, yo vi el ejemplo de mi hermana, que ella está estudiando y cuando mi hermana entró a la universidad fue un orgullo porque fue la primera nieta del grupo familiar que entraba a la universidad » (Exalumna colegio C).

El colegio D, finalmente, muestra perfiles de familias muy heterogéneos, desde aquellas que motivan a sus hijos a seguir estudios universitarios, bajo la lógica de acceder a un nivel de vida más elevado que el que los padres tuvieron, hasta aquellas que no los incentivan o derechamente los ven como una alternativa poco realista para sus hijos:

« Yo quiero ser profesor de música [...] pero mi mamá quiere que yo sea milico » (Representante de los alumnos colegio D).

« Mis papás siempre me decían: tú tienes que ir a la universidad, tienes que estudiar, sacar una carrera, ser mejor de lo que somos nosotros » (Exalumna colegio D).

4.2.1.2 La influencia del colegio sobre las aspiraciones

Las instituciones educativas seleccionadas, en sus proyectos educativos, tienen todas por objetivo formar alumnos que continúen estudios superiores, particularmente universitarios. Sin embargo, la práctica en cada uno de estos colegios es sensiblemente diferente, lo cual se ve reflejado en los discursos. Así, mientras en los colegios A y B se inculca a los alumnos y la comunidad escolar que la universidad es la única meta a alcanzar, los colegios C y D matizan este objetivo y abren la puerta a otras alternativas de continuación de estudios para sus alumnos:

« La motivación por la universidad es una evolución natural para un alumno de este colegio, en la que no influimos solo nosotros sino sobre todo los padres. Lo que sí hace nuestro colegio es que trabaja con los alumnos desde pequeños para prepararlos de la mejor manera para el mundo universitario y para que sepan tomar decisiones con autonomía y responsabilidad. Por lo demás, los alumnos

saben que la PSU no es la única vía de ingreso a las universidades que tienen, puesto que el Bachillerato Internacional también les otorga esta posibilidad » (Director colegio A).

En el colegio A, la institución recoge la aspiración unánime de los apoderados por un futuro universitario para sus hijos y les otorga distintas vías de acceso a las universidades. En el colegio B, en tanto, cuyo norte -claramente establecido- también es la universidad, pero que cuenta con una composición social mucho más heterogénea que la del colegio A, destacan las posibilidades que un colegio de estas características ofrece para los alumnos menos favorecidos desde el punto de vista socioeconómico:

« Había una idea de que el colegio tenía que educar para la vida, [...] que el niño sea feliz y todo el cuento. Entonces yo digo no, el colegio tiene una obligación y si éste se define como científico-humanista, tiene que poner la mayor cantidad posible de alumnos en la universidad » (Director colegio B).

« El chico de condición socioeconómica menos favorecida, ése es el más afortunado. Gana en proyección. Un alumno de séptimo básico sabe que su futuro es la universidad. Eso es lo más visible. Además hay cosas cotidianas, la ampliación del lenguaje y el vocabulario, va a los cumpleaños de los amigos. Sale ganando » (Profesor colegio B).

En los colegios C y D, en cambio, no se fomenta únicamente la vía de continuación de estudios universitaria. En el colegio C, se considera, por un lado, que la responsabilidad de la familia es fundamental y prioritaria en la orientación futura de sus hijos y, por otro lado, que muchos alumnos no tienen las capacidades o habilidades (de distinto tipo) para ingresar a la universidad, por lo que asumen como natural la opción de fomentar estudios superiores en otro tipo de instituciones:

« La gran mayoría de los alumnos quiere estudiar en la universidad, porque tradicionalmente la universidad es, digamos, para ser alguien en la vida tiene que ser profesional y tiene que ser profesional universitario. Es lo que la sociedad piensa. Pero el norte de nosotros es la educación superior, no necesariamente la universidad [...] sino que también las fuerzas armadas, los institutos profesionales, los centros de formación técnica, etc. No es solamente el tema universitario, aquí nosotros tratamos de que todos, en la medida de sus posibilidades, puedan tener acceso a la educación superior » (Jefe unidad técnico-pedagógica colegio C).

« Tenemos varios perfiles de alumnos. Hay niños que quieren ir a la universidad, otros se quieren ir al rubro técnico porque es menos tiempo y es más fácil, van a conseguir más luego un trabajo remunerado porque es lo que falta en sus casas, y hay otro grupo que definitivamente le interesan las fuerzas armadas, carabineros, porque ven a través de esas instituciones una mayor estabilidad laboral. [...] Yo tengo la impresión de que los niños a pesar de todo lo que se les muestra y de lo que se les puede invitar a participar, ellos tienen gran influencia familiar. Porque me he dado cuenta que hay niños que son muy capaces, son niños que uno piensa que pueden ir a la universidad y abruptamente toman decisiones como por ejemplo irse a la marina, no sé. El servicio de orientación de nuestro colegio no da abasto por la cantidad de alumnos, entonces se ha visto un poco debilitado (...) pero independientemente de esto, es la familia la que debe cumplir un rol fundamental.

Pero debíamos orientar desde más atrás. Desde primero básico uno ya vislumbra para dónde van los niños. Entonces en octavo ya sabemos quiénes pueden ir a la universidad y quiénes no » (Directora colegio C).

« Este colegio está inserto en una población donde yo siento que hay muchas habilidades para técnicos, sin embargo la aspiración aquí es una sola: la universidad. Pero cada profesor sabe que hay niños que no son para la universidad, y entonces los orientamos, no de manera pública, hacia otros caminos, desde octavo básico. Ahora, esos chicos, aun teniendo habilidades para técnico, pueden recibir una preparación mayor. Es como integrar a los alumnos con síndrome de Down al mundo 'normal', se potencian y logran más de lo esperado para ellos. Entonces ese chico eleva sus expectativas. Yo confío en eso. Ahora si su rendimiento le dificulta mucho este camino y lo hace sufrir, entonces orientamos a la familia. Después de eso algunas familias se retiran del colegio y van a la educación técnico-profesional » (Orientadora colegio C).

En el colegio D también se minimiza el rol que pueda jugar la institución escolar y se considera que, al recibir un alumnado que viene con serias deficiencias de formación académica desde la enseñanza básica y que muchas veces no presenta « condiciones » para seguir estudios universitarios, es conveniente orientar a los alumnos hacia otras alternativas:

« La expectativa siempre es la universidad por una cosa cultural, pero hemos hecho lo posible por abrirle el campo de las carreras técnicas a los chiquillos, por la proyección que tienen. Orientar solo hacia la universidad sería un error, sabiendo además los porcentajes que nosotros tenemos de ingreso a la universidad. Si bien el alumno y la familia siempre optan por la universidad, hay que ser realista y aterrizar las expectativas de cada alumno, sabiendo que no todos van a entrar » (Orientador colegio D).

« El mensaje general es que hay que seguir estudiando, no quedarse con cuarto medio, pero no necesariamente en la universidad porque hay alumnos que no tienen las condiciones [...] la universidad no es para ellos, son más prácticos, no tan intelectuales » (Profesora colegio D).

4.2.1.3 La preparación y exigencia académica del colegio

Uno de los aspectos que todos los autores coinciden en destacar, en un colegio que asume estrategias institucionales tendientes a favorecer el acceso de sus alumnos a la universidad, es contar con una preparación académica adecuada (McDonough, 1997; Hossler, Schmit y Vesper, 1999; Perna, 2006). Aquí también, las percepciones son variadas entre los cuatro colegios. Si en los colegios A y B sienten que la preparación es adecuada y la exigencia académica elevada, se aprecia lo contrario en los colegios C y D:

« La exigencia académica es alta [...] es un colegio de corte academicista donde el que no cumple con ciertos criterios debiera pensar en ser reorientado » (Orientadora colegio A).

« Los colegios de esta congregación se caracterizan fundamentalmente por el tema de la excelencia, entonces había que posicionarlo en el mercado y en la opinión

pública. El desafío era aumentar los resultados académicos en un corto tiempo [...] Yo recibí este colegio con 520 puntos PSU y hoy día tenemos 620 puntos. Es un colegio muy exigente » (Director colegio B).

« La exigencia no depende solo del colegio o de los profesores. Depende de la materia prima con la que se trabaja. Hay cosas que no dependen de uno » (Orientadora colegio C).

« La exigencia dependía del profesor. En algunos ramos se trabajaba y en otros no se hacía nada » (Exalumna colegio C).

« El colegio no es muy exigente. De repente hay facilidades, si no hiciste algo igual te dicen 'ya igual te voy a poner un 7' » (Representante de los alumnos colegio D).

« La exigencia podría ser mejor. Pero creo que eso depende de cada uno. Cuando uno quiere mejorar algo, depende de uno » (Representante de los padres colegio D).

Tal vez uno de los aspectos más llamativos dice relación con el alineamiento que se pudo apreciar en los colegios A y B por parte de los profesores en torno al proyecto educativo institucional (dentro del cual la exigencia académica ocupa un rol preponderante), a diferencia de lo que ocurre en los otros colegios, donde ni el cuerpo docente ni la dirección parecen compartir una visión unificadora al respecto. De hecho, en los colegios C y D se insiste en individualizar las responsabilidades, ya sea en el profesor o en el alumno, pero no en una estrategia o visión de establecimiento.

4.2.1.4 La preparación en un preuniversitario

Como hemos visto, las influencias familiares e institucionales corren, en algunos casos, por sendas comunes y a veces por caminos contradictorios en cuanto al rol que juegan en la construcción de las aspiraciones de los jóvenes. Sin embargo, todos coinciden en la necesidad -si el objetivo es seguir estudios universitarios- de preparar correctamente la prueba de selección universitaria, no solamente en el colegio, sino acudiendo a un preuniversitario, con el costo consiguiente en términos de tiempo, desgaste físico e intelectual e inversión monetaria. Esto, a pesar de que, en mayor o menor medida, en todos los colegios incluidos en nuestro estudio, se realiza una preparación formal para la PSU, a través de talleres fuera del horario de clases, ensayos periódicos, horarios específicos dedicados semanalmente para ello, e incluso reemplazo en el último año de asignaturas tales como filosofía, música o arte por horas de ejercitación para la prueba de selección. Los motivos para acudir a un preuniversitario, para todos los alumnos, son bastante similares y dicen relación con reforzar materias que ellos consideran no han sido tratadas (o tratadas de manera insuficiente) en sus colegios, entrenar la mente para responder a pruebas de alternativas múltiples, ganar confianza para presentarse a rendir la prueba y finalmente, porque ya se ha transformado en una costumbre que va asociada al último año de enseñanza secundaria.

Un caso especial se produce en el colegio D. En este caso, los directivos asumen la imposibilidad de preparar adecuadamente a sus alumnos y por lo tanto recurren a un

preuniversitario externo a través de un convenio en el que éste último le presta asesoría al colegio, lo cual no está exento de complicaciones:

« El mismo profesor que hace aquí clases, hace clases en el preuniversitario, pero por una cuestión de negocio, el profesor no aplica lo que aplica en el preuniversitario, o sea el profesor sabe los contenidos específicos, sabe la cantidad de preguntas que van a entrar por cada área y por lo tanto podría hacer una preparación en su hora de clase con lo que le va a servir al alumno, pero si lo hace aquí quizás no va a ser necesario el preuniversitario, entonces como, por eso es un problema ético, el profesor conjuga las dos cosas, entonces a veces le hemos pedido que, teniendo la experticia, teniendo el conocimiento, las aplique en sus horas de clases, pero han sido reacios, cuesta un montón y no hay esa voluntad de cooperar. A veces los veo más comprometidos con el preuniversitario, porque por lo menos acá tienen algo seguro, en el preuniversitario ellos dependen de la cantidad de alumnos que se inscriban y ahí hay competencia en los preuniversitarios que hay entonces me imagino que tendrá algún sentido que los alumnos vayan al preuniversitario » (Orientador colegio D).

4.2.2 La fase de búsqueda de información

Esta fase del modelo de Hossler y Gallagher (1987) se vislumbra, según estos mismos autores, como la más propicia para la intervención de los establecimientos educacionales, a través de una multitud de dispositivos variados, para informar a los alumnos sobre las distintas posibilidades de estudios universitarios y orientarlos.

Los dispositivos institucionales para informar a los alumnos respecto de las ofertas de instituciones y carreras universitarias o, más ampliamente, de estudios superiores, son en efecto muy variados, y van desde charlas informales entre profesores y alumnos hasta salidas organizadas a instituciones específicas o ferias educacionales organizadas por diferentes instituciones de enseñanza superior en los mismos establecimientos.

En el colegio A, en primer lugar, se asume el proceso de orientación como personalizado, por lo que el departamento de orientación realiza un seguimiento individual de los alumnos durante los cuatro años de enseñanza secundaria. Por otro lado, entre la gran cantidad de acciones de información que realizan (visitas a universidades, ferias educacionales dentro del establecimiento, búsqueda asistida por los diferentes sitios web que ofrecen información, etc.) una de las medidas más efectivas, según expresaron sus directivos, es hacer venir al colegio a alumnos universitarios -principalmente exalumnos del colegio- para que expliquen a los alumnos de secundaria en qué consisten, por un lado, las carreras que cursan y, por otro lado, lo que implica transitar desde la enseñanza secundaria a la enseñanza superior:

« [...] la información es excelente. En el colegio había talleres en donde habían alumnos de las mismas carreras que nos daban charlas y de distintas universidades » (Exalumno colegio A).

En el mismo sentido, aprovechan la variedad de profesiones ejercidas por los apoderados para que éstos dicten charlas a los alumnos sobre los desafíos de determinadas

profesiones. Con esto, vinculan la decisión sobre estudios universitarios al mundo laboral con el que los alumnos se van a encontrar posteriormente:

« Convocan a profesionales que ya se están desempeñando en distintas áreas para que les muestren la otra etapa de este proceso, no solo la formación universitaria » (Profesor colegio A).

Alumnos, apoderados, directivos, profesores y, en general, la comunidad educativa del colegio A coinciden en señalar que los alumnos se encuentran muy acompañados en cuanto al proceso de orientación para seguir estudios superiores y que la cantidad de información que se canaliza a través de distintas vías es ampliamente suficiente:

« Hay tanta información que no aprovechan todas las instancias que pudieran. A veces hay una suerte de abulia como ‘otra vez esto’ » (Orientadora colegio A).

En el colegio B, que también adopta una amplia gama de dispositivos de información y orientación, ocurre algo muy similar, con la diferencia de que, por la gran cantidad de alumnos que escolarizan, el proceso de orientación es menos personalizado. Además, la participación de los apoderados en este proceso es más marginal, por lo que el colegio asume como su entera responsabilidad informar a sus alumnos sobre las opciones de estudio y orientarlos. Los alumnos y exalumnos de este colegio hacen hincapié en el rol activo de los profesores en el proceso de información y orientación, en estrecha coordinación con el departamento de orientación, así como la relevancia que adquieren las ferias vocacionales realizadas por el colegio:

« Hacen muchas ferias vocacionales. Llega un punto en que uno dice ¡oh no! ¡Otra más! Es muy seguido. Podemos decir que estamos bastante informados del tema. Creo que alguien que sale de este colegio y dice me equivoqué, no puede decir que es porque no sabía, porque el colegio siempre nos está informando sobre este tema » (Representante de los alumnos colegio B).

En este colegio, el proceso de orientación se inicia temprano en la vida escolar del alumno, a fines de la enseñanza básica. Sin embargo, es en segundo año de enseñanza secundaria cuando el colegio realiza un trabajo muy profundo y focalizado para preparar a los alumnos, antes de que éstos deban optar por un plan diferenciado. El equipo de orientación ha diseñado un programa que tiene una triple vertiente. Por un lado, se realiza un fuerte hincapié en el autoconocimiento, en segundo lugar se trabaja en relación a las aptitudes y las habilidades académicas del alumno, y finalmente se realiza una proyección del desarrollo de los estudios superiores y profesional.

La lógica seguida por el colegio C es diferente. En esta institución, a pesar de que también se realizan visitas a universidades, se abren las puertas del establecimiento para que distintas instituciones de educación superior realicen charlas y se programan visitas de exalumnos para que relaten sus experiencias en la universidad u otras instituciones, la diferencia en relación a los colegios anteriores es que consideran que la mayor responsabilidad en cuanto a la búsqueda de información recae en los alumnos:

« En relación al sitio www.mifuturo.cl⁸, nosotros les decimos que existe, que se metan, algunos lo hacen, los que se auto gestionan, los que son busquilla, pero el colegio no los guía en ese sitio [...] Yo creo que la información nunca es suficiente, pero entregamos lo elemental » (Orientadora colegio C).

« De todas maneras ellos siempre tienen la información antes que uno, antes que lleguen acá. Además para qué estamos con cosas, esto de la computación, del internet y estas herramientas tecnológicas ayudan bastante y los chicos se manejan súper bien en eso » (Directora colegio C).

« El servicio de orientación del colegio es muy impersonal. Incluso cuando uno se acerca no te ayudan mucho. Yo no sabía qué estudiar y me decían tú tienes buenas notas en esto entonces tienes que estudiar tal carrera, eso era todo. Me orientaban en base a las notas, no a lo que me pudiera gustar » (Exalumna colegio C).

A pesar de ello, para muchos alumnos los dispositivos establecidos por el colegio son fundamentales, básicamente porque son la única alternativa que tienen de acceder a información que, de otro modo, no conocerían:

« Mis papás no influyeron mucho en mi orientación porque no entendían, porque ellos estaban en el sistema antiguo. Mi mamá sacó cuarto medio en la nocturna y mi papá estudió en el liceo comercial entonces no tenían eso, no me podían explicar. Es gracias a los profesores que yo logré entender (el funcionamiento de la enseñanza superior) » (Exalumna colegio C).

En el colegio D los directivos reconocen que el trabajo que realizan en cuanto a información y orientación es escaso, que no es suficiente y que están, en ese sentido, en deuda con los alumnos. Una multitud de factores explican, según los directivos, el escaso impacto de los dispositivos de orientación, entre los que destacan la condición socioeconómica y cultural de los alumnos. En este sentido, existe la sensación de que cualquier programa serio de información y orientación que se realice en torno a los estudios universitarios cae al vacío ya que el receptor (en este caso el alumno) no se encuentra preparado para recibir esta información. Éstos últimos, por su parte, tienen la percepción de estar bastante solos en este proceso:

« Este año se aplicó un test de intereses, uno, de intereses del cual no he tenido los resultados, no sé si han sido entregados a los alumnos pero no basta con uno, ese es un trabajo que debe hacerse desde el primer año, una exploración vocacional, profesional porque muchas veces eligen equivocadamente » (Directora colegio D).

« Creo que debemos dejar de concentrarnos en la educación universitaria y hacer más énfasis en la educación técnica. Nuestros alumnos, pienso yo, están mejor preparados para ello. Hoy día nosotros estamos trabajando con una cantidad de alumnos vulnerables que cada vez es mayor, con problemas personales, económicos, familiares, en donde hay una precariedad de responsabilidad en sus hábitos, no tienen hábitos de estudio, tienen otras problemáticas y por lo tanto no se comprometen con lo que es su educación. No tienen la responsabilidad ni tampoco

⁸ El sitio www.mifuturo.cl es un sitio web dependiente del Ministerio de Educación de Chile, muy completo, que presenta amplia información actualizada respecto a los tipos de instituciones existentes en Chile para seguir estudios superiores, las alternativas de financiamiento a las que un alumno puede optar, la empleabilidad e ingresos de cada carrera, entre otros.

tienen los aprendizajes previos y por lo tanto no tienen las herramientas para soportar la carga de lo que es una carrera universitaria » (Orientador colegio D).
« En cuanto a la información, el colegio no es tan influyente. Los amigos y la familia sí que influyen, uno se guía por ellos. El colegio está ahí no más, como que no hay tanta preocupación. Los profes hacen su pega y se van, no hay mucho compromiso » (Representante del Centro de Alumnos Colegio D).

4.2.3 La fase de elección: las complejidades de la decisión final

Según McDonough (1997), la etapa final del proceso de elección de estudios, es decir, el momento específico en el que un alumno debe decidir a qué universidad y a qué carrera va a postular, es una etapa en la que los alumnos se enfrentan a una decisión sumamente compleja. El emplazamiento físico de una institución, las alternativas de financiamiento de los estudios, las percepciones en cuanto a prestigio y calidad de la universidad, el flujo de informaciones recibido en la etapa de búsqueda y los consejos familiares, entre tantos otros criterios, confluyen para que el alumno tome una decisión final. Para otros autores (Ball et al., 2001) la elección final de una institución es más que nada « una cuestión de gustos ». Ellos ven la elección de una universidad como la culminación de un proceso de decisión que permitirá a los alumnos seguir encontrándose con los individuos que comparten características similares, sobre todo desde el punto de vista socioeconómico. En nuestro estudio pudimos comprobar que esta decisión se encuentra cruzada por una multitud de variables y factores que influyen en la decisión final, además de los consabidos costos financieros asociados a los estudios, que en Chile son muy elevados. Por ejemplo, el género, o más bien, la imagen que se tiene de lo adecuado (o no) que pueda resultar para una mujer (o un hombre) determinada carrera. Asimismo, el apoyo que el alumno encuentra en su entorno cercano a un proyecto de estudios. O las percepciones en torno a la capacidad que tengan, en definitiva, de enfrentar determinado tipo de estudios. Queremos dar cuenta a continuación de dos de los criterios que más se repitieron en relación a la decisión final: el primero, una cierta lucha interna que se genera en los alumnos entre la vocación por una carrera y la rentabilidad futura de las carreras. En segundo lugar, la importancia de la prueba de selección universitaria en esta decisión y la manera en que los resultados asociados a ella condicionan la elección de parte del alumno.

4.2.3.1 Vocación y rentabilidad de una carrera

Uno de los temas más sensibles abordados en las entrevistas, en particular con los alumnos, fue el de las razones de fondo que explican el querer elegir -o haber elegido- determinada carrera en determinada universidad. La respuesta inicial siempre fue la vocación. Pero esta vocación, una vez que se avanza en la conversación, se encuentra matizada, a veces muy fuertemente, por aspectos sumamente prácticos -como el costo de los estudios- o de proyección racional del futuro laboral, que no siempre son coincidentes con la declaración inicial de vocación.

Señalan exalumnos de los colegios entrevistados:

« Pensé en estudiar Ciencias Políticas, pero abandoné la idea por temas de futuro, por proyecciones, por el campo laboral. Ahí, en esas decisiones influyeron mucho mis papás. Es que mi papá estudió leyes, mi mamá estudió leyes, mi hermana estudia leyes y tienen muy mala apreciación sobre los científicos políticos. Mi papá decía que era como hacer la pega de un abogado pero en menor medida, que les pagan menos, que no tienen trabajo » (Exalumno colegio A).

« A mis papás les interesaba que yo pudiera estudiar una carrera que fuera rentable, daba lo mismo cuál fuera, me dejaban escoger lo que yo quisiera. Pensé en Medicina un tiempo pero al final opté por Ingeniería Civil Química. Así que no influyeron demasiado. De hecho en algún momento pensé en estudiar Licenciatura en Química, para ser profesor, porque me gusta mucho la química, y me dijeron que no. Me dijeron que estaba bien que me gustara la química, pero entonces que eligiera una ingeniería que tuviese química » (Exalumno colegio B).

Lo que estos exalumnos de los colegios A y B indican, con prístina claridad, es que la influencia de los padres en la decisión final fue muy fuerte y definitivamente marcó el camino a seguir. Así como ellos, son muchos los alumnos que no saben decir a ciencia cierta si lo que están estudiando o van a estudiar es un deseo propio o inducido. Y en esta decisión, la futura rentabilidad económica de la carrera elegida es un aspecto clave. Los adultos entrevistados en los diferentes colegios así lo reafirman:

« El tema de la elección de la carrera y universidad pasa por un tema de familia, es una decisión que no la toma autónomamente el alumno. Hay un involucramiento en ese sentido de los padres que siempre están diciendo -me gustaría que estudiaras esto o me gustaría que estudiaras lo otro- y en algunos casos los chicos por darle el gusto a sus familias toman ciertas decisiones. También ven la parte económica, porque es un análisis crudo, más que la vocación » (Directora colegio D).

« Si el sistema fuera distinto tal vez los hijos podrían optar con más libertad a la carrera o el destino que ellos quieren seguir después de egresar, pero la presión de la billetera lleva a que las familias tengan bastante incidencia y control sobre lo que el hijo estudia y sobre todo sobre el hecho que estudie, porque un hijo podría decir perfectamente 'sabes que yo no quiero estudiar', pero eso sería inaceptable en una familia después de haber invertido todo lo que ha invertido en este colegio y ahora no va a estudiar, no. Pero si fuera otro el sistema de financiamiento de la enseñanza en general en Chile, las decisiones de los jóvenes serían diferentes » (Representante Centro de Padres colegio A)

« Los papás aspiran a que los hijos sean más que ellos. Si la mamá es enfermera quiere que su hijo sea médico. Si el papá es constructor civil quiere que su hijo sea ingeniero civil. Entonces siempre hay un tema aspiracional en ellos en que de una u otra forma, en esta cultura, el papá se ve muy reflejado en el hijo, entonces le carga cierta emocionalidad al hijo y ciertas aspiraciones que él no pudo concretar. Yo creo que el alumno y sus familias muchas veces deciden en términos económicos. Sería iluso pensar que los cabros hacen una apuesta en un sentido más vocacional.

Yo creo que hay un porcentaje de alumnos que ponen por delante lo vocacional, pero hay un gran grupo de alumnos que van buscando una retribución económica » (Director colegio B).

4.2.3.2 La incidencia de los resultados de la prueba de selección universitaria (PSU)

Una de las características del proceso de admisión a las universidades chilenas es que el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria determina las carreras a las que se puede optar. Por lo demás, el tiempo que transcurre entre la entrega de los resultados en esta prueba y la solicitud de admisión es muy breve, de solo algunos días. Esto implica haber reflexionado con anterioridad en relación a la decisión final y, además, haber concebido un plan alternativo en caso de que las condiciones no sean las que el alumno imaginó en un comienzo.

En muchos casos, el puntaje obtenido en la prueba cierra las puertas de todas las opciones deseadas:

« La PSU te limita, sobre todo para los alumnos de colegios municipales. Quizás tengas que estudiar una carrera que nunca quisiste, pero el puntaje PSU te dice que eres bueno para eso » (Exalumna colegio D).

« Uno puede postular a 12 carreras como máximo y yo las rellené todas, y quedé seleccionada en mi cuarta preferencia, Diseño Industrial. La primera preferencia era Nutrición. Finalmente tomé la decisión de no inscribirme y prepararme un año más en preuniversitario para volver a dar la prueba » (Exalumna colegio C).

Pero además, el puntaje obtenido en la prueba condiciona la decisión que se debe tomar en muy pocos días, dando origen, por un lado, a decisiones apresuradas para aquellos alumnos que no obtuvieron el puntaje necesario para cursar la carrera que querían, o, como lo atestigua el exalumno del colegio B, pone en marcha verdaderas maquinarias de marketing universitario que intentan captar para sí a los alumnos con altos puntajes, por los beneficios económicos y de prestigio que éstos le generan a las universidades, para lo cual realizan ofrecimientos que los jóvenes y sus familias difícilmente pueden resistir, aunque eso signifique alejarse del hogar:

« Me da la impresión que los alumnos toman la decisión última con el puntaje en la mano, es más que una cuestión de vocación o de preferencia y eso ha implicado una gran desertión, porque claro el alumno entra a una carrera por el puntaje pero no tiene que ver con sus habilidades ni con lo que a él le gusta y es una frustración, o se cambia de carrera o simplemente abandona la carrera » (Orientador colegio D).

« El mismo día que se publicaron los resultados, mi teléfono sonó todo el día. Me llamaron de muchas universidades, y a todas les iba diciendo que no porque mi idea era estudiar en la universidad X. Hasta que fui a la universidad X a preguntar qué beneficios me ofrecían por ser puntaje nacional y cuando me dijeron que no ofrecían nada entonces me lo pensé. Al día siguiente seguí recibiendo llamados, iba en la micro y me llaman de la universidad Z y me ofrecieron todo. Me pagan la

carrera completa, me pagan la pensión, todas las comida diarias, me ofrecen pasajes para ir a ver a mi familia a Concepción dos veces al semestre, y cuando termine la carrera, me ofrecen un posgrado en la misma universidad. Era difícil rechazar algo así y en ese momento decido partir a Valparaíso. La única condición es que no puedo reprobado ningún ramo y debo mantener un promedio sobre 70 » (Exalumno colegio B).

5. Discusión

A través de este estudio quisimos comprender de manera general en qué medida la presencia o ausencia de una cultura institucional de promoción de estudios universitarios en el establecimiento secundario influencia las aspiraciones y decisiones de los alumnos en cada una de las etapas del proceso de elección de estudios. Nuestra investigación confirma los resultados de estudios realizados en otras latitudes (McDonough, 1997 ; Hossler, Schmith y Vesper, 1999), en el sentido de comprender las decisiones que toman los alumnos en cada etapa como fruto de influencias poderosas provenientes tanto del entorno familiar y social como del propio establecimiento educacional. Ahora bien, podemos afirmar, a través de nuestro estudio, que esta amalgama entre familia o clase social de origen y establecimiento educacional se verifica de manera diferente en cada etapa del modelo, así como según las características del colegio y el público que escolariza.

De esta manera, en la etapa de predisposición, la inmensa mayoría de los alumnos provienen desde su hogar, cualquiera sea la condición socioeconómica de éste, con aspiraciones mayoritarias de estudios universitarios. El nivel de convicción de estas aspiraciones universitarias, sin embargo, es distinto en los colegios que escolarizan a alumnos provenientes de sectores medio-altos y los colegios de sectores medio-bajos. En el primer caso, el colegio no hace más que reforzar aspiraciones que están firmemente arraigadas en las familias y sus entornos. En el segundo caso, se observa en esos colegios una cierta resignación y conformidad en relación al « tipo de alumno » que reciben, como si éstos no tuvieran las capacidades requeridas para seguir estudios universitarios. En ese sentido, se observa que los colegios desaprovechan una oportunidad de romper los mecanismos de perpetuación de la reproducción social y desigualdad en educación.

La etapa de búsqueda de información fue, tal como lo indican los creadores del modelo, la etapa que más se presta para que el colegio intervenga abiertamente en informar y orientar a sus alumnos. Pudimos comprobar que se utilizan diversos dispositivos, en todos los colegios. No identificamos ningún colegio en el que no se informe a los alumnos en relación a las posibilidades de estudios superiores. En cambio, se pudo apreciar que los dispositivos de orientación se encuentran definidos y aplicados por toda la comunidad educativa en los colegios A y B, con un seguimiento intensivo de cada alumno, en tanto, en los colegios C y D, existe una distancia enorme entre lo que proponen sus planes de desarrollo institucionales y las prácticas seguidas. En este punto, la noción de habitus institucional cobra todo su sentido, ya que más allá de lo que los proyectos educativos señalen, son las percepciones subjetivas asumidas por los miembros de la comunidad

educativa -principalmente profesores, directivos y orientadores-, las que influyen las aspiraciones y actitudes de los alumnos.

En la etapa final del modelo, la decisión final, creemos que ésta se encuentra cruzada por un cúmulo de influencias recibidas por parte del entorno cercano del alumno y del establecimiento educacional, pero que, en el contexto chileno, predomina, in fine, la influencia familiar. Las características estructurales de la enseñanza universitaria en Chile obligan al alumno a realizar una transacción con aquellos que van a financiar sus estudios. En el mejor de los casos, los deseos de padres y alumnos coinciden, pero esta situación no es la más común. Retomando a Ball, Davies, David y Reay (2001), quienes señalan que el proceso de elección de estudios superiores se halla en el seno de dos registros de sentido y de acción, podemos indicar que el registro cognitivo o racional, que dice relación con la adecuación entre los resultados académicos y la selección en una institución es en Chile fundamental.

En relación a las hipótesis específicas que nos planteamos, podemos decir, en primer lugar, que la presencia o ausencia de una cultura institucional de ir a la universidad puede efectivamente limitar o ampliar el universo de posibilidades de elección de estudios superiores de un alumno. Creemos haber comprobado lo que diversos autores señalan, en contextos diversos, es decir, que los recursos formales y las normas organizacionales que el establecimiento pone a disposición de los alumnos en torno a esta transición hacia la enseñanza universitaria influyen fuertemente las posibilidades de los alumnos y, sobre todo para los alumnos provenientes de entornos poco familiarizados con el mundo universitario, pueden ciertamente marcar la diferencia en torno a sus futuros estudios. Si bien no podemos evaluar el peso relativo de los recursos formales a disposición de los alumnos (preuniversitario en el colegio, clases de preparación para la universidad, charlas de exalumnos, visitas a instituciones universitarias) y de las normas organizacionales, creemos que el aspecto clave que diferencia una cultura institucional de otra y, por lo tanto, el impacto sobre sus alumnos, está dado no tanto por los recursos disponibles sino por las percepciones subjetivas de la comunidad educativa (expectativas sobre el rendimiento académico de los alumnos, ideas preconcebidas sobre ciertas habilidades más desarrolladas que otras en la población estudiante, etc.), que se traducen en acciones específicas en relación a sus alumnos. En este sentido, cabe destacar y resaltar la particularidad del colegio B, que pese a escolarizar a una población heterogénea (a diferencia del colegio A, por ejemplo) y por lo tanto proveniente de diferentes contextos socioeconómicos y culturales, vehicula un discurso institucional de altas expectativas en torno a las posibilidades de estudios universitarios de sus alumnos, el cual se traduce en acciones concretas.

Finalmente, esta investigación se propuso también comprobar una segunda hipótesis, es decir, si la cultura institucional de ir a la universidad en un establecimiento escolar influye a los alumnos con más claridad en las etapas de predisposición y búsqueda de información que en la etapa de elección final, tal como lo señalan Hossler y Gallagher (1987). La evidencia presentada en este estudio permite señalar que la cultura institucional tiene un rol relevante en la primera etapa y fundamental en la segunda. En la etapa final,

todo indica que de manera directa, la influencia de ésta es menos perceptible que la influencia de la familia y entorno cercano.

Finalmente, cabe destacar que los contextos nacionales influyen fuertemente en la manera en que las culturas institucionales de ir a la universidad van a pesar sobre las decisiones finales de los alumnos. No cabe duda que las estrategias, expectativas, discursos y recursos de los establecimientos educacionales juegan un rol muy relevante en el proceso de toma de decisiones de estudios superiores de los alumnos chilenos. Sin embargo, más que en otros contextos nacionales, el acceso a la educación universitaria se encuentra aún muy condicionado por factores externos a los que los alumnos y sus familias no pueden sobreponerse o evitar. La importancia de la prueba de selección universitaria, en este sentido, es patente, y cruza todo el proceso de decisión. En efecto, un alumno que tenga predisposición para estudiar en la universidad, se inscribe -de manera mayoritaria- en un preuniversitario, institución paralela a los colegios, con fines de lucro, y cuyas relaciones con algunos establecimientos educacionales se tejen a través de vías diversas, siendo el profesorado que labora en ambas instituciones, una de las principales. En la etapa de decisión final, los puntajes obtenidos en la prueba de selección universitaria son los que van a abrir o cerrar las puertas a los alumnos de las carreras deseadas. En esta decisión, como lo vimos, el prestigio de la universidad y el retorno económico de la carrera son factores decisivos para la postulación que los alumnos van a realizar. Y así como este carácter mercantilizado de la educación universitaria chilena implica una limitación de los horizontes posibles, puede significar para otros alumnos una lluvia de ofertas de parte de distintas instituciones, que para la mayoría de éstos es imposible rechazar, aún a costa de cambiar de opción de estudios.

En conclusión, nuestro estudio aporta cierto apoyo a la teoría de McDonough (1997), en el sentido de que el habitus institucional sería un mecanismo de mediación a través del cual el origen socioeconómico y una cierta conciencia de clase influencia el proceso de elección de estudios y por esta vía, contribuye a la reproducción social. En efecto, observamos que son los estudiantes que frecuentan los colegios menos favorecidos desde el punto de vista socioeconómico los que precisamente se encuentran con habitus institucionales menos propicios a la continuación de estudios universitarios.

Finalmente, nosotros consideramos al habitus como un componente de la cultura institucional de promoción de estudios universitarios. Otro elemento muy relevante dice relación con las estrategias específicas e intencionadas de promoción de los estudios universitarios (Hill, 2008 ; Draelants y Ardoisenet, 2011). En este sentido, si bien los resultados de este estudio sugieren, una vez más, que la segregación escolar por motivos socioeconómicos que sufren las escuelas chilenas perpetúa la reproducción social, por los efectos, por un lado, de las condiciones socioeconómicas de origen y, por otro lado, de las actitudes y expectativas de los pares, los profesores, los directivos, los orientadores -en suma, el habitus institucional- sobre el proceso de elección de estudios superiores, al mismo tiempo, el estudio demuestra la potencialidad del establecimiento para revertir, en parte, esta situación, a través de estrategias intencionadas de promoción de estos estudios, como queda de manifiesto en el colegio B.

6. Referencias bibliográficas

- Atkinson, W. (2011) From Sociological Fictions to Social Fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus’. *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), 331-347.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, 136, 65-75.
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011) Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175, 5-14.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Burke, C. T., Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182.
- Byun, S., & Park, H. (2012). The Academic Success of East Asian American Youth: The Role of Shadow Education. *Sociology of Education*, 85(1), 40–60
- Chapman, D. (1981). A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52, 490- 505.
- Draelants, H., & Ardoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-40.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Engberg, G., & Wolniak, M. (2010). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment. *Research in Higher Education*, 51, 132-153.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the “College-Linking” Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81, 53-76.
- Hossler, D., & Gallagher, K. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implication for policy makers. *College and University*, 2, 207-221.
- Hossler, D., & Stage, F. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary plans of ninth-grade students: A structural model of predisposition to college. *American Educational Research Journal*, 29, 425-451.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jackson, G. (1982). Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 237-247.

- Kotler, P., & Fox, K. (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Lagos, F., & Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico. *Calidad en la Educación*, 28, 204-243.
- Lee, S., & Shouse, R. (2011). The Impact of Prestige Orientation on Shadow Education in South Korea. *Sociology of Education*, 84(3), 212-224
- Litten, L. (1982). Different Strokes in the Applicant Pool: Some Refinements in a Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, 53(4), 383-402.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Perna, L. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 31, 99-157.
- Perna, L., & Titus, M. (2005). The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518.
- Plank, S., & Jordan, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss. *American Educational Research Journal*, 38(4), 947-979
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.
- Reay, D. (2004). 'It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference? : Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Obtenido de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> (12-09-2012).

Annexes

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO MEDIO

PROMOCION 2012

ASPIRACIONES A REALIZAR ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES

Este cuestionario forma parte de una **tesis doctoral** sobre las **aspiraciones a realizar estudios universitarios en los jóvenes de último año de enseñanza media de la provincia de Concepción**, desarrollada en la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica, a cargo de un profesor chileno, y financiada por CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica).

Nos interesa comprender tu recorrido escolar, tus proyectos de futuro, las razones que te llevan a desear estudiar determinadas carreras y tu percepción sobre el sistema universitario chileno y algunos aspectos de la sociedad chilena actual. También te preguntaremos por tu entorno escolar y familiar, con el fin de conocer más acerca de tus características personales y el entorno en el que vives.

Tenemos que precisar que **no existen « buenas » o « malas » respuestas**. Lo que realmente cuenta es que puedas contestar las preguntas de manera clara, precisa, y honesta, ya que de ello depende la calidad y validez de los resultados de esta encuesta.

Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial y serán secretas (no las conocerán ni tus papás ni personas de tu colegio).

Lee atentamente cada pregunta y **marca con una equis (X) en el cuadrado que corresponda** a tu respuesta, **con lápiz pasta**. Si te equivocas en tu respuesta, rellena todo el cuadrado y marca una nueva equis (X) en el cuadrado correcto.

¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!!

Encargado de investigación: Sr. Alvaro González S.

SECCIÓN 1: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES

1. ¿Eres MUJER u HOMBRE?

Mujer

Hombre

☐

☐

2. ¿Cuál es tu FECHA DE NACIMIENTO?
(Día-Mes-Año. Ejemplo: 06111994)

Día		Mes		Año			
C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
...	...	...	...	...	...	...	...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
C1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Indica por favor tu número de RUT:

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
...	...	...	...	...	...	...	...	-	...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	K
C1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN 2: TU RECORRIDO ESCOLAR

4. ¿En qué PLAN DIFERENCIADO te encuentras actualmente?

- Biológico ☐
- Humanista ☐
- Matemático ☐
- Otro (precisar) _____ ☐

5. La opción de PLAN DIFERENCIADO obedece a una decisión que tomaste a fines de segundo medio o inicios de tercero medio (y que quizás cambiaste en el camino). ¿Podrías recordar PORQUE ELEGISTE EL PLAN EN EL QUE TE ENCUENTRAS ACTUALMENTE? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo

Elegí este Plan Diferenciado:	Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
- Porque las asignaturas me interesan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Porque me ayudará a estudiar lo que deseo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Porque es el que me abre más posibilidades académicas y profesionales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Porque corresponde a mis capacidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Porque mis profesores me lo recomendaron	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Porque mis amigos también lo eligieron	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Porque mis padres así lo querían	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. El ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL donde estudias es:

- Municipal ☐
- Particular subvencionado ☐
- Particular pagado ☐

7. ¿REPETISTE algún curso durante la ENSEÑANZA MEDIA?

- No, ninguno ☐
- Repetí un curso ☐
- Repetí más de un curso ☐

8. ¿Qué PROMEDIO DE NOTAS (aproximado) estás obteniendo DURANTE LA ENSEÑANZA MEDIA?

- Entre 4,0 y 4,9 ☐
- Entre 5,0 y 5,9 ☐
- Entre 6,0 y 7 ☐

9. ¿En qué categoría se ubica tu PROMEDIO DE NOTAS en relación a los OTROS ALUMNOS DE TU CURSO?

- Por debajo del promedio ☐
- En el promedio ☐
- Por encima del promedio ☐

10. ¿En cuál de estas AREAS te sientes capaz de alcanzar los MEJORES RESULTADOS ACADEMICOS? MARCA UNA SOLA RESPUESTA

- Las matemáticas ☐
- Las ciencias exactas (biología, física, química) ☐
- Los idiomas ☐
- Las ciencias sociales ☐

SECCIÓN 3: TU ENTORNO ESCOLAR

11. Pensando en lo que sucede generalmente EN TU CURSO, ¿cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes frases? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo

	Muy en desacuerdo									Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6				
- Mis compañeros de curso se preocupan de preparar la PSU.	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- Muchos de mis compañeros de curso estudiarán en la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- Los profesores motivan a los alumnos para que sigan estudios universitarios	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- Los profesores orientan a los alumnos para conocer y potenciar sus habilidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- Hay una buena relación entre la mayoría de los estudiantes y profesores de mi curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- A la mayoría de los profesores les cuesta mantener el orden en nuestro curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐				

12. Pensando ahora en lo que sucede en general EN TU ESTABLECIMIENTO, ¿cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes frases? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo.

	Muy en desacuerdo									Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6				
- La mayoría de los estudiantes de este establecimiento continúan estudios en la universidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- La relación entre los profesores y los estudiantes es buena.	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- El ambiente en el colegio es acogedor y amigable.	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- El orden y la disciplina se respetan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐				
- El director o la directora es cercano(a) a los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐				

13. En tu establecimiento, ¿cuál es el TAMAÑO PROMEDIO DE LOS CURSOS en los que has estado durante la enseñanza media?

- Menos de 30 alumnos ☐
- Más de 30 alumnos ☐

14. ACERCA DE LO QUE HAS APRENDIDO EN EL COLEGIO, ¿cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo.

	Muy en desacuerdo			Muy de acuerdo		
	1	2	3	4	5	6
- El colegio me ha preparado correctamente para seguir estudios universitarios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones en relación a mis futuros estudios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo a futuro	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. ¿Cuántas veces has tenido la oportunidad de participar en las siguientes actividades, EN EL MARCO DE TU ESCOLARIDAD OFICIAL, durante el transcurso de la enseñanza media?

	0	1	2	3	+3
- Charlas ofrecidas en el establecimiento por representantes de industrias o empresas	☐	☐	☐	☐	☐
- Visitas a empresas o industrias locales	☐	☐	☐	☐	☐
- Charlas ofrecidas en el establecimiento por representantes de universidades	☐	☐	☐	☐	☐
- Visitas a universidades organizadas por el colegio	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN 4: ORIENTACIÓN Y PROYECTOS DE FUTURO

16. ¿Quieres seguir estudiando INMEDIATAMENTE luego de terminar cuarto medio?

- Si (pasa a la pregunta 18) ☐
- No (pasa a la pregunta 17) ☐

17. Si decides NO ESTUDIAR EL PROXIMO AÑO es porque: Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo. (Al terminar de responder esta pregunta, continúa con la pregunta 18)

	Muy en desacuerdo			Muy de acuerdo		
	1	2	3	4	5	6
- Quiero trabajar y tener un ingreso propio para cubrir mis necesidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los estudios universitarios son demasiado caros	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Estudiar en la universidad implica mucho esfuerzo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- No tengo ganas de seguir estudiando	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Creo que podré encontrar un buen empleo sin necesidad de realizar estudios superiores	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pienso dedicar el próximo año a preparar la PSU	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Me tomaré un año de descanso	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Si decides estudiar el próximo año o más adelante, ¿EN QUE TIPO DE INSTITUCION PREFERIRIAS ESTUDIAR?

Marca una sola respuesta.

- En un Centro de Formación Técnica ☐
- En un Instituto Profesional ☐
- En una universidad del Consejo de rectores ☐
- En una universidad privada selectiva (ingreso vía PSU) ☐
- En una universidad privada no selectiva (ingreso no considera necesariamente PSU) ☐
- Otra (ejemplo : Institución dependiente de las Fuerzas Armadas y de Orden) ☐

19. ¿Te inscribiste o te inscribirás para RENDIR LA PSU?

- Si ☐
- No ☐
- No sé ☐

20. ¿Organiza TU COLEGIO un preuniversitario?

- Si (pasa a la pregunta 21) ☐
- No (pasa a la pregunta 22) ☐

21. ¿Asistes al preuniversitario ORGANIZADO POR TU COLEGIO?

- Si, hasta cuatro horas a la semana ☐
- Si, más de cuatro horas a la semana ☐
- No asisto al preuniversitario organizado por mi colegio ☐

22. ¿Cuántas horas empleas normalmente a la semana asistiendo a un preuniversitario FUERA DEL COLEGIO?

- No asisto a un preuniversitario fuera del colegio. ☐
- Hasta 4 horas a la semana ☐
- Más de 4 horas a la semana ☐

23. ¿Qué puntaje CREES QUE OBTENDRAS en la PSU (promedio de las pruebas de Lenguaje y Matemáticas)?

- Hasta 500 puntos ☐
- Entre 501 y 550 puntos ☐
- Entre 551 y 600 puntos ☐
- Entre 601 y 650 puntos ☐
- Entre 651 y 700 puntos ☐
- Más de 700 puntos ☐

24. ¿Cuál es el MEDIO DE PREPARACION que consideras personalmente MAS IMPORTANTE PARA OBTENER UN BUEN RENDIMIENTO EN LA PSU? MARCA UNA SOLA RESPUESTA

- Las clases del colegio ☐
- El preuniversitario del colegio ☐
- Un preuniversitario externo al colegio con clases presenciales ☐
- Otro (preuniversitario en internet, clases particulares, etc.) ☐

25. ¿Conoces el SITIO WEB www.mifuturo.cl, del Ministerio de Educación, que orienta sobre los estudios superiores?

- Si ☐
- No ☐

26. Responde cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones EN RELACION A TUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo.

	Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6
- Me parece natural entrar a estudiar en la universidad después del colegio	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Considero la alternativa de estudiar en horario vespertino (tarde-noche) para poder trabajar durante el día	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Considero la posibilidad de estudiar fuera de la provincia de Concepción	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. ¿Dispone TU ESTABLECIMIENTO de ORIENTADOR(A) O SERVICIO DE ORIENTACION?

- Si ☐
- No ☐
- No sé ☐

28. ¿Qué importancia ha tenido para ti la información y orientación entregada POR TU COLEGIO para RECONOCER TUS HABILIDADES Y VOCACIONES?

- Sin ninguna importancia ☐
- Poco importante ☐
- Importante ☐
- Muy importante ☐

29. ¿Qué importancia ha tenido para ti la información y orientación entregada POR TU COLEGIO para CONSTRUIR UN PROYECTO DE FORMACION ACADEMICA Y PROFESIONAL?

- Sin ninguna importancia ☐
- Poco importante ☐
- Importante ☐
- Muy importante ☐

30. Para ti ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD es algo:

- Sin ninguna importancia ☐
- Poco importante ☐
- Importante ☐
- Muy importante ☐

31. ¿Cuál crees que puede ser la PRINCIPAL DIFICULTAD para que ingreses a la universidad el próximo año?

- Un resultado insuficiente en la PSU ☐
- El alto costo de los estudios (matrícula, aranceles, costos asociados) ☐
- Dudas vocacionales ☐
- No creo que tenga dificultades específicas para ingresar a la universidad ☐

32. Responde cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones en relación a la INFORMACION RECOPIADA SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo.

	Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6
- He buscado información acerca de las carreras que se ofrecen en diferentes instituciones de educación superior.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Me he informado de los aranceles de las carreras.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Me he informado sobre los modos de financiamiento para mis estudios.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Conozco las mallas curriculares de las carreras universitarias que me interesan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- La información que ya tengo es suficiente para tomar una decisión informada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Las instituciones de educación superior difunden la información necesaria para tomar una decisión informada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- El establecimiento en el que estudio entrega información y orientación suficiente para tomar una decisión informada.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. En relación a los estudios universitarios (carreras, mallas curriculares, requisitos de ingreso), califica la utilidad que han tenido para ti las siguientes FUENTES DE INFORMACION (donde la calificación más baja corresponde a “sin utilidad” y la más alta a “muy útil”)

	Sin utilidad		Medianamente útil		Muy útil	
- Internet (sitios web de universidades, del Ministerio de Educación y otros)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Charlas de las universidades en tu colegio	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Publicidad de las universidades en medios de comunicación (radio, televisión, diarios y revistas, web)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Visitas a universidades en el marco de actividades organizadas por el colegio o por cuenta propia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Información y/u orientación entregada por el colegio (Dirección, orientador, profesores)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Información y/u orientación entregada por la familia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Información y/u orientación entregada por amigos y conocidos	☐	☐	☐	☐	☐	☐

34. En relación a tus futuros ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, ¿en cuál de estas áreas preferirías estudiar como PRIMERA OPCIÓN? (MARCA UNA SOLA RESPUESTA)

- Agropecuaria (Biología marina, Agronomía, Ingeniería forestal, Medicina veterinaria y otras) ☐
- Arte y Arquitectura (Diseño, Arquitectura, Artes visuales, Teatro, Comunicación audiovisual, Música y otras) ☐
- Ciencias exactas y naturales (Biología, Química, Física, Matemática, Geología, Oceanografía, Astronomía y otras) ☐
- Ciencias sociales (Periodismo, Sociología, Psicología, Trabajo social, Antropología, Ciencias políticas y administrativas, Ingeniería comercial, Economía, Publicidad, Historia y otras) ☐
- Derecho ☐
- Humanidades (Filosofía, Traducción e interpretación en lenguas extranjeras, Literatura y otras) ☐
- Educación (Parvularia, Básica, Media y otras) ☐
- Tecnología (Ingeniería civil, Ingeniería industrial, Ingeniería eléctrica, Ingeniería electrónica, Construcción, Metalurgia y minas, Bioquímica, Mecánica, Biotecnología, Informática, Medio ambiente y otras) ☐
- Salud (Medicina, Enfermería, Odontología, Química y farmacia, Fonoaudiología, Kinesiología, Nutrición, Obstetricia y otras) ☐
- No sé todavía ☐

35. ¿Cuán SEGURO/A estás de escoger esta opción luego de la enseñanza media?

- Muy seguro/a ☐
- Relativamente seguro/a ☐
- Mas bien inseguro/a ☐
- Muy inseguro/a ☐

36. Responde cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones EN RELACION A TU ENTORNO CERCANO: Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Muy en desacuerdo y 6 a Muy de acuerdo.

	Muy en desacuerdo			Muy de acuerdo		
	1	2	3	4	5	6
- Mis padres consideran importante para mi futuro que yo estudie en la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Mis padres creen que puede irme bien en la universidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Me siento apoyado/a por mi entorno familiar en mi proyecto de estudiar en la universidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Mis amigos/as apoyan mi proyecto de estudiar en la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Mis amigos/as más cercanos tienen como objetivo estudiar en la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Mis amigos/as consideran importante para mi futuro que yo estudie en la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐

37. ¿Cuál será la PRINCIPAL FUENTE DE FINANCIAMIENTO de tus estudios? (MARCA UNA SOLA RESPUESTA)

- Mis padres financiarán mis estudios ☐
- Obteniendo una Beca de estudios ☐
- Con el Fondo solidario de crédito universitario ☐
- Con un crédito bancario para estudios universitarios ☐
- Voy a trabajar para financiar mis estudios ☐

38. Evalúa el NIVEL DE IMPORTANCIA que tienen, para ti, los siguientes elementos al momento de ELEGIR UNA UNIVERSIDAD para realizar tus estudios. Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Nada importante y 6 a Muy importante.

	Nada importante					Muy importante	
	1	2	3	4	5	6	
- Calidad de la educación/enseñanza	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Prestigio de la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Empleabilidad futura (posibilidad de encontrar trabajo) de los egresados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Lugar de la universidad en los rankings y clasificaciones publicadas en los medios	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Nivel socioeconómico de los alumnos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Orientación ideológica y/o religiosa de la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Sistema de comunicación e información (sitio Web, charlas, casas abiertas)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Presencia en los medios a través de publicidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Opciones de financiamiento otorgadas por la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- La mayoría de mis amigos y/o conocidos estudian o estudiarán en esa universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

39. En la PROFESION que te gustaría ejercer, ¿qué IMPORTANCIA tienen los elementos siguientes? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a Nada importante y 6 a Muy importante.

	Nada importante					Muy importante	
	1	2	3	4	5	6	
- Reconocimiento social	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Altos ingresos económicos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Posibilidad de conciliar fácilmente la vida familiar con la profesional	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Sentirme realizado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Tener un trabajo que me apasione	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
- Trabajar por los otros, ayudar a la sociedad con mi trabajo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

40. Nombra la CARRERA que te gustaría estudiar (en primera preferencia):

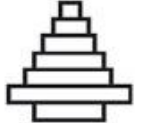
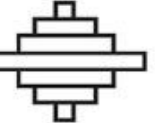
41. Nombra la UNIVERSIDAD en la que te gustaría estudiar (en primera preferencia):

SECCIÓN 5: PREGUNTAS DE SOCIEDAD

42. A continuación encontrarás una serie de afirmaciones bastante generales referentes a NUESTRO PAIS. Contesta según lo que tú REALMENTE SIENTES Y PIENSAS. Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a « Muy en desacuerdo » y 6 a « Muy de acuerdo »

	Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6
- En Chile, en general, la situación socioeconómica de los padres influye en el futuro de sus hijos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, en general, es fácil para una persona acceder a una mejor situación socioeconómica que la de sus padres	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, en general, las personas obtienen el trabajo y salario que corresponden a su diploma de estudios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, el tipo de colegio en el que se estudia (municipal, particular subvencionado, particular pagado) influye fuertemente en la posibilidad de ingresar a la Universidad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, las personas tienen las mismas posibilidades de entrar a la universidad, sin importar su sexo, origen étnico o nivel social.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, en el colegio, los alumnos son recompensados por sus esfuerzos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, en el colegio, los alumnos son recompensados por sus capacidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, en el trabajo, las personas son recompensadas por sus esfuerzos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, en el trabajo, las personas son recompensadas por sus capacidades.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, todos tienen la posibilidad de tener éxito en el ámbito laboral si se esfuerzan para ello.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, sin un diploma de estudios universitarios, una persona puede también tener éxito en el ámbito laboral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, las diferencias de ingreso entre las personas son demasiado grandes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, las personas son tratadas de manera justa y equitativa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En Chile, para surgir en la vida, es importante tener una red de contactos y conocer a las personas adecuadas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Al decidir cuánto debería ganar la gente, el número de años dedicados a estudiar y formarse debiera ser fundamental.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

43. Estos 5 diagramas, muestran distintos tipos de sociedades. Por favor lee las descripciones, mira los diagramas y responde las preguntas referidas a ellos.

				
Tipo A Una sociedad constituida por una pequeña elite en el nivel más alto, muy poca gente al medio y la gran masa de la gente en el nivel más bajo.	Tipo B Una sociedad constituida como una pirámide, con una pequeña elite en el nivel más alto, más gente en el medio y la mayoría de la gente en el nivel más bajo.	Tipo C Una sociedad constituida como una pirámide, con la salvedad de que solo hay poca gente en el nivel más bajo.	Tipo D Una sociedad en la cual la mayor parte de la gente se encuentra al medio.	Tipo E Una sociedad constituida por mucha gente cerca del nivel más alto y solo unos pocos cerca del nivel más bajo.

	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D	Tipo E	No sé
43.1 Según tu percepción, ¿A qué tipo de diagrama se acerca más la sociedad chilena de hoy?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43.2 Según tu opinión, ¿A qué tipo de diagrama debiera aspirar la sociedad chilena?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN 6: ASPECTOS MOTIVACIONALES

44. Pensando en tu experiencia EN EL COLEGIO, ¿cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con los siguientes enunciados? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a «Muy en desacuerdo» y 6 a «Muy de acuerdo».

	Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo
Mis <u>resultados en la enseñanza media se explican</u> porque:	1	2	3	4	5	6
- Soy inteligente	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En general, me gustan las asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los profesores explican bien las materias	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los profesores logran generar interés por el conocimiento	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Tengo un buen método para estudiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Me esfuerzo mucho para obtener buenos resultados	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Recibo la ayuda de amigos para estudiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Las materias, en general, no son difíciles	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Me comprometo suficientemente con mis estudios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Encuentro las materias útiles para mi futuro	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Tengo facilidad para las materias más difíciles	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los profesores me apoyan	☐	☐	☐	☐	☐	☐

45. Pensando en la POSIBLE REALIZACION DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS POR PARTE TUYA ¿cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a «Muy en desacuerdo » y 6 a «Muy de acuerdo ».

	Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6
- Pienso que seré capaz de enfrentar con éxito las exigencias de los estudios universitarios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pienso que seré capaz de establecer un buen equilibrio entre mis estudios y la vida de estudiante universitario	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Tengo confianza en mi capacidad de gestión de estrés en relación a los estudios universitarios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Si hago el esfuerzo requerido, no debería tener problemas en aprobar el primer año de universidad y/o los siguientes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En la carrera que elegiré, pienso que aprobaré sin mayores dificultades los ramos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pienso, en general, que soy un buen estudiante	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Estoy muy interesado por estudiar en la universidad y completar una carrera	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pienso que estudiar en la universidad me hará sentir realizado	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- En la universidad podré desarrollar mi pasión por aprender	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Estudiar la carrera que elija será algo muy estimulante	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Es importante para mí que me vaya bien en la universidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Fracasas el primer año de universidad sería muy decepcionante para mí	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Quiero demostrarme a mí mismo que soy capaz de tener éxito en mis estudios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Para mí es importante ser universitario	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los estudios universitarios contribuirán a mejorar mis capacidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los estudios universitarios me darán más posibilidades de encontrar trabajo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los estudios universitarios me darán la posibilidad de trabajar en el área que a mí me gusta	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Los estudios universitarios me darán más oportunidades en la vida	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Estoy dispuesto a realizar las actividades que implica ser universitario, aunque esto implique dejar de hacer otras cosas que me gustan	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pienso que el esfuerzo a realizar y el tiempo y energía que hay que dedicar a los estudios universitarios valen la pena	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pienso que el finalizar con éxito mis estudios universitarios compensará el esfuerzo que les tendré que dedicar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Soy capaz de dejar otros intereses de lado y comprometerme hasta terminar de manera la carrera que elija	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46. Pensando en los **MOTIVOS** que te llevan a **ELEGIR UNA CARRERA UNIVERSITARIA**, señala ¿cuán **de acuerdo o en desacuerdo** estás con las siguientes afirmaciones? Indica tu respuesta en una escala de 1 a 6, donde 1 corresponde a «Muy en desacuerdo » y 6 a «Muy de acuerdo ».

	Muy en desacuerdo								Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5	6			
- Esta carrera forma parte de la actividad a la que quiero dedicarme posteriormente	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Al elegir esta carrera evito algunas asignaturas que hubiese tenido que seguir en otras carreras	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Estos estudios me darán una oportunidad de probar de lo que soy capaz	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Es un área del conocimiento que me apasiona, en la que quiero aprender mucho	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Son los estudios donde más posibilidades tengo de que me vaya bien	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Esta carrera me permitirá ser útil para otros	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Esta carrera me permitirá tener una buena remuneración al egresar	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Las posibilidades de encontrar trabajo con el título obtenido	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- El prestigio social de la carrera	☐	☐	☐	☐	☐	☐			
- Esta carrera es la que mis padres siempre han querido que yo estudie	☐	☐	☐	☐	☐	☐			

SECCIÓN 7: CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

47. ¿Alguna de las siguientes personas **VIVE CONTIGO EN EL MISMO HOGAR** todo el tiempo o la mayor parte del tiempo? (marca todas las alternativas que correspondan)

- Madre	☐
- Padre	☐
- Madrastra o pareja del padre	☐
- Padrastro o pareja de la madre	☐
- Hermanos/as	☐
- Tíos/as	☐
- Abuelos/as	☐

48. La **CASA (O DEPARTAMENTO)** en la (el) que vives es:

- Propiedad de tu familia	☐
- Arrendada por tu familia	☐
- No sabes	☐

49. ¿De **CUANTOS VEHICULOS** (autos, camionetas) dispone TU FAMILIA (con la que vives permanentemente)?

- Ninguno	☐
- Uno	☐
- Dos	☐
- Más de dos	☐

50. Tus PADRES están:

- Casados ☐
- Conviven sin ser casados ☐
- Separados y/o divorciados ☐
- Viudo/viuda ☐

51. Marca todos los elementos que tienes A TU DISPOSICION EN TU HOGAR:

- Un lugar tranquilo para estudiar ☐
- Un computador que puedes usar para hacer tus tareas o estudiar ☐
- Conexión a internet ☐
- Libros para ayudarte en tus tareas escolares ☐
- TV cable ☐
- Impresora ☐

52. ¿Cuántos LIBROS hay en tu casa? (Generalmente caben cerca de 40 libros en una repisa de un metro de largo. No incluyas revistas, diarios, ni tus textos escolares) Marca un solo casillero.

- Entre 0 y 25 libros ☐
- Entre 26 y 100 libros ☐
- Entre 101 y 200 libros ☐
- Más de 200 libros ☐

53. Señala con qué frecuencia TUS PADRES O TU ENTORNO FAMILIAR realizan las siguientes actividades contigo. Indica tu respuesta en una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a « Nunca » y 5 a « Regularmente ».

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Discuten contigo de temas políticos y/o sociales | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Comentan libros o artículos de revistas y/o periódicos contigo | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

54. ¿Cuál es la COBERTURA DE SALUD con la que cuentas?

- Fonasa ☐
- Isapre ☐
- Otra ☐
- No sé ☐

55. ¿Algún integrante de tu núcleo familiar estudia en la actualidad en una UNIVERSIDAD?

- Si ☐
- No ☐

56. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra la SUMA DE LOS INGRESOS de TODAS LAS PERSONAS QUE APORTAN AL HOGAR en el que vives? Recuerda que tus datos son CONFIDENCIALES. Marca una sola alternativa.

- Menos de \$ 200.000 ☐
- Entre \$ 200.000 y \$ 600.000 ☐
- Entre \$ 600.001 y \$ 1.000.000 ☐
- Entre \$ 1.000.001 y \$ 1.400.000 ☐
- Entre \$ 1.400.001 y \$ 1.800.000 ☐
- Más de \$ 1.800.000 ☐

57. ¿Hasta qué NIVEL EDUCACIONAL llegaron tu PADRE (columna P) y tu MADRE (columna M)?

	P	M
- No estudió	☐	☐
- Enseñanza básica incompleta	☐	☐
- Enseñanza básica completa	☐	☐
- Enseñanza media incompleta	☐	☐
- Enseñanza media completa	☐	☐
- Educación incompleta en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	☐	☐
- Titulado de un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	☐	☐
- Educación incompleta en una universidad	☐	☐
- Estudios universitarios completos	☐	☐
- Estudios universitarios de posgrado (Especializaciones médicas, Magister y/o Doctorado)	☐	☐
- No sabes	☐	☐

¡MUCHAS GRACIAS POR CONTESTAR ESTE CUESTIONARIO!

Si aceptas ser contactado(a) nuevamente, esta vez por teléfono, o correo electrónico, para una entrevista complementaria, este año o el próximo (sobre el desarrollo de tus estudios, tus proyectos, las dificultades encontradas, ...), indica por favor tus datos a continuación:

Apellido:

Nombre:

Teléfono de contacto:

Correo electrónico:

GUIA DE ENTREVISTA CON ALUMNOS Y EXALUMNOS

Temática	Preguntas	Notas
Presentación personal	- Me gustaría que te puedas presentar, que me hables de tu historia personal. - ¿De qué manera te definirías? ¿Cuáles son tus características personales más llamativas? ¿Qué fortalezas y debilidades crees tener?	
Recorrido escolar	- Háblame de tu experiencia escolar, en general, en la enseñanza primaria y secundaria (positiva, negativa, ¿por qué?) - Éxitos logrados y dificultades encontradas - Cambios de colegio (si los hubo, comparar) - ¿Qué tipo de alumno/a piensas que eres/eras durante la enseñanza secundaria? ¿Cómo te definirías en relación al ámbito académico? ¿Y en relación al ámbito disciplinario? - ¿En qué categoría, desde el punto de vista académico (medido por las notas) te encuentras/encontrabas en relación a tu curso (por encima del promedio, en el promedio, por debajo del promedio)? - ¿Qué asignaturas te gustan/gustaban y en cuáles te va/iba bien?	
Elección de Plan Diferenciado	- En segundo medio tuviste que elegir un Plan Diferenciado. Cuéntame qué Plan elegiste y de qué manera viviste ese proceso. - ¿Recibiste asesoría y/o preparación específica de parte del colegio para elegir un Plan? (en caso afirmativo, de quién y cómo, y de qué manera esa asesoría significó una ayuda real. En caso negativo, por qué cree que no y de qué manera esa falta de asesoría influyó en él/ella). - ¿Relacionaba tu colegio la elección de Plan con la continuidad de estudios universitarios? - ¿Cuáles son los motivos por los que elegiste ese Plan? (abría más posibilidades de estudio, correspondía a sus intereses y/o capacidades, un poco por azar). - ¿De qué manera influyeron en tu decisión tus padres, tus profesores y tus compañeros y/o amigos? - Hoy, en cuarto medio/ya egresado/a, ¿piensas que tomaste una decisión acertada? ¿Por qué?	
Entorno y clima escolar	- ¿Cómo definirías el curso en el que te encuentras/encontrabas en cuarto medio (académico, conductual, etc.)? - ¿Cómo es/era la relación entre los alumnos y los profesores? - ¿De qué manera sientes que te perciben/percibían tus compañeros de curso en el colegio? ¿Y tus profesores? ¿Qué palabras crees que usarían para definirte? - ¿Todos los cursos de tu colegio se parecen/parecían	

Exigencia académica Valores	en su conformación (nivel académico, disciplina) o existen/existían diferencias marcadas (el curso “bueno” y el “malo”, etc.)? - En general, en tu colegio, ¿dirías que el orden y la disciplina se respetan/respetaban? - ¿Cómo definirías el ambiente general de tu colegio (acogedor, amigable, tenso, distante, violento, etc.)? - ¿Cómo caracterizarías a los alumnos que asisten a este colegio (nivel socioeconómico, intereses, aspectos positivos y negativos)? - ¿De qué manera percibes que es/era tu colegio desde el punto de vista académico (exigente, laxo, etc.)? - ¿Y desde otras perspectivas (disciplina, actividades extraprogramáticas, etc.)? - ¿Cuáles sientes que son/fueron los valores que te entrega/entregó tu colegio?	
Aspiraciones de estudios universitarios (fase de predisposición)	- ¿En qué momento nace en ti el deseo de estudiar en la universidad? - (exalumno) ¿Pensaste en algún momento en seguir otro tipo de estudios, o simplemente no estudiar? - ¿Por qué crees que estudiar en la universidad es importante? ¿Qué ventajas comparativas otorga este tipo de estudios en relación a otras vías? ¿Consideras que esta opción implica también desventajas? - ¿De qué manera influyen/influyeron tus padres en la decisión de estudiar en la universidad (coincidían tus aspiraciones con las de ellos o no, te apoyaron? En caso negativo, cómo se vivió ese desfase)? (misma pregunta con compañeros, amigos y profesores). ¿Confían/confiaban en tu capacidad para afrontar con éxito estudios universitarios? ¿Y tú? - ¿Qué área de estudios quieres/querías seguir? ¿Qué carrera específica? ¿Por qué? - ¿Tienes/tenías desde el principio claridad en relación a la universidad (o tipo de universidad) y carrera en la que quieres/querías continuar estudios? - ¿Cuáles son/eran para ti las potenciales dificultades a las que te puedes/podías ver enfrentado/a para lograr tus aspiraciones (puntaje PSU, vocación, confusión, dinero)? - (exalumno, en caso de haber concretado sus aspiraciones) ¿A qué atribuyes el haber podido concretar tus aspiraciones de estudio? - (exalumno, en caso de no concretar sus aspiraciones) ¿A qué atribuyes el no haber podido concretar tus aspiraciones de estudio?	
Políticas del establecimiento En relación a la PSU	- ¿De qué manera prepara/preparaba tu colegio a los alumnos para la PSU? - ¿En tu curso (y colegio), se preocupan/preocupaban tus compañeros de preparar la PSU (en caso afirmativo, cómo)? ¿Y tú?	

En relación al proceso de información y orientación	- (en caso de ir/haber ido a preuniversitario, cuántas horas) ¿De qué manera sientes que el preuniversitario complementa/complementó tu formación en el colegio? ¿Puedes/podrías enfrentar/haber enfrentado la PSU únicamente con la preparación del colegio? - ¿Sientes que el colegio te prepara/preparó adecuadamente para rendir la PSU? ¿Y para enfrentar los estudios universitarios? - ¿De qué manera te acompaña/acompañó el colegio en tu proceso de orientación e información sobre los estudios universitarios? - ¿Tienes/tuviste la oportunidad de asistir a charlas de las universidades en tu colegio y/o a visitas a universidades? ¿(exalumno, en caso afirmativo) qué impacto tuvieron en tu decisión? - Sientes que tu colegio privilegia la información de cierto tipo de universidades por sobre otras? (en caso afirmativo, cuáles y por qué crees que es así?) - Describe las actividades específicas que tu colegio pone/puso a tu disposición para informarte y orientarte en relación a los estudios universitarios. - ¿Te ayudó el servicio de orientación con el que cuenta tu colegio a reconocer tus habilidades y vocaciones? (en caso afirmativo, de qué manera) - ¿Te ayudó el servicio de orientación con el que cuenta tu colegio a construir un proyecto de formación académica y profesional? (en caso afirmativo, de qué manera)	
Búsqueda de información (fase de investigación)	- ¿Cómo definirías tu propia actitud frente a la búsqueda de informaciones sobre carreras y universidades? ¿Qué trámites realizas/realizaste? ¿Dónde buscas/buscaste información? - ¿Cuáles son/fueron tus fuentes de información más útiles para tomar una decisión (actores del colegio, familia, amigos, publicidad, universidades, mineduc)? Preguntar una por una. - Cómo evaluarías el tipo y cantidad de información entregada por: ...tus padres y familiares ...tus compañeros y/o amigos ...tus profesores ...el orientador del colegio ...otros? - Antes de decidirte por una universidad, qué sabes/sabías al respecto (mallas curriculares, orientación de la universidad, modos de financiamiento, vinculación con el mercado laboral, actividades extraprogramáticas)? - Antes de rendir la PSU, ¿cuál es/era la carrera y la universidad que has/habías elegido para estudiar? ¿Qué nivel de seguridad tienes/tenías en relación a esa	

	decisión? - ¿Qué motiva/motivó esa decisión? - ¿Cuáles son/eran los aspectos que te parecen/parecían fundamentales para elegir una universidad (calidad de la educación, nivel de los alumnos, orientación ideológica, opción de los amigos, tradición, rankings, etc.)? Ahondar en esta pregunta - ¿Sientes que la información que tienes/tenías era suficiente para tomar una decisión adecuada para ti? ¿Hubieses querido tener más información en relación a otras opciones?	
La decisión final (fase de elección, solo para exalumnos)	- ¿De qué manera influyó tu resultado en la PSU en tu decisión final de postulación a una carrera y una universidad específica? (en caso de haber implicado un cambio entre la carrera y/o universidad deseada y finalmente elegida, justificar las razones de ese cambio) - ¿Qué otros aspectos influyeron en tu decisión final (motivos económicos, emocionales, etc.)? - ¿De qué manera influyeron, en tu decisión final, ...tus padres... ...tus profesores, orientador (el colegio)... ...tus amigos... ...otros...? - <i>¿Cuáles son, en tu opinión, las ventajas y desventajas potenciales de la carrera que elegiste?</i> - <i>¿Cuáles son, en tu opinión, las fortalezas y debilidades aparentes de la universidad que elegiste?</i> - ¿Estás satisfecho de tu decisión? ¿Se corresponde con tus aspiraciones y expectativas? ¿Volverías a tomar las mismas decisiones (en caso negativo, qué cambiarías)? - ¿El próximo año seguirás estudiando lo mismo? - ¿Cómo te visualizas en diez años más (aspecto personal y profesional)?	
Preguntas de sociedad	- ¿Cómo describirías a la sociedad chilena (equitativa, segregada, desigual, justa, de oportunidades)? - ¿Te parece que es fácil para una persona en Chile acceder a una mejor situación socioeconómica que la de sus padres? (argumentar) - ¿Se recompensa a la gente por sus capacidades y esfuerzos? - ¿Qué importancia tiene en Chile poseer un diploma universitario? ¿Influye en el trabajo futuro y el salario? - ¿Cuáles son los elementos que realmente importan en Chile para surgir en la vida? - ¿Cuánto y cómo influye el colegio al que uno asiste en la posibilidad de ingresar a la universidad? - ¿Tus posibilidades serían/habrían sido las mismas si hubieses estudiado en otro tipo de colegio? - ¿Cómo describirías el sistema educacional chileno? - ¿Y específicamente el sistema universitario?	

Características del hogar	- Me gustaría que me describieras a tu familia: ...cantidad de personas ...actividades de los padres ...hermanos (¿alguno en la universidad?) ...caracterización socioeconómica ...hábitos (lectura, discusión de temas de actualidad, viajes, etc.) <i>Finalizar entrevista preguntando si hay algo que quiera agregar, que se haya quedado en el tintero o que yo no haya preguntado y que quisiera compartir.</i>	
---	---	--

**GUIA DE ENTREVISTA CON DIRECTORES, ORIENTADORES, PROFESORES Y
CENTRO DE PADRES (adaptar para cada caso)**

Temática	Preguntas	Notas
Presentación personal	- Me gustaría que se presentara, que me hable de su recorrido profesional y de su experiencia en este cargo.	
Políticas del establecimiento Plan Diferenciado Preparación para la PSU Características del alumnado Características de los padres	- En segundo medio los alumnos deben elegir un Plan Diferenciado. ¿Con qué Planes cuenta el colegio? - ¿Qué asesoría y/o preparación específica reciben los alumnos para elegir un Plan? - ¿Relaciona el colegio la elección de un Plan con la continuidad de estudios universitarios? ¿Qué consejos se entrega a los alumnos para esta decisión? - ¿Cuáles son los motivos por los que los alumnos eligen un determinado Plan (abre más posibilidades de estudio, corresponde a sus intereses y/o capacidades, un poco por azar)? - ¿De qué manera cree usted que influyen en esta decisión los padres y los compañeros y/o amigos? - ¿Qué tipo de alumnos opta por cada Plan? - ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de cada Plan Diferenciado, en relación a los estudios universitarios (prepara alguno de ellos mejor que otros)? - ¿De qué manera prepara este colegio a los alumnos para la PSU? - ¿Optan los alumnos por complementar la preparación para la PSU con la asistencia a un preuniversitario? (en caso afirmativo, por qué?). <i>Comparar con datos de encuesta</i> - ¿Siente que el colegio prepara adecuadamente a los alumnos para rendir la PSU? ¿Y para enfrentar los estudios universitarios? - ¿De qué manera el tipo de clases dictadas por los profesores y el tipo de evaluaciones generadas se acercan, en 3er y cuarto medio, a una lógica universitaria? - ¿Cuáles son las características generales del alumnado que asiste a este colegio? ¿Cómo los describiría? - ¿Cómo es el contexto sociocultural de donde provienen sus alumnos? ¿Cuál es la situación económica de las familias que frecuentan el colegio? - ¿Ha cambiado el perfil de los alumnos en los últimos años? - ¿Qué aspiraciones de estudios superiores tienen los alumnos de este colegio? - ¿Cuál es la escolaridad de los padres y/o apoderados del colegio? - ¿Cómo es la relación de los padres con el colegio? ¿Cómo describiría a los apoderados del colegio?	

Características de los profesores	- ¿Cuáles son las características profesionales del cuerpo docente del colegio? ¿Qué elementos destacaría de su labor?	
Imagen	- Cómo describiría la imagen que la comunidad tiene de este colegio? (prestigio, reputación, fortalezas, debilidades)	
Resultados académicos	- Tengo a la vista los resultados de las pruebas SIMCE y PSU de los últimos cinco años ¿Qué factores explican esos resultados?	
Estrategias relativas al proceso de información y orientación	- ¿Podría explicarme detalladamente de qué manera acompaña el colegio a los alumnos en el proceso de orientación e información sobre los estudios universitarios? ¿Cuáles son los dispositivos con los que cuenta? - ¿Tienen los alumnos la oportunidad de asistir a charlas de las universidades en el colegio y/o a visitas a universidades? ¿Qué universidades? - ¿Privilegia el colegio la difusión de información de cierto tipo de universidades por sobre otras? (en caso afirmativo, ¿cuáles y por qué?) - ¿Qué lugar ocupan en el proceso de información y orientación sobre estudios superiores otras instituciones (CFT e IP)? - ¿Cuál es la concepción bajo la que está concebido el servicio de orientación con el que cuenta el colegio? ¿reconocer habilidades y vocaciones? (en caso afirmativo, de qué manera); ¿construir un proyecto de formación académica y profesional? (en caso afirmativo, de qué manera) - ¿Promueve usted personalmente (informalmente) el acceso de los alumnos del colegio a la universidad (en caso afirmativo, a algún tipo de universidad por sobre otro)? - ¿Promueven los profesores el acceso de sus alumnos a la universidad (en caso afirmativo, a algún tipo de universidad por sobre otro)? - Existe una asociación de ex-alumnos que promueva el acceso a los estudios universitarios?	
Vínculos con universidades	- ¿Existen vínculos específicos entre alguna universidad y este colegio (participación de alumnos a actividades organizadas por una universidad, profesores de la U invitados a dar charlas, contactos formales entre la dirección y representantes de las universidades)? - ¿Algún miembro del cuerpo docente se encuentra vinculado laboralmente a alguna universidad?	
Elección de universidad	- ¿Cuáles son los aspectos que privilegian los alumnos para elegir una universidad (calidad de la educación, nivel de los alumnos, orientación ideológica, opción de los amigos, tradición, rankings, etc.)? - ¿Diría usted que los alumnos de este colegio tienen	

Visión y misión	tendencia a querer estudiar en determinado tipo de universidad? ¿Y determinado tipo de carreras? - ¿Siente que la información con la que cuentan los alumnos es suficiente para tomar una decisión? - ¿Cuál es su visión del colegio y de sus alumnos? - ¿Cómo cree usted que el colegio es percibido por la comunidad escolar desde el punto de vista académico? - ¿Y desde otras perspectivas (disciplina, actividades extraprogramáticas, etc.) - ¿Cuáles son los valores que entrega el colegio? - ¿De los valores siguientes, cuáles corresponden más a aquellos asignados a este colegio (elegir dos y argumentar, entre gusto por el esfuerzo, bienestar personal y afectivo, ambición y libertad de pensamiento)? - ¿Cuáles son las prioridades hacia sus alumnos, como director/profesor/orientador (bienestar personal de los alumnos, acceso a la universidad, emancipación intelectual, formación a la ciudadanía, formación para el mundo del trabajo, acceso al más alto diploma posible, etc.)? Preguntas de sociedad - ¿Hay alguna característica que le dé una identidad especial a este colegio, que lo diferencie de otros? - ¿Qué opinión tiene del sistema educacional chileno en general y universitario en particular? - ¿Cómo describiría usted a la sociedad chilena (equitativa, segregada, desigual, justa, de oportunidades)? Argumentar. - ¿Cuánto y cómo influye el colegio al que uno asiste en la posibilidad de ingresar a la universidad? - ¿Las posibilidades de sus alumnos habrían sido las mismas si hubiesen estudiado en otro tipo de colegio?	
	<i>Finalizar entrevista preguntando si hay algo que quiera agregar, que se haya quedado en el tintero o que yo no haya preguntado y que quisiera compartir.</i>	