



**Facultad de Humanidades**

**Instituto de Sociología**

**Carrera de Sociología**

**Bifurcación y desigualdad en las trayectorias escolares.**

**Transición y elección de liceo de escolares de 8vo básico de escuelas municipales en su paso a la enseñanza secundaria en la ciudad de Viña del Mar**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y  
Título Profesional de Sociólogo

JUAN SEBASTIAN VERA FARFAL

Profesor Guía:

Marco Rodríguez Wehrmeister

Enero, 2013

## RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo estudiar el proceso de elección de liceo que deben enfrentar los estudiantes de 8º básico de escuelas municipales que no cuentan con el nivel de enseñanza media, y que por lo tanto, deben cambiar de establecimiento escolar en su transición entre niveles de enseñanza. Estos estudiantes se enfrentan de manera temprana además, a la cuestión de la modalidad de enseñanza que seguirán –educación Científica-Humanista y educación Técnico Profesional-, producto de la disposición institucional de la oferta educativa de enseñanza media.

Los principales resultados arrojados por la investigación, dicen relación con que el rendimiento académico de los estudiantes es un factor importante para comprender las estrategias con que se enfrenta el proceso de elección de liceo en el tránsito a la enseñanza media. Esto se encuentra vinculado a las aspiraciones educativas que están ligadas a los distintos niveles de rendimiento académico, así como a las condiciones contextuales de la oferta educativa, como son los mecanismos de selección y el costo de las escuelas. Así mismo, los resultados muestran que el estudiante tiene un rol protagónico en la elección del liceo, y que en este punto de su trayecto escolar, ya se define la orientación por modalidad de enseñanza, cuestión que formalmente debería ser abordada en el tercer año de enseñanza media y no en el paso a finales de octavo año básico, momento en que se realiza la transición estudiada.

**Palabras Claves:** Transición a la Enseñanza Media, Elección de Liceo, Selección Escolar, Estudiante

# INDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPITULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	8
1.1. Planteamiento del Problema .....	8
1.2. Objetivo General y Específicos .....	15
1.2.1. <i>Objetivo General</i> .....	15
1.2.2. <i>Objetivos Específicos</i> .....	15
1.3. Relevancias de la Investigación: .....	16
1.3.1. <i>Relevancia práctica</i> .....	16
1.3.2. <i>Relevancia teórica</i> .....	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	19
2.1. La Igualdad de oportunidades ante la enseñanza .....	19
2.2. Diferenciación y Selección Escolar .....	25
2.2.1. <i>Visión funcionalista</i> .....	25
2.2.2. <i>La perspectiva crítica de las teorías de la reproducción</i> .....	27
2.3. Las decisiones educativas: El enfoque teórico de Raymond Boudon .....	34
2.4. Elección de escuela .....	39
2.4.1. <i>Enfoques</i> .....	40
2.4.2. <i>La elección de escuela como proceso</i> .....	42
2.4.3. <i>La Elección de Escuela en el paso a la Enseñanza Media</i> .....	47
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO .....	52
3.1. Tipo de Estudio .....	52
3.2. Tipo de Diseño .....	52
3.3. Universo y Muestra .....	53
3.3.1. <i>Universo</i> .....	53
3.3.2. <i>Muestra</i> .....	54
3.4. Técnica de Producción de Datos .....	58
3.5. Técnicas de Análisis de Datos .....	60
3.6. Calidad del Diseño .....	61
3.7. Condiciones Éticas .....	62
CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....	63
4.1. El sistema de subsidio a la demanda .....	63
4.2. Limitantes a la libre elección: Co-pago y Selección Escolar .....	65
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	69
5.1. Aspectos Generales del Proceso de Elección de Liceo .....	69
5.1.1. <i>Fases del Proceso</i> .....	69
5.1.2. <i>Protagonistas: La Dinámica Familiar</i> .....	71
5.1.3. <i>Fuentes y Tipos de Información utilizados por los Estudiantes y sus Familias</i> .....	73
5.2. La Percepción de la Oferta Educativa de Enseñanza Media .....	78
5.2.1. <i>Criterios de Diferenciación</i> .....	78

5.2.2. <i>El Concepto de Calidad y la Definición de una Buena/Mala Escuela (Liceo)</i>	79
5.2.3. <i>La Cuestión del Acceso</i>	82
5.3. <i>La Construcción del Conjunto de Opciones</i>	83
5.3.1. <i>Aspectos Generales</i>	83
5.3.2. <i>Criterios de Inclusión y Exclusión de Liceos</i>	85
5.3.3. <i>Las Diferencias en los Conjuntos de Opciones de los Estudiantes</i>	87
5.4. <i>La Elección de Liceo y las Estrategias Educativas</i>	89
5.4.1. <i>Las Expectativas Educativas de las Familias</i>	89
5.4.2. <i>La Enseñanza Media en los Proyectos de Vida de los Estudiantes</i>	90
5.4.3. <i>La Elección de Liceo como Estrategia Educativa:</i>	93
CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	103
ANEXOS	107

## INTRODUCCIÓN

El sistema de subsidio a la demanda instaurado en Chile a comienzos del 1980, estableció un marco institucional que incentiva la “libre elección” de escuela por parte de las familias, así como también, un contexto en que las escuelas tienen que competir por atraer las elecciones de los padres, cuestión que las induciría a subir sus estándares de calidad educativa en busca de este fin.

Estas transformaciones al sistema educativo, ha propiciado que se hayan realizado una serie de investigaciones<sup>1</sup> tendientes a evaluar los efectos de esta disposición institucional en el sistema escolar, observando su impacto en la calidad educativa a nivel general. Gran parte de estas investigaciones se han enfocado a estudiar la dinámica de la demanda, principalmente en la elección inicial de escuela (enseñanza básica) por parte de las familias. De los antecedentes presentes en estos estudios, se puede extraer que el sistema educativo no ha logrado mejoras sustantivas en sus estándares de calidad en estos últimos 30 años y, por el contrario, ha ido generando una progresiva segregación social y académica de la población escolar (Raczynski y otros, 2010).

Sin embargo, el estudio de la elección de escuela no ha abordado mayormente otros puntos del trayecto escolar de los estudiantes en donde también se deben tomar decisiones relevantes, como lo es el caso de estudio abordado en la presente investigación, y que corresponde a la elección de liceo que realizan una parte importante de los estudiantes que, llegados a octavo año básico, deben cambiar de establecimiento escolar para continuar con sus estudios secundarios.

Es en este contexto donde se sitúa la presente investigación, buscando problematizar la transición del nivel básico al nivel secundario en diferentes tipos de establecimientos del sistema educativo. En este punto, se da una bifurcación de los

---

<sup>1</sup> Entre las más recientes podemos mencionar Raczynski y otros, 2010, 2011; Elacqua y Fábrega, 2006.

trayectos escolares de los estudiantes en un momento en que institucionalmente no debiera ocurrir, sino recién hasta el tercer año de enseñanza media; nos referimos a la bifurcación temprana por modalidad de enseñanza. En este caso, el sistema de enseñanza obliga a estos estudiantes a tomar una decisión adicional, generándose una bifurcación anticipada en relación a los estudiantes que realizan el nivel primario y secundario en un mismo establecimiento, y que recién en el tercer año de la enseñanza media deciden el tipo de enseñanza a seguir, es decir, científico – humanista o técnico – profesional, con lo que se establece una desigualdad en las condiciones del proceso de toma de decisiones y, por consiguiente, en la garantía de la igualdad de oportunidades.

El estudio de esta problemática se hará desde la perspectiva del estudiante, observando cuál es el rol que él cumple en el proceso que lo llevará junto a su familia, a tomar una decisión respecto al establecimiento escolar donde continuará con sus estudios secundarios.

En el primer capítulo, se problematiza el marco institucional en el que se da la transición a la enseñanza media de aquel sector de estudiantes que está obligado a cambiar de establecimiento escolar. Este marco institucional, además, está en plena transformación, dado los cambios establecidos en la recientemente aprobada Ley General de Educación (2009). Esta reforma estableció un cambio a la estructura de los niveles de enseñanza que alterará la transición entre enseñanza básica y enseñanza media tal como la conocemos hoy. Así, profundizar en las condiciones en que dicha transición se realiza actualmente, urge para conocer las oportunidades y limitaciones que deben enfrentar los estudiantes en este crucial momento de sus trayectos escolares, en especial aquel sector mayoritario que está obligado a cambiar de establecimiento escolar.

En el segundo capítulo, se aborda primeramente la cuestión de la igualdad de oportunidades ante la enseñanza en el marco de la Sociología de la Educación, presentado algunos de los principales marcos de referencia entorno a la temática. Luego se establece una breve discusión sobre las formas de diferenciación y

selección escolar presentes en los sistemas educativos, para a continuación desarrollar el concepto de decisiones educativas de Raymond Boudon. Finalmente, se revisarán los antecedentes entorno a la elección de escuela en Chile, con el fin de establecer un marco conceptual que oriente el desarrollo de los resultados de investigación.

En el tercer capítulo, se expone el enfoque metodológico con que se abordó el problema de investigación. Aquí se detallan los procedimientos que, a partir de un enfoque cualitativo, definieron la selección de la muestra, la que correspondió a estudiantes de octavo año básico de dos escuelas municipales en la ciudad de Viña del Mar, así como también la técnica de producción de datos (entrevista semiestructurada), y el plan de análisis diseñado para abordar el material de las entrevistas.

En el cuarto capítulo, antes de la presentación de los resultados de la investigación, se expone un breve apartado con antecedentes sobre el marco institucional con que opera el sistema escolar chileno.

En el quinto, y último capítulo, se presentan los principales resultados de la investigación. Estos están organizados en cuatro puntos: a) Aspectos Generales del Proceso de Elección de Liceo; b) La Percepción de la Oferta Educativa de Enseñanza Media; c) La Construcción del Conjunto de Opciones; y, d) La Elección de Liceo y las Estrategias Educativas.

Por último, se presentan las conclusiones extraídas de los principales hallazgos de investigación.

# CAPITULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

## **1.1. Planteamiento del Problema**

Una de las transformaciones más importantes experimentada por la enseñanza media en Chile, ha sido el paso de ser un nivel de enseñanza otrora selectivo, que atendía hasta finales de la década del setenta aproximadamente a la mitad de la población en edad de cursarla, a ser en la actualidad, un nivel obligatorio de carácter masivo, que alcanza un 95% de cobertura (Mineduc, 2008). Asimismo, este crecimiento en la cobertura ha estado marcado durante los últimos 25 años por la incorporación de los sectores de menores recursos a este nivel de enseñanza, lo que nos indica que las brechas sociales en el acceso han tendido a reducirse<sup>2</sup>.

Estos logros alcanzados en cobertura e igualdad de acceso a la enseñanza media, se ven actualmente limitados por la persistencia de problemas de equidad, que se refleja en que los estudiantes provenientes de familias de menores recursos, completan en menor medida la enseñanza media, tengan menor rendimiento, y tiendan a concentrarse en la enseñanza técnico profesional (Raczynski y otros, 2011).

Este diagnóstico adquiere vital importancia en un escenario en que la escolaridad obligatoria se ha extendido a doce años (Ley N° 19.876)<sup>3</sup>, y en donde el paso por la enseñanza media se ha transformado en una condición necesaria, pero no suficiente, para la integración social y laboral de los jóvenes en nuestra sociedad (Sepúlveda, 2009). Como lo revelan datos recientes, es a partir de los 12 años de escolaridad, es decir, habiendo completado la enseñanza media, que la curva de

---

<sup>2</sup> Tomando las tasas de cobertura bruta en enseñanza media por decil de ingreso per cápita del hogar, la brecha entre el décimo decil (mayores ingresos), y el primer decil (menores ingresos), se redujo de un 40,6% en el año 1990, a un 11,1% en el año 2009. Fuente: CASEN 1990, 2009, MIDEPLAN, 2009.

<sup>3</sup> Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media, promulgada el 07 de Mayo del año 2003 por el presidente de la época, Ricardo Lagos Escobar.



ingresos promedio para los jóvenes comienza a subir por sobre niveles que permitan acceder al bienestar social (MIDEPLAN, 2009; CEPAL, 1998).

En este contexto, la transición que experimentan un número importante de escolares en el paso desde la enseñanza básica a la media, ha sido identificada como uno de los nudos críticos en las trayectorias educativas de estos, dado los efectos adversos que se observan en el rendimiento académico y las tasas de deserción (Espínola y Claro, 2010). Efectivamente, los indicadores al año 2007 muestran que las tasas de reprobación aumentan en el paso de octavo año básico a primer año de enseñanza media, de un 3,1% a 12,2% respectivamente, así como también la tasa de deserción se incrementa de un 1,5% en el último año de enseñanza básica, a un 8% en el primer año de enseñanza media (Mineduc, 2008).

En directa relación con esta situación, el <<Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación>>, conformado luego de las movilizaciones estudiantiles del año 2006, concluyó que las diferencias institucionales en que se realiza dicha transición, acentúan los problemas de equidad observados a nivel de la enseñanza media, siendo los estudiantes que deben cambiar de establecimiento escolar en su paso a la enseñanza media, quienes se encuentran en la situación más desfavorable.

Entre las observaciones que establece el Consejo Asesor, las más relevantes son: a) la ruptura de la continuidad pedagógico-curricular, con profesores generalistas básicos por un lado, y profesores de enseñanza media por el otro; b) adaptación a un nuevo ambiente escolar en una compleja etapa del desarrollo personal de los estudiantes y, c) La elección de liceo en un contexto de fuertes limitantes de la oferta educativa (selección escolar y financiamiento compartido). Además, para un número importante de estudiantes, la elección de establecimiento escolar implica una anticipación de la decisión vocacional por modalidad de enseñanza, decisión que formalmente debería tomarse en tercer año medio. (Informe Final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Se calcula que al año 2006, el 43,9% de los estudiantes del país asistía a escuelas que imparten sólo el nivel básico; el 16,6% asistía a establecimientos sólo

con media; 37% a colegios completos (básica y media); y 2,2% a recintos con enseñanza media más 7º y 8º básico. Las cifras de los que asisten a escuelas que sólo imparten el nivel básico, se elevan significativamente en el sector municipal, donde la mayoría de los alumnos (62,4%) asiste a este tipo de establecimientos que sólo tienen educación básica, por lo que están obligados a un cambio de establecimiento escolar para cursar la enseñanza media (Espínola y otros, 2010).

La reforma educacional del año 2009, plasmada en la Ley General de Educación (LGE), recoge parte de estas observaciones vinculadas a las diferencias institucionales en los modos de transición a la enseñanza media, y modifica la estructura de los ciclos de enseñanza, alargando en dos años la enseñanza media y reduciendo en dos los años de enseñanza básica. De una estructura 8 – 4 se pasará en un plazo de ocho años, luego de promulgada la Ley (LGE, 2009), a una estructura 6 – 6. Este cambio a la estructura en los ciclos de enseñanza busca que todos los estudiantes cuenten con profesores de enseñanza media para los grados 7º y 8º, que en la actualidad ocurre principalmente en los establecimientos escolares completos, los que son por lo general particulares privados y, en menor medida, subvencionados particulares<sup>4</sup>. Además, el cambio de establecimiento escolar para los estudiantes que lo deben realizar, ocurriría a una edad más oportuna de su desarrollo personal, a los 11 y a no a los 13<sup>5</sup> años, según consignan investigadores que han analizado este cambio a la institucionalidad del sistema escolar (Gysling, Hott, en Bellei, Contreras, Valenzuela Ed., 2010).

A pesar de los aspectos beneficiosos que debiera tener la implementación del cambio de estructura en los ciclos de enseñanza –de 8-4 a 6-6 años respectivamente- , en la transición de los estudiantes de un nivel de enseñanza a otro, especialmente en quienes deben cambiar de establecimiento escolar, existen

---

<sup>4</sup> En 7º Básico, el 68,5% de los profesores que enseñan en colegios particulares-pagados tienen título de profesor de Educación Media, comparado con el 36,4% de colegios particulares subvencionados y sólo 13,6% en establecimientos municipales. Fuente: MINEDUC, UCE, Estudio Cobertura Curricular 2002, en Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006.

<sup>5</sup> Está el planteamiento de que a los 13 años gran parte de los estudiantes se encontrarían en una etapa evolutiva compleja de su desarrollo sicosocial, cuestión que dificultaría aún más el proceso de transición entre una escuela y otra (Gysling, Hott, en Bellei, Contreras, Valenzuela Ed., 2010).

también observaciones sobre los riesgos que podría traer este cambio. Uno de estos riesgos dice relación con la posibilidad de trasladar las altas tasas de deserción escolar, que actualmente se presentan en primer año de enseñanza media, al séptimo grado, futuro primer año de enseñanza media luego de puesta en marcha la reforma. Otro riesgo, una cuestión que tampoco pudo resolver del todo la reforma de los años noventa al sistema escolar, es la de la anticipación de la decisión vocacional por modalidad de enseñanza (OCDE, 2004). Esta decisión formalmente debiera ocurrir en el paso a tercer año medio, pero bajo la actual estructura 8 – 4, ocurre para un número importante de estudiantes que se ven obligados a cambiar de establecimiento, al finalizar su ciclo de básico enseñanza (octavo básico), al tener que optar en dicho momento, por un determinado tipo de establecimiento con su modalidad de enseñanza correspondiente (técnico – profesional o científico – humanista).

De esta forma, la actual reforma podría agravar la situación existente, al trasladar, para quienes deben cambiar de establecimiento escolar en su paso a la enseñanza media, la decisión por modalidad de enseñanza, desde el actual primer año de enseñanza media, al futuro primer año de enseñanza media, es decir, el actual séptimo básico.

Además, los estudiantes que deben cambiar de establecimiento escolar en su paso a la enseñanza media, pertenecientes principalmente al subsistema municipal de enseñanza, deben enfrentar junto a sus familias<sup>6</sup> un proceso de elección de liceo en un contexto de fuertes limitantes, vinculadas principalmente al cobro de mensualidades y a la selección escolar por parte de las escuelas (Mena, Corbalán, en Bellei, Contreras, Valenzuela Ed., 2010). Se calcula que al año 2006, en lo que respecta al cobro de mensualidades, un 24% de las escuelas municipales (sólo enseñanza media), realizaba un cobro adicional a sus alumnos (cobro promedio de

---

<sup>6</sup> Por familia entendemos la definición del término adoptada por la Comisión Nacional de la Familia el año 1994, donde se explicita que se entenderá como familia “todo grupo social, unido por vínculos de consanguinidad, filiación, biológica o adoptiva, y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables” (Sename, 2010). En este contexto, se entenderá por familia del estudiante, cualquiera sea su estructura, a los adultos significativos o responsables en la tarea de cuidado, crianza, educación y protección que les competen, en especial a quienes los acompañan en sus procesos educativos (apoderado del estudiante).

\$2.400), y un 49% en el caso de las escuelas particulares subvencionadas, con un cobro promedio de \$14.000 (Valenzuela, 2008). Según datos recientes, alrededor de un 80% de la matrícula del sector particular subvencionado, estudia en una escuela que realiza algún cobro adicional o copago a las familias (Mena, Corbalán, en Bellei, Contreras, Valenzuela Ed., 2010).

Sumado a esto, otra limitante a libre elección de escuela en Chile, se refiere a los criterios de selección que las escuelas utilizan para admitir a sus alumnos. Según datos de la encuesta a padres y apoderados realizada junto al SIMCE de 2º medio (MINEDUC, 2003), un 68% declaró que su hijo pasó por algún proceso de selección al ingresar al establecimiento en que se encuentra estudiando. A su vez, según la dependencia administrativa del establecimiento, los porcentajes de estudiantes que han pasado por un proceso de selección, se desagregan en un 59% en los municipales, 75% en los particulares-subvencionados y 85% en los particulares pagados. Dentro de los principales requisitos exigidos, están la rendición de pruebas, las entrevistas y la exigencia de notas mínimas (Elacqua y Fábrega, 2006).

En este contexto, el derecho a la “libre elección” por parte de las familias, el cual fue reafirmado por la Ley General de Educación (LGE, 2009)<sup>7</sup>, estaría limitado, especialmente para las familias de menores recursos, ya que, como lo explican dos investigadores nacionales:

“La existencia de pruebas de selección y de mensualidades obligatorias *restringen* sin duda las alternativas de elección de escuelas del sector subsidiado. Por un lado, los padres de nivel social bajo se autoexcluyen de escuelas con financiamiento compartido y, por el otro lado, los procesos rigurosos de selección excluyen a muchas familias de las mejores escuelas privadas subsidiadas locales.” (Elacqua y Fábrega, 2006, pp.39).

Es así que esta investigación se propone como objetivo amplio, abordar cómo en la práctica los escolares se enfrentan al proceso de transición entre el nivel básico y medio de enseñanza, y, junto con ello, hacer visible los efectos en la configuración de las trayectorias educativas, que conduce a unos tempranamente por la rama

---

<sup>7</sup> Artículo n° 8 Ley General de Educación. También en el artículo 19° n° 10 de la Constitución Política del Estado de Chile.

académica o por la rama vocacional, en un contexto en que la elección de liceo se encuentra limitada por los mecanismos de selección escolar y el cobro de mensualidades por parte de las escuelas. El foco de atención se pondrá en los usuarios del subsistema municipal, compuesto principalmente por los estudiantes más vulnerables<sup>8</sup>, quienes en mayor medida deben enfrentar esta transición más compleja en el paso a la enseñanza media, a diferencia de sus pares de escuelas privadas, subvencionadas o no, que logran trayectorias educativas más estables, al realizar su transición entre niveles de enseñanza en un mismo establecimiento escolar.

De manera más específica, el estudio pondrá su mirada en el proceso de elección de liceo que realizan los estudiantes junto a sus familias en el tránsito a la enseñanza media. Esto teniendo en cuenta que el sistema escolar chileno fomenta la “libre elección” de escuela (sistema de subsidio a la demanda), por lo que resulta oportuno explorar las características que tiene el proceso para elegir liceo que viven los estudiantes junto a sus familias, observando los efectos que este tiene en la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Como se desprende de estudios que han abordado el tema, la elección de establecimiento escolar para la enseñanza media, incorpora como actor protagónico al estudiante. Según datos recientes de un estudio sobre trayectorias educativas de estudiantes de enseñanza media en el sector municipal (Dávila y otros, 2006), se destaca que prácticamente la mitad de los alumnos declara que tomó solo la decisión sobre la elección del liceo en el que cursa sus estudios (53%), mientras que la otra mitad (43%), indica que lo hizo con uno o ambos padres (Dávila y otros, 2006). También juegan un rol en las decisiones el grupo de pares (compañeros, amigos) y los profesores de enseñanza básica (Raczynski y otros, 2010). El rol de los profesores, sin embargo, aparece señalado como poco preponderante en cuanto al

---

<sup>8</sup> Alrededor de un 70% de los estudiantes clasificados como vulnerables asiste a establecimientos municipalizados, mientras que el 30% restante lo hace a establecimientos subvencionados particulares con y sin copago o financiamiento compartido (Valenzuela, 2008).

acompañamiento en la orientación y configuración de los proyectos de vida de los estudiantes en el paso a la enseñanza media (Raczynski y otros, 2011).

En resumen, y por las razones antes expuestas, la presente investigación se centrará en el proceso de elección de liceo en la transición a la enseñanza media, desde la perspectiva del estudiante, profundizando en el rol que éste cumple en el proceso, la dinámica que establece con su familia en la toma de decisiones, el vínculo entre sus proyectos educativos y la orientación que toma la elección (Liceo técnico – profesional o científico – humanista), así como también en las fuentes de información y apoyo que están a la base de sus elecciones. Para esto, se centrará la mirada en los estudiantes del subsistema municipal de enseñanza que cursen octavo año básico y que deban cambiar de establecimiento escolar en su paso a la enseñanza media<sup>9</sup>.

Además, se pondrá especial atención a la influencia que tienen las limitantes en el acceso a la oferta educativa (selección escolar y financiamiento compartido), en las posibilidades de elección que tienen las familias y estudiantes de menores recursos, principales usuarios del subsistema municipal de enseñanza.

En síntesis, resulta oportuno conocer con mayor profundidad el rol que el estudiante ocupa en el delineamiento de su propio destino escolar, más si se sabe que el tipo y calidad de la enseñanza que reciba en el ciclo secundario, influirá en sus posibilidades futuras de seguir estudiando y de insertarse laboralmente.

Es así que la **pregunta de investigación** queda definida de la siguiente manera:

*¿Cuáles son los aspectos que inciden en la elección de un establecimiento de enseñanza media por parte de los estudiantes de 8vo básico de escuelas municipales básicas en la ciudad de Viña del Mar?*

---

<sup>9</sup> En el contexto de la aún incipiente implementación de la reforma a los ciclos de enseñanza, se investigó la elección de liceo en la transición a la enseñanza media, a partir de la antigua, pero aún vigente estructura de los ciclos de enseñanza. Ver CIDE (2010), Bellei, Contreras, Valenzuela Ed. (2010), sobre dificultades en la implementación de la actual reforma de los ciclos de enseñanza.

## **1.2. Objetivo General y Específicos**

### **1.2.1. Objetivo General**

- Conocer y describir los elementos que inciden en el proceso de elección de un establecimiento escolar para la continuidad de los estudios secundarios, en estudiantes de octavo básico de escuelas municipales básicas en la ciudad de Viña del Mar.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Conocer las características generales que tiene para los estudiantes, el proceso de elección de un establecimiento de enseñanza media para la continuidad de estudios.
- Determinar la relevancia que tiene la familia en la orientación y definición del proceso de decisión escolar de los estudiantes en el tránsito a la enseñanza media.
- Conocer las características que influyen en la elección de un tipo de establecimiento o científico – humanista o técnico - profesional.
- Conocer el papel que juega el rendimiento académico en el proceso para elegir establecimiento escolar en la transición a la enseñanza media.
- Conocer los efectos que los criterios de acceso implican para la igualdad de oportunidades en la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes.

### **1.3. Relevancias de la Investigación:**

#### **1.3.1. Relevancia práctica**

Con el establecimiento de doce años de escolaridad obligatoria (año 2003), la política educativa culminó un ciclo de reformas iniciada a mediados de los años noventa. Con ello se cumple un requerimiento imprescindible del nuevo contexto social del país, el que todos los jóvenes tengan la posibilidad de acceder, permanecer y completar el ciclo de enseñanza media. Y es que, como han demostrado diversos estudios sobre juventud y mercado laboral, las oportunidades sociales recién comienzan a ampliarse para los jóvenes, cuando estos alcanzan más de doce años de escolaridad, es decir, cuando se completa la enseñanza media y se accede a la enseñanza de nivel terciario. Por este motivo, es de vital importancia estudiar las diversas problemáticas que limitan la igualdad de oportunidades en el sistema escolar, específicamente a nivel de la enseñanza media, paso previo a la enseñanza superior.

En este contexto, el presente estudio problematiza la cuestión de la transición entre el nivel básico de enseñanza y el nivel medio, poniendo de relieve que para los estudiantes más vulnerables, por razones institucionales, esta tiene un carácter más complejo. Esto porque una parte importante de los estudiantes de los quintiles inferiores de ingresos, se encuentran escolarizados en el subsistema municipal de enseñanza, que es donde la transición entre la enseñanza básica y la enseñanza media implica un cambio de establecimiento escolar. Esto lleva a los estudiantes y sus familias a verse involucrados en un proceso para elegir liceo, en un contexto en que existen fuertes limitantes a la “libre elección”, especialmente por la alta selectividad con que operan las escuelas para admitir a sus estudiantes, así como también al costo de una parte importante de la oferta educativa. Además, como ha sido puesto de relieve por organismos internacionales (OCDE, 2004), las trayectorias educativas de los estudiantes se segmentan tempranamente entre establecimientos



técnico-profesionales y científico-humanistas en el paso a la enseñanza media, cuestión que formalmente buscó ser evitada con la reforma a la enseñanza media de los años noventa. Si consideramos que la actual reforma (LGE) retrasa en dos años la transición entre la enseñanza básica y la enseñanza media, entonces la diferenciación de las trayectorias educativas de los estudiantes entre establecimientos técnico-profesionales y científico-humanistas, ocurriría de forma más temprana, yendo en sentido contrario a la tendencia mundial que recomienda retardar, como medida de equidad, la diferenciación de las trayectorias educativas de los estudiantes (Cariola, 1994).

En síntesis, se trata de estudiar el proceso de transición – la bifurcación- entre el ciclo básico de enseñanza y los caminos que ofrece la enseñanza media, de manera especial, cuando no existen mecanismos institucionalizados que orienten a los escolares a organizar de manera pertinente sus trayectorias escolares de acuerdo a factores académicos y vocacionales

### **1.3.2. Relevancia teórica**

El sistema de subsidio a la demanda en educación, instaurado en Chile a comienzos de los años ochenta, está diseñado para hacer competir a las escuelas en pos de las elecciones de las familias y los estudiantes. El supuesto base es que los establecimientos competirán por entregar mejores servicios educacionales y los padres matricularán a sus hijos en aquellos colegios de mejor calidad educativa. Esta competencia por proveer mejores servicios tendría como consecuencia que los mejores colegios “sobrevivirían”, mientras que los colegios de pobre desempeño tenderían a desaparecer.

Este ordenamiento del sistema escolar chileno, ha dado origen a una serie de investigaciones tendientes observar y comprender como las familias toman sus decisiones respecto a las escuelas que eligen para sus hijos. Gran parte de estas

investigaciones ha centrado su mirada en la elección de escuela por parte de los padres a nivel de la enseñanza básica, existiendo actualmente, un vacío en el conocimiento de este proceso a nivel de la enseñanza media, en especial en lo referido al rol que cumple el estudiante en este punto de su trayecto escolar.

A su vez, en sentido amplio, lo que se busca es contribuir al desarrollo de la sociología de la educación, en especial a una de sus dimensiones clásicas, es decir, los aspectos que la vinculan a la sociología de las desigualdades sociales, al tratar de entender como el sistema de enseñanza chileno contiene aspectos en su estructura que profundizan y cimentan la desigualdad escolar y, junto a ello, limitan de hecho, aún más la realización y cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

### ***2.1. La igualdad de oportunidades ante la enseñanza***

Durante el siglo XX los sistemas de enseñanza en los países económicamente avanzados, sufrieron una fuerte expansión, alcanzando niveles de coberturas universales, tanto en el nivel primario como secundario de enseñanza. La educación se visualizó como un área prioritaria para el Estado en cuanto a su aporte al desarrollo económico, como a la política de igualdad de oportunidades (Bonal, 1998).

Respecto a su aporte al desarrollo económico la educación:

“(…) pasaba a ser considerada como el principal factor explicativo del crecimiento de la riqueza en los países, al mejorar cualitativamente uno de los factores de producción (el trabajo) y en consecuencia la productividad del mismo”. (Bonal, 1998, pp.29).

La expansión del acceso a la enseñanza, favorecería a su vez, la política de igualdad de oportunidades, dado que al ser la escuela una institución esencialmente meritocrática, permitiría a cualquier estudiante sólo en base a su esfuerzo y capacidades, progresar en el sistema escolar y alcanzar las mejores posiciones en la estructura ocupacional y social. Esta mirada resalta y fomenta el mérito individual y encuentra en la educación:

“(…) la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social”. (Bonal, 1998, pp.32).

Las capacidades individuales serían reconocidas por la escuela mediante las calificaciones, que para sociólogo norteamericano Talcott Parsons, es una forma de gratificación selectiva, que no altera en ningún caso el principio de igualdad de oportunidades entre estudiantes. En efecto, “*la neutralidad del conocimiento y de los*

*propios valores que transmite la institución escolar es la legitimación necesaria del proceso de diferenciación” (Bonaf, 1998, pp.37).*

Para esta visión de los sistemas de enseñanza, propia de una concepción liberal de la educación, el correcto funcionamiento de las escuelas como institución meritocrática, depende de garantizar previamente el acceso a ella. A eso se debe el fuerte acento que las políticas educativas durante gran parte del siglo XX pusieron en la expansión de la cobertura. Como plantea Cassasus, investigador en educación:

“Históricamente en educación, igualdad se ha definido en términos de igualdad de oportunidades de acceso. Esto se tradujo en un esfuerzo por expandir las posibilidades de acceso a la educación, abriendo nuevos cupos para el ingreso y la retención de los alumnos para seguir subiendo en la escala educativa del sistema” (2003 pp.26).

En síntesis, la igualdad de oportunidades ante la enseñanza es considerada en un principio, como igualdad en el acceso; garantizar la igualdad de oportunidades equivale a eliminar las barreras que pueden impedir el acceso a la educación. De esta forma, las desigualdades en el logro escolar de los estudiantes derivarían únicamente de sus motivaciones y capacidades individuales.

Una vez que la cuestión del acceso comenzó a superarse, paralelamente, el foco de atención respecto a las desigualdades ante la enseñanza comenzaría a cambiar. Efectivamente, en aquellos países que expandieron la oferta para cubrir a toda la población, se constató que a pesar de una mayor cobertura, persistía la desigualdad en los resultados y también el fracaso escolar, y que esta desigualdad no se distribuía de manera aleatoria, sino que se concentraba en los sectores más pobres de la población (Cassasus, 2003). Fue el momento en que diversas investigaciones, como el Informe Coleman en EE.UU (1966), revelaron la influencia que tenía el origen social y, más específicamente, el nivel cultural de las familias, en el desempeño académico de los estudiantes. El foco de atención cambia de la igualdad de oportunidades en el acceso, a la igualdad de resultados al interior del sistema de enseñanza.

“En esta perspectiva, desigualdad no es más entendida como desigualdad en el ingreso. En vez, desigualdad pasa a ser entendida como la diferencia de rendimiento o logro académico que se da entre grupos de estudiantes”. (Cassasus, 2003, pp.70).

La constatación de las desigualdades en el logro académico según el origen social de los estudiantes, hizo poner en cuestión la visión meritocrática-liberal de la escuela, que veía en la igualdad de acceso, el aseguramiento de la igualdad de oportunidades ante la enseñanza. Si a los estudiantes de clases más favorecidas les va mejor en la escuela que a los estudiantes de las clases sociales inferiores, entonces el sistema de enseñanza no estaría generando uno de sus objetivos declarados, cual es propiciar la movilidad social a partir de la igualdad de oportunidades ante la enseñanza. De esta forma, tomar en cuenta la igualdad de resultados académicos, implicó reconocer la importancia que el origen social tenía en la explicación de las desigualdades. De manera más específica, el foco se situó en observar la importancia que tenía el nivel social y cultural de las familias en el desempeño de los estudiantes en la escuela. Al respecto:

“El hándicap cultural de mucho alumnos se debe al escaso valor que sus familias le otorgan a la educación y a las condiciones familiares que dificultan la presencia de motivación por el estudio. Se trata, pues, de un problema más relacionado con las aspiraciones de las clases sociales que con las propias capacidades innatas de los individuos” (Bonafant, 1998, pp.49).

Autores como Bourdieu y Passeron (2001, 2003) para el caso de Francia, criticaron el real poder que tenía la escuela para compensar los efectos de la herencia cultural en el desempeño de los estudiantes. Al contrario, sus trabajos se enfocaron en evidenciar la función esencialmente conservadora que cumple la escuela, al transformar las diferencias sociales de los estudiantes en diferencias propiamente escolares. Para estos autores, la cultura escolar no es neutra, aunque se presente como tal, y según el origen social del estudiante, habrá una distancia mayor o menor ante esta cultura escolar, y por lo tanto, mayores probabilidades de éxito o fracaso en la escuela (Bourdieu y Passeron, 2003). De esta forma, la diferenciación y selección escolar que realiza la escuela mediante la legitimación del

éxito escolar como éxito académico, sería una forma de diferenciación y selección social, toda vez que oculta las diferencias sociales y culturales previas en pos de un reconocimiento del mérito individual. Para estos autores, según Cassasus, *“la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos”* (2003, pp.81).

El nivel cultural y social de las familias no impacta solamente en los recursos culturales con que el estudiante enfrenta el proceso educativo, sino también en las actitudes y expectativas que la familia tenga en cuanto a la educación del hijo. El supuesto sería que las clases sociales inferiores tendrían una menor valoración de la educación y que, por lo tanto, cifrarían menores expectativas en esta, induciendo a sus hijos a alcanzar menores niveles de educación, contribuyendo con esto a la reproducción de las desigualdades sociales ante la enseñanza.

En este sentido, el origen social del estudiante no sólo tendría relación con su potencial desempeño académico, sino también con las trayectorias educativas que estos irían desarrollando a través del sistema escolar. Así, si se pertenece a una familia de bajo nivel social y cultural, entonces el estudiante tendrá propensión a alcanzar bajos niveles de educación, por causa de las expectativas y valoraciones que su familia le transmite respecto a la educación. Esta cuestión abre un ámbito de estudios -dentro del campo más amplio de las desigualdades ante la enseñanza-, que aborda las formas en que los estudiantes junto a sus familias se orientan y toman decisiones al interior del sistema de enseñanza. Ya no se trata sólo del impacto del origen social en el desempeño escolar de los estudiantes, sino también de observar, cómo se van diferenciando las trayectorias educativas a lo largo del sistema de enseñanza, inclinándose por ejemplo, una parte de los estudiantes en grados escolares más avanzados, hacia cursos académicos orientados a la consecución de estudios superiores y, otros, hacia cursos de carácter técnico orientados a la inserción temprana en el mercado de trabajo.

En momentos en que los estudiantes y sus familias son llamados a tomar decisiones educativas, operaría un segundo elemento generador de desigualdad: los estudiantes provenientes de familias de menor capital cultural y económico, tienden a abandonar más la escuela, o a no seguir estudiando luego del ciclo obligatorio, o a tomar las vías técnicas o profesionales, las cuales tienen menor grado de conexión con los puestos más altos del sistema educativo.

Es así que las trayectorias educativas de los estudiantes comienzan a presentar grados de diferenciación creciente a medida que se avanza en el curso escolar. Por este motivo, es que desde la sociología, y en particular desde la sociología de la educación, las decisiones que toman los estudiantes y sus familias al interior del sistema de enseñanza, se convierte en un objeto de estudio de relevancia para complementar y explicar, la persistencia, a pesar del mejoramiento continuo de las oportunidades ante la enseñanza, de las desigualdades de clase en el logro educativo. Como lo plantea el sociólogo inglés John Goldthorpe respecto a esta temática:

“Se sabe que los diferenciales de clase en el logro educativo son un resultado no sólo de las diferencias en el rendimiento académico, sino también del hecho de que, en sus carreras académicas, los jóvenes con orígenes menos favorecidos tienden a escoger opciones educativas menos ambiciosas que los que proceden de familias más favorecidas, incluso en el caso de que su rendimiento académico sea de un nivel comparable” (Goldthorpe, 2010, pp.336).

Esto ocurre en el contexto de sistemas educativos con estructuras internas que presentan distintas formas de diversificación, las cuales dan pie a la toma de decisiones por parte de los estudiantes y sus familias. Mientras se avanza en los grados escolares, se pasa progresivamente de la experiencia común dada por la enseñanza básica o primaria, a puntos de ramificación o bifurcación en donde los estudiantes y sus familias deben optar entre las opciones que cada sistema de enseñanza les ofrece, generando de esta forma, una diferenciación de sus trayectorias educativas. En este sentido, se puede definir a los sistemas de enseñanza como:

“(...) instituciones educativas que definen las diversas opciones abiertas a los individuos en las sucesivas fases de sus trayectorias educativas (...) este sistema debe poseer una estructura diversificada que proporcione opciones no sólo entre una cantidad mayor o menor de educación, sino también entre diferentes tipos de educación, algo que implica que los individuos hacen elecciones en ciertos puntos de ramificación que ya no podrán modificar, al menos sin costes” (Goldthorpe, 2010, pp.308).

Comúnmente, la diferenciación interna de los sistemas de enseñanza ocurre a nivel secundario, y sus formas de realización no son las mismas en los distintos sistemas de enseñanza. Existen sistemas de enseñanza altamente diferenciados y selectivos, como el alemán, o poco diferenciados y no selectivos, como la escuela comprensiva al estilo Inglés, sin embargo:

“(...) cuando se examinan los sistemas educativos como el de USA (comprehensivo), resulta que son más diversificados de lo que parece, de tal modo que los jóvenes han de hacer elecciones educativas que implican consideraciones que van más allá de simplemente una cantidad <<mayor>> o <<menor>> de educación: por ejemplo, en el caso de USA, la elección en el nivel secundario entre la trayectoria de formación profesional o la académica” (Goldthorpe, 2010, pp.308).

En este contexto, comprender cómo se desarrollan los procesos de diferenciación en las trayectorias educativas de los estudiantes, es uno de los objetivos conceptuales del presente marco teórico. A continuación se planteará esta cuestión, primeramente, desde una óptica crítica de los sistemas de enseñanza, que pone el acento en los mecanismos selectivos que utiliza la escuela para diferenciar a sus estudiantes, para luego exponer el enfoque teórico del sociólogo francés R. Boudon, el cuál desarrolla el concepto de <<decisiones educativas>>, concepto que nos permite comprender mejor el rol que juegan las elecciones que toman los estudiantes junto a sus familias, en la generación de las desigualdades sociales ante la enseñanza.



## **2.2. Diferenciación y Selección Escolar**

### **2.2.1. Visión funcionalista**

El teórico social francés Emile Durkheim, lleva a cabo en la segunda mitad del siglo XIX, uno de los primeros aportes propiamente sociológicos al campo de la educación, y más específicamente, al estudio de los sistemas de enseñanza.

Durkheim visualiza una doble exigencia a la educación en las sociedades modernas. Primero, esta debe asegurar la cohesión social mediante la socialización de las nuevas generaciones, adaptando al niño al medio social en que está destinado a vivir (Durkheim, 2001, pp.86) y, en segunda instancia, también debe responder a la creciente diversificación ocupacional que trae consigo el proceso industrializador. Por lo tanto, los sistemas de enseñanza debían armonizar una función homogeneizadora, de transmisión de valores comunes, con una función diferenciadora de los estudiantes en relación a la diversidad ocupacional.

“Cada profesión, en efecto, constituye un medio sui generis que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en las que predominan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas; y como al niño se le debe preparar en vista de la función que será llamado a desempeñar, la educación, a partir de una cierta edad, ya no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a quienes se aplica” (Durkheim, 2001, pp. 70).

Casi un siglo más tarde, en la misma línea de los desarrollos teóricos de Durkheim, se encuentra el trabajo del teórico social Talcott Parsons, quien escribe en el contexto de la sociedad norteamericana de primera mitad del siglo XX, la cual está fuertemente marcada por el desarrollo industrial y la consolidación de la democracia como régimen político. La necesidad de la transmisión de los valores democráticos, así como el crecimiento económico, encontraban en la escuela la institución adecuada para impulsar estas dimensiones vitales del funcionamiento social.

Parsons también identifica dos funciones en la educación: la socialización y la distribución de los estudiantes en la estructura social. La función socializadora es

definida como el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida adulta (Parsons, 1990, pp. 174). A su vez, el sistema de enseñanza debe generar la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad (Parsons, 1990, pp. 174).

Para este autor, la igualdad propia de la función socializadora de la escuela, debe dar paso progresivamente, a un proceso selectivo que diferencie a los estudiantes en función de su distinto desempeño académico, esto mientras se avanza desde la enseñanza primaria a la secundaria. Este proceso de diferenciación escolar estaría legitimado por la neutralidad del conocimiento y de los propios valores que transmite la institución escolar (Bonal, 1998, pp.37).

En base a este razonamiento es que se le otorga a la escuela el título de institución social meritocrática, ya que las posiciones alcanzadas por los estudiantes al interior del sistema de enseñanza, serían el resultado sólo de la capacidad y esfuerzo individual (Bonal, 1998, pp.32). Por lo tanto, desde el Estado bastaría con asegurar la igualdad en el acceso a la enseñanza, para que la escuela pudiera identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles.

En el contexto del sistema escolar norteamericano, definido como “comprensivo”, es decir, orientado a entregar una experiencia educativa común al mayor número de estudiantes, el mecanismo diferenciador observado por Parsons, es de suma importancia para comprender cómo, en este contexto de educación comprensiva, se realiza la selección y la diferenciación escolar. Para Parsons, la principal línea divisoria se establece entre aquellos que, llegados a la secundaria, están inscritos en el curso preparatorio para la universidad y los que no lo están (novenio grado) (Parsons, 1990, pp.175). Agrega que el rendimiento escolar del alumno en la primaria, está en directa relación con esta línea divisoria dada en el paso a la secundaria, y que, desde el punto de vista del sistema escolar, en cuanto órgano distribuidor de recursos humanos, *“tal sistema constituye un criterio de*

*selección para la determinación del futuro estatus del estudiante en la sociedad”*

(Parsons, 1990, pp. 178).

“Estas consideraciones nos llevan a la conclusión de que el principal proceso de diferenciación (proceso de selección desde otro punto de vista) que tiene lugar durante los años de escuela primaria culmina de conformidad con una línea de rendimiento. Este proceso de diferenciación desemboca durante la secundaria en una bifurcación que representa, de una parte, a aquellos que siguen estudios universitarios, y de la otra, a los que no lo hacen” (Parsons, 1990, pp.176).

Finalmente, Parsons concluye que el aula primaria cristalizaría un principio fundamental en la sociedad norteamericana, que es el de la igualdad de oportunidades, puesto que en la misma (el aula, la escuela) se combinan dos valores complementarios: a) la igualdad en principio y, b) la distinta valoración del rendimiento (Parsons, 1990, pp.186).

### **2.2.2. La perspectiva crítica de las teorías de la reproducción**

A finales de la década del sesenta, en los países que habían logrado niveles de cobertura universales en la enseñanza obligatoria, surgen diversas investigaciones que revelaron la fuerte influencia que tenía el origen social tanto en el desempeño académico, como en la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Para el caso Francés, los autores Baudelot y Establet (1975), en la obra “La Escuela Capitalista”, se proponen demostrar que la escuela lejos de estar unificada, como es presentada por la ideología burguesa, se encuentra profundamente dividida y, que esta división, está determinada por la división social del trabajo propia de la economía capitalista. Esta división se encontraría reflejada en la existencia de dos redes de escolarización diferenciadas al interior del sistema de enseñanza:

“Materialmente la escuela no es la misma para todos. Al contrario, la escuela divide a aquellos que la frecuentan. El primer efecto de esta división consiste en repartir rigurosamente a la población escolarizada en dos masas desiguales y distribuidas en dos tipos de escolaridad: una escolaridad larga, reservada a la minoría, y una

escolaridad corta o acortada, premio de la mayoría” (Baudelot y Establet, 1975, pp.34).

Aquella división y distribución de los estudiantes no es neutral, como aspira a establecer la concepción meritocrática de la escuela, sino que se corresponde con la división de clases propia de la sociedad capitalista. Y es que las dos redes de escolarización, son redes de escolarización completamente distintas, por las clases sociales a las que están masivamente destinadas, así como a los puestos de la división social del trabajo a los que conducen y, por este hecho, al tipo de formación que imparten (Baudelot y Establet, 1975, pp.21). Una red estaría reservada para los hijos de la burguesía y la pequeña burguesía y tendría como destino la enseñanza universitaria (red secundaria-superior) y, la otra, compuesta principalmente por los hijos del proletariado y los trabajadores en puestos subalternos, que tendría como destino la inserción temprana al mercado del trabajo (red primaria-profesional). Proporcionalmente, tres cuartas partes de la población escolar engrosarían las filas de esta última red, siendo la minoría la que se encontraría escolarizada en la red secundaria-superior (Baudelot y Establet, 1975, pp.24).

A diferencia del modelo comprensivo del sistema de enseñanza norteamericano (a partir del cual Parsons realiza sus investigaciones), el sistema de enseñanza francés, sobre el que se basan los autores, presenta múltiples ramificaciones internas a partir del sexto grado. Es en este grado del nivel primario, y por cierto a temprana edad del niño, el momento mismo en el que aparece una “diferenciación” en el camino a seguir dentro del sistema de enseñanza. A partir de este punto de bifurcación, es que las redes de escolarización se definen y, por lo tanto, la división efectiva de las trayectorias escolares de los estudiantes ocurre.

La forma de realización de esta división, que aparece bajo la ilusión de la orientación escolar, al ser analizada desde las estadísticas escolares por los autores, revela que la probabilidad de un estudiante de encontrarse escolarizado en una ramificación perteneciente a la red secundaria superior (en adelante red SS) o a la red primaria-profesional (en adelante red PP), está en fuerte relación con la edad que

tenga el estudiante a la hora de enfrentar el punto de bifurcación en la transición a sexto grado. A más edad (retraso escolar) más probabilidades de “orientarse” por la ramificación constituida por las clases de fin de estudios y las clases de transición, base de la red PP. A menos edad (sin retraso o adelantado), más probabilidades de estar en la ramificación que constituyen las secciones clásicas y las secciones “moderna” donde se reconoce la base de la red SS (Baudelot y Establet, 1975, pp. 50 y 51).

A su vez, la edad, sindicada como el factor determinante en la orientación, estaría en función del origen social de los estudiantes. Basados en los cuadros estadísticos elaborados por el sociólogo Alain Girard sobre el sistema escolar francés, Baudelot y Establet concluyen que los hijos de obreros están “normalmente” retrasados, al encontrarse un 63% de estos en esta condición, mientras que los hijos de los cuadros superiores están “normalmente” en la edad precisa o adelantados, al representar un 76% quienes entran en esta categoría (Baudelot y Establet, 1975, pp.65). Agregan que si la “edad” no es una condición de clase, el retraso escolar es un efecto de la condición de clase, y es precisamente por ello, por lo que se permite reconocer el reparto de clase que tiene lugar en la escuela (Baudelot y Establet, 1975, pp.67).

Además de la edad, un parámetro adicional que influiría en la orientación por una u otra red de escolarización (Red PP-SS), es el rendimiento académico que tenga el estudiante a la hora de presentarse la bifurcación. Sin embargo, plantean que lo importante para escoger su “sexto” o su “facultad”, es menos el resultado escolar obtenido anteriormente (rendimiento académico), que la edad a la que ha sido obtenido (Baudelot y Establet, 1975, pp.58).

Según estos autores, determinar cuál de los factores -la edad o los resultados académicos-, es el más preponderante finalmente en la orientación de los estudiantes, no es relevante, ya que la edad y los resultados se encontrarían fuertemente correlacionados. Concluyen que la condición social del estudiante, por ejemplo, de un hijo de obrero, se traduce en la escuela ya sea por el “retraso” escolar

o por los “malos” resultados, y en general, por ambas cosas a la vez (Baudelot y Establet, 1975, pp.66). Por lo tanto, dado el origen social del estudiante, existirán probabilidades estadísticamente diferenciadas respecto a que este se encuentre retrasado o no, tenga buenos o malos resultados académicos. En este sentido, en el punto de bifurcación dado por el ingreso a sexto grado, lo que aparece como una “orientación”, es en realidad una división de clases sociales, materializada por la escuela a partir de la existencia de las dos redes de escolarización, la red SS y la red PP. Cabe preguntarse en este momento, por qué llegados a este punto los estudiantes se encuentran en condiciones tan desiguales según la categoría social de la que provengan.

La responsabilidad sobre este hecho recaería, según Baudelot y Establet, en la escuela primaria, dado que allí es donde se generan las desigualdades que finalmente terminan por determinar la orientación de los estudiantes en el paso al siguiente ciclo. Como lo explican:

“La escuela primaria es todo lo contrario de una institución unificadora, tiene una función esencial de división. Ella es la encargada de dividir cotidianamente a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas” (Baudelot y Establet, 1975, pp.23).

Sin embargo, siendo comprobable estadísticamente el hecho de que en la primaria se establecen las diferencias de edad y de resultados académicos de los estudiantes según su condición social, los autores no ofrecen una explicación clara sobre el por qué los estudiantes provenientes de las categorías sociales inferiores tienen más probabilidades de encontrarse “normalmente” retrasados o con “malos” resultados académicos llegados al curso final de la primaria, punto en que se produce su diferenciación efectiva en una u otra red de escolarización (PP-SS).

Para abordar este punto en el contexto de las teorías críticas de la reproducción, es que revisaremos a continuación, parte de la obra de los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (2001, 2003), quienes sin alejarse de la noción funcionalista del principio de reproducción, centran su mirada no en la relación que

mantiene el sistema de enseñanza con las relaciones de producción, sino en la relación que mantiene éste con la cultura dominante.

“(…) el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de una cultura dominante como única cultura legítima, y hace posible la existencia de una selección en base a la proximidad o alejamiento de los individuos de la cultura dominante” (Bonal, 1998, pp.77).

Así, la categoría social de la que provenga un estudiante, es decir, su origen familiar, influirá en las actitudes y aptitudes que este tenga respecto a la cultura escolar, cultura que es el reflejo de la cultura dominante. Por ejemplo, respecto a las aspiraciones educativas plantean que:

“Los obreros pueden ignorar por completo la estadística que establece que un hijo de obrero tiene dos posibilidades sobre cien de acceder a la enseñanza superior, pero su comportamiento parece regirse objetivamente sobre una estimación empírica de estas expectativas objetivas, comunes a todos los individuos de su categoría” (Bourdieu y Passeron, 2003, pp.39).

Estableciendo que las jerarquías sociales implicarían una distinta disposición ante la cultura escolar, los autores se proponen explicar cómo la institución escolar transforma esas diferencias sociales en diferencias propiamente escolares. Para ello se adentran en la función selectiva y diferenciadora que cumple la escuela, develando los mecanismos que esta posee para llevar a cabo dichos objetivos.

Existirían de manera entrelazada, dos formas por las que el sistema de enseñanza seleccionaría a los “elegidos”, a quienes llegan a las partes más altas que éste ofrece, y eliminaría a los que “fracasan”, es decir, a quienes se quedan a medio camino, abandonando la escuela o siendo eliminados de esta en algún punto.

En el contexto de la escuela capitalista, basada en la meritocracia, es decir, en el logro individual, el examen sería el criterio legítimo por el que la escuela diferenciaría a los elegidos de los eliminados. Como lo explican los autores:

“No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolar y de las jerarquías sociales que estos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan,

mientras permite a los que son elegidos (...) ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un <<don>>” (Bourdieu y Passeron, 2001, pp.188).

Es así que se genera una primera forma de diferenciación entre los estudiantes, forma que desde la concepción meritocrática de la escuela, es perfectamente legítima. Sin embargo, esta selección oculta la relación entre el origen social del estudiante y su distancia ante la cultura escolar. La escuela, *“habiendo ignorado las desventajas sociales en el curso del aprendizaje, no tiene problema en reconocerlos a la hora del examen”* (Bourdieu y Passeron, 2003, pp.109).

Pero el examen, que realiza su selección en un punto avanzado del trayecto escolar, en el momento en que los estudiantes transitan hacia la enseñanza universitaria, no permite visualizar a todos aquellos que ya no se encuentran dentro del sistema de enseñanza, o a los que se encuentran en canales o ramificaciones que están desconectados de los niveles de enseñanza superior. Son quienes no son eliminados por el examen, sino quienes no son candidatos, quienes se han *eliminado* por otras vías. A este segundo mecanismo los autores lo llaman de eliminación diferida y lo explican así:

“La eliminación sometida únicamente a las normas de la igualdad escolar (...) disimula la realización de la función del sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los aprobados y los suspendidos, la relación entre los candidatos y todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto entre los candidatos” (Bourdieu y Passeron, 2001, pp.185).

En este sentido, agregan que las desigualdades sociales ante la enseñanza son incomparablemente más fuertes cuando se las mide por las <<probabilidades de paso>>, que cuando se las mide por las <<probabilidades de éxito>>, es decir que, por ejemplo, los estudiantes de las clases populares tienen más posibilidades de eliminarse de la enseñanza secundaria renunciando a entrar en ella, que de eliminarse cuando ya han entrado, o de ser eliminados por la sanción expresa de un fracaso en el examen (Bourdieu y Passeron, 2001, pp. 177). Este tipo de eliminación conformaría, en parte, aquel grupo de los no candidatos, aquel grupo que la



selección del examen oculta al realizar la elección de los “elegidos” dentro del pequeño grupo de los elegibles, aquellos quienes logran llegar al punto del examen.

Además de aquellos que se eliminan en el paso de un ciclo a otro, existe otro grupo de estudiantes que entran a los “canales (*centros o secciones*) a los que corresponden las posibilidades más reducidas de acceder a un nivel superior del *cursus*” (Bourdieu y Passeron, 2001, pp.178). Son quienes, volviendo a los planteamientos de Baudelot y Establet, se orientarían por un trayecto escolar que se encuentra más desconectado de los niveles superiores de educación. Así:

“Mecanismo de eliminación diferida, la composición de las probabilidades escolares de clase y de las probabilidades de éxito posterior correspondientes a las distintas secciones y a los distintos centros, transforman una desigualdad social en una desigualdad propiamente escolar” (Bourdieu y Passeron, 2001, pp.183).

Y transforma una desigualdad social en una desigualdad propiamente escolar, porque *los distintos canales y los distintos centros atraen muy desigualmente a los alumnos de las distintas clases sociales en función de su éxito escolar anterior*” (Bourdieu y Passeron, 2001, pp.183). A su vez, este éxito escolar presenta una fuerte relación, como se explicaba, con la distancia que el estudiante según su origen social mantenga con la cultura escolar. Esta distancia ante la cultura escolar estaría, a su vez, vinculada a la transmisión del capital cultural que la familia realiza al niño en su proceso de socialización inicial.

“La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase”. (Bourdieu, 1979, p.11)

En síntesis, la institución escolar, ya sea a través de la sanción “legítima” del examen, o a través de los mecanismos de eliminación diferida, termina por transformar las desventajas sociales, expresadas en la distinta relación con la cultura escolar según el origen social (capital cultural), en desventajas propiamente escolares (éxito escolar).

### **2.3. Las decisiones educativas: El enfoque teórico de Raymond Boudon**

La educación, y más específicamente, los sistemas de enseñanza, han sido vistos como el subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales más relevante en las sociedades capitalistas (Bonal, 1998, pp.20). Una de las cuestiones o problemática más debatida al interior de la sociología de la educación, dice relación con la pregunta acerca de si la institución escolar contribuye a la movilidad social o, por el contrario, reproduce la estructura social, manteniendo las posiciones de privilegio de las categorías sociales superiores, y haciendo más difícil la promoción social de las categorías sociales inferiores. *“La escuela es una <<caja negra>> distribuidora de títulos que para unos posibilitan la movilidad social, y para otros la reproducción de las posiciones sociales de origen”* (Bonal, 1998, pp.25)

En el fondo, lo que se discute es, en qué medida el paso por el sistema de enseñanza determina la rigidez o fluidez de la herencia social en un momento dado, es decir, en qué medida la posición social del padre prefigura la posición social del hijo al paso de este por el sistema de enseñanza (Boudon, 1983, pp.9).

Dentro de los desarrollos alternativos que surgen a partir del agotamiento, primero de la sociología funcionalista de la educación y luego de las teorías críticas de la reproducción, están los aportes del sociólogo Francés Raymond Boudon (1983), quien desde una postura epistemológica que reivindica el individualismo metodológico, recoge los aportes del debate precedente entorno a la explicación de las desigualdades ante la enseñanza, para elaborar una propuesta que se centra en las decisiones que las familias y los estudiantes toman al interior del sistema de enseñanza, y que en su perspectiva, constituirían por sí mismas, un mecanismo que contribuye a acentuar las desigualdades sociales ante la enseñanza.

Boudon toma los aportes críticos de las teorías de la reproducción a la escuela, y señala que el origen social, expresado en un cierto nivel de “herencia

cultural”<sup>10</sup>, tendría un efecto indiscutible sobre las desigualdades en el “logro escolar” o “éxito escolar” del estudiante, manifestándose con fuerza y fundamentalmente en los primeros años de escolaridad.

Tomando una serie de estudios empíricos, Boudon concluye que según la posición social de las familias y estudiantes, se *“observan sistemas de valores diferentes, que generan actitudes y comportamientos diferentes en relación al éxito escolar y social”* (Boudon, 1983, pp.87). Esta constatación, que no se aleja ni del funcionalismo de Parsons, quien ve en la familia *una influencia reguladora sobre las ambiciones escolares de los hijos”* (Parsons, 1970, en Boudon, 1983, pp.81), ni de la postura de Bourdieu y Passeron, quienes ven en el origen social del estudiante, la distancia que presentará este con la “cultura escolar”, Boudon busca aislar lógicamente el efecto que la “herencia cultural” tiene sobre las desigualdades ante la enseñanza.

Como se planteaba, el autor ve que los efectos de la “herencia cultural” sobre el desigual desempeño académico de los estudiantes, es decir, sobre su desigual “éxito escolar”, es particularmente sensible a primera edad, y que luego, esta forma de desigualdad social ante la enseñanza, se vería acentuada por la diferenciación en las trayectorias educativas que siguen los estudiantes, diferenciación que es producto de las decisiones que se toman en los puntos de bifurcación que el sistema escolar presenta en su interior. Como lo explica Boudon:

“La herencia cultural tiene como efecto que, en una cierta etapa del curso escolar, el valor escolar tiende, como media, a decrecer con el estatus social de la familia; incluso el retraso tiende a ser frecuente a medida que el estatus social de la familia es más bajo. Luego, la posición social afecta los parámetros del proceso de decisión y contribuye a acentuar las desigualdades.” (Boudon, 1983, pp.105).

Boudon parte de la base que todo sistema de enseñanza puede asimilarse a una serie de puntos de bifurcación en que los estudiantes y sus familias son llamados a tomar decisiones, a orientarse por alguna de las opciones que les son establecidas. Es en estos puntos de bifurcación, donde se puede analizar la orientación que siguen

---

<sup>10</sup> Entiéndase la herencia cultural transmitida por la familia vinculada a su nivel educativo y social.

las elecciones de los estudiantes y sus familias, según un modelo que haga comprensible la racionalidad de tales elecciones.

Para adentrarse en las particularidades del modelo propuesto por Boudon entorno a las decisiones escolares, es necesario de manera sintética expresar los supuestos en los que se basa este modelo:

1. El interés subjetivo que presenta un individuo por alcanzar una posición social de un nivel determinado (si se trata del joven) o desear para el joven (en el caso de los padres) depende del estatus social de la familia.
2. La misma proposición es válida en lo que concierne a los niveles escolares, entendiendo que no se puede dejar de suponer que los individuos establecen una correlación entre nivel escolar y estatus social.
3. La posición social da una significación diferente al beneficio, al riesgo y al costo correspondiente a la adquisición de un nivel de estudios determinado. (Boudon, 1983).

Respecto al punto 1 y 2, lo relevante es establecer que la posición social (estatus social) de la familia, influye en el nivel de aspiración escolar y social del estudiante, o que se tenga para él. Esto no quiere decir que los estudiantes no quieran alcanzar una posición social más alta que la de sus padres, quiere decir que para el hijo de un obrero esa posición social más alta, probablemente no será la misma que para el hijo de un médico. Llevándolo al campo del nivel de escolaridad, Boudon lo explica así:

“Para un individuo  $x$  alcanzar el punto C del sistema educativo puede ser una promoción (movilidad ascendente) o una “demotion” (movilidad descendente) según la familia de este individuo  $x$  se encuentre por debajo o por arriba de este punto C alcanzado” (Boudon, 1983, pp.98).

Por lo tanto, la posición social de la familia será crucial para comprender las aspiraciones escolares y sociales de los estudiantes y, en consecuencia, el sentido de las elecciones que tomen al interior del sistema de enseñanza en los puntos de bifurcación institucionalmente establecidos. Lo fundamental es visualizar esas aspiraciones en el contexto que da la posición social de la familia, dando por supuesto que la aspiración escolar del estudiante, y de la familia para él, se orienta a evitar el riesgo de la movilidad descendente, es decir, de caer a un estatus social menor que el de origen.

Hasta aquí, como observa Boudon, la explicación no sale del marco donde la posición social de la familia determina el nivel de aspiración del estudiante. Es cuando se introducen las variables académicas del estudiante, como su edad (retraso o no), y su éxito escolar, el momento en que se puede complementar esta explicación, observando que estas variables tienen una importante influencia sobre el nivel de aspiración del estudiante. Para explicitar este punto, Boudon revisa las evidencias que le proporcionan una serie de encuestas sociológicas entorno a las determinantes de la aspiración escolar en estudiantes. Por ejemplo, en una encuesta sobre alumnos de la enseñanza secundaria que tienen intención de proseguir en el nivel universitario, en función de la profesión del padre y del coeficiente intelectual, Boudon extrae estas anotaciones:

- Los porcentajes crecen regularmente de la izquierda hacia la derecha ([ - ] C.I – [ + ] C.I) y de abajo hacia arriba ([ - ] nivel profesión padres – [ + ] nivel profesión padres).
- A igual nivel de capacidad (C.I), el nivel de aspiración crece con el estatus social de la familia (nivel profesional padre).

- A igual estatus de la familia, el nivel de aspiración crece con la capacidad.  
(Kahl, 1957, en Boudon 1983, pp.94)

De este y otros cuadros revisados por Boudon, le interesa poner en cuestión una concepción que sólo tome la posición social como la variable determinante en las aspiraciones educativas, y en consecuencia, en las orientaciones que los estudiantes poseen al interior del sistema de enseñanza.

“En efecto, si los valores característicos de la subcultura de la clase inferior conducen a la desvalorización de la enseñanza como medio de movilidad, no se comprende por qué esta <<desvalorización>> es más o menos intensa en función de ciertos factores (edad, éxito, etc.)”. (Boudon, 1983, pp.104).

Boudon introduce las variables académicas del estudiante, como su edad (retraso o no), y su éxito escolar, para establecer el concepto de “espacio de decisión”, con el cual se puede comprender la propensión de los estudiantes a orientarse por una vía u otra, entre las que el sistema de enseñanza le ofrece en un punto de bifurcación determinado. De esta forma, la vía tomada por un individuo en un punto de bifurcación, depende de su comportamiento con relación a las variables que constituyen el espacio de decisión (retraso, adelanto, éxito escolar, etc.), (Boudon, 1983).

En otras palabras, situados en el sistema escolar francés, el ingreso a sexta<sup>11</sup> en una sección académica orientada hacia los estudios superiores, será el camino más probable para estudiantes que, llegados ese punto de bifurcación, presenten una edad normal o adelantada, y un nivel de éxito escolar más arriba de la media.

Sin embargo, hay que volver a introducir el concepto de posición social para contextualizar el espacio de decisión característico de cada estudiante según sus atributos académicos (edad, éxito escolar). Esto es necesario porque:

“En el caso de las clases superiores se tienen que dar simultáneamente el retraso excesivo y la mediocridad en el éxito escolar para que el ingreso a sexta baje como

---

<sup>11</sup> Primer año de secundaria en el sistema de enseñanza francés.

media del techo (plafond). En el caso de las clases inferiores retraso o mediocridad bastan por sí solos para hacer descender fuertemente las tasas de ingreso a sexta". (Boudon, 1983, pp.106)

Es así que, para cada posición social, existirá un espacio de decisión característico, lo que se puede expresar estableciendo que si tomamos a dos estudiantes con igual edad y éxito escolar, estos tienen una *"probabilidad variable en función de la posición social de su familia, de seguir una vía determinada entre aquellas que el sistema escolar le ofrece"* (Boudon, 1983, pp.105). Para cada posición social, ese espacio de decisión característico, es llamado el campo de decisión, que como concepto refleja la situación según la cual los parámetros académicos del estudiante tendrán una distinta influencia sobre la orientación escolar de este, en función de la posición social que ocupe su familia.

#### **2.4. Elección de escuela**

En el presente subcapítulo, se expondrán en base a investigaciones nacionales (Elacqua y Fábrega, 2006; Raczynski y otros, 2010, 2011), los antecedentes generales del estudio entorno a la <<elección de escuela>> (*school choice*<sup>12</sup>), buscando establecer las principales características que tiene este proceso, así como también algunos de sus efectos a nivel del sistema escolar.

En primera instancia se presentará un breve apartado sobre los enfoques desde los que se lleva a cabo el estudio de esta temática. Luego, se presentará evidencia a partir de estudios empíricos, sobre los principales aspectos del proceso para elegir escuela, finalizando con las particularidades que este proceso tiene a nivel de la enseñanza media, punto en que se sitúa nuestro problema de investigación.

---

<sup>12</sup> Nombre en inglés dado a esta temática de investigación.

### 2.4.1. Enfoques

La elección de escuela (*school choice*), presenta dos vertientes o perspectivas principales a partir de la cual se investiga. Una, desarrollada principalmente en EE.UU., está dominada por la economía y supone la existencia de un mercado educacional, en el cual opera la oferta y la demanda, y en donde sus actores – sujetos individuales- se mueven básicamente por motivaciones y criterios económicos, de costo y calidad. Esta línea de investigación entrega importante evidencia que sugiere que la operación del mercado educacional es altamente imperfecta, siendo el acceso diferencial a la información por parte de las familias, una de sus principales causas. De ahí que las investigaciones que adoptan este enfoque, tengan como uno de sus principales objetos de estudio, la cuestión del acceso y utilización de la información por parte de las familias a la hora de llevar a cabo una elección de escuela para sus hijos<sup>13</sup>.

Otra vertiente de investigación se encuentra en los estudios que provienen principalmente de Inglaterra y Francia, realizados desde la sociología y la antropología, en donde se aborda el tema desde una “perspectiva situada”, que se detiene en la influencia de factores de carácter estructural y en la dimensión simbólica y cultural que condicionan el proceso de elección de escuela (Raczynski y otros, 2011). Las familias estarían inmersas en un contexto de interacciones sociales en el que pesan con fuerza, tanto el capital económico y cultural de la familia, como los valores y representaciones sociales sobre la educación y su sentido (Raczynski y otros, 2010). Estos estudios utilizan preferentemente metodologías cualitativas, por lo que describen con gran riqueza las dinámicas presentes en el proceso mediante el cual las familias realizan sus elecciones en educación. Sin embargo, a esta orientación teórica se le ha criticado porque:

“(...) aunque se aceptara la verdad aparente de los estudios cualitativos, sigue siendo necesario señalar que, pese a que la cantidad de individuos cubierta es

---

<sup>13</sup> Por ejemplo para el caso de Chile, ver el estudio de Elacqua y Fábrega (2006).



pequeña, estos estudios conducen típicamente a la conclusión de que existe una amplia variación en sus razones para hacer sus elecciones educativas (manifestando en algunos casos racionalidad mientras en otros no), pero sin valorar el grado de importancia cuantitativa de estas pautas de variación.” (Goldthorpe, 2010, pp.347).

Pero también la perspectiva económica es objeto de críticas. Los estudios basados en análisis econométricos del tema, son criticados porque:

“(…) tienden a reducir el proceso de elección y su contexto a razones objetivas clasificadas a priori por el investigador (…) éstas no logran identificar detalles del proceso de elección, quiénes intervienen, por qué y con qué resultados, y qué significados asocian las familias a su elección.” (Raczynski y otros, 2010, pp.18).

A pesar de estas diferencias, ambas perspectivas también presentan similitudes, como por ejemplo, el que bajo ambos enfoques se asume que el proceso de elección se encuentra influido también por las características de la oferta educacional y de la posibilidad que tienen los colegios para seleccionar alumnos.

En la presente investigación, se optó por tomar el concepto de decisiones educativas desarrollado por Raymond Boudon (1983), no obstante, y de manera complementaria, se integran elementos presentes en ambos enfoques.

Por un lado, en sintonía con el alcance exploratorio de la investigación, se pretende describir las características del proceso de elección de escuela (liceo) en la enseñanza media (cuestión poco estudiada en nuestro medio nacional), desde un enfoque cualitativo que permita profundizar en el rol que cumple el estudiante en este proceso, la dinámica que establece con su familia en la toma de decisiones, el vínculo entre sus proyectos educativos y la orientación que toma la elección (Liceo Técnico-Profesional o Científico-Humanista), así como también en las fuentes de información y apoyo que están a la base de las elecciones. Por otra parte, se acepta la noción de “racionalidad” en el comportamiento de los actores entorno a la elección de escuela, y en sentido general, a sus decisiones educativas, pero se hace asumiendo que esta racionalidad es limitada, tal como lo plantea la autora francesa Agnes Van Zanten:

“(…) tratamos de mostrar que las acciones e interacciones de los padres son racionales, pero de manera mucho más compleja de lo que suponen las versiones más simplistas de las teorías del ‘actor racional’, que postulan un interés único y homogéneo y una manera de actuar basada sobre el ajuste entre el costo y el resultados esperados para todos los sujetos”. (2006, pp.5)

En este sentido, buscamos profundizar en la dinámica del proceso de elección de escuela (liceo), y también comprender la racionalidad presente en las decisiones que toman los estudiantes junto a sus familias, es decir, si dentro de las opciones que cada estudiante y su familia tienen para elegir, ellos toman la mejor decisión en base a sus preferencias y expectativas educativas.

A continuación, se describen las principales características de la elección de escuela como proceso.

#### **2.4.2. La elección de escuela como proceso**

##### Etapas

En línea con la evidencia internacional, los estudios en Chile sobre elección de escuelas por parte de las familias, ha sido descrito como un proceso que se desarrolla en diferentes etapas. La primera corresponde al momento en que los padres recolectan información sobre las escuelas. Aquí el objetivo es conocer las fuentes de información a la que acceden los padres, así como también el tipo de información que les es relevante. Luego, una vez informados sobre las escuelas existentes, viene una etapa en que los padres conforman un grupo de opciones, llamado “Choice Set”, dentro del cual realizarán la elección final. En esta etapa, se observa un proceso simultáneo en que se excluyen ciertas escuelas en base a atributos negativos considerados por los padres, a la vez que se incluyen las escuelas consideradas “buenas”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Las imágenes y representaciones sobre lo que es una “buena” o “mala” escuela, es un tópico sobre el que profundiza el estudio de Raczyński y otros (2010). Dentro de los atributos más importantes considerados por los apoderados a la hora de definir una buena escuela están: normas y disciplinas, aprendizajes, formación valórica e infraestructura y equipamientos. Por el contrario, una mala escuela,

Finalmente se agrega, luego de la elección, una última etapa que consta de la evaluación por parte de los padres de la escuela elegida (Raczynski y otros, 2010). Si la evaluación de la escuela elegida es negativa, entonces se podría iniciar un nuevo proceso de búsqueda.

### El acceso a la información

La cuestión de la información a la que acceden los padres para elegir las escuelas de sus hijos, es un punto vital de los sistemas educativos que fomentan la “libre elección” de escuela por parte de las familias (por ejemplo el sistema escolar chileno, de subsidio a la demanda)<sup>15</sup>. Si los padres cuentan con información sobre la calidad de la enseñanza que tienen las escuelas, entonces sus decisiones serán más asertivas y presionarán a éstas a mejorar su calidad educativa en busca de sus preferencias.

Para el caso de Chile, el elemento principal utilizado por la política educativa para entregar información sobre la calidad de las escuelas a los padres, es la prueba estandarizada para medir aprendizajes en distintos grados del curso escolar, llamada SIMCE. Esta prueba es el indicador oficial para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, para medir el desempeño de las escuelas. Sin embargo, como lo han evidenciado las investigaciones sobre este tema (Elacqua y Fábrega, 2009; Raczynski, 2010; Córdova, 2009), los padres conocen poco sobre los resultados de las escuelas en esta prueba, y por lo tanto, lo utilizan poco en las elecciones que realizan. Además, como plantea Raczynski (2010), el concepto de calidad educativa es un concepto que es representado de distinta forma por las

---

suele coincidir con: mala conducta, apariencia inadecuada de sus alumnos, ubicación en un barrio peligroso.

<sup>15</sup> Para ampliar información sobre este punto, ver capítulo nº4 sobre el sistema de subsidio a la demanda que opera en Chile y sus limitantes.

familias, y en el que la cuestión respectiva a los aprendizajes, es sólo una dimensión dentro de otras a ser consideradas al momento de elegir<sup>16</sup>.

En términos generales, se reconocen tres categorías de fuentes de información: a) formales u oficiales; b) escuelas y, c) redes sociales. En la primera categoría, fuentes formales de información, se encuentran los medios de comunicación y las publicaciones del Ministerio de Educación. Luego están las fuentes de información vinculadas a las escuelas, que son los directores, profesores, secretarías y otros trabajadores de la escuela que pueden proveer información sobre los establecimientos. La tercera categoría de fuentes de información, las redes sociales, está compuesta por la familia, los vecinos, amigos, miembros de la iglesia, compañeros de trabajo, otros parientes y juntas de vecinos (Elacqua y Fábrega, 2009).

En cuanto a la utilización de estas fuentes de información, se observa que las familias manejan poca información objetiva sobre los resultados académicos (fuentes formales), y que en su lugar, son las redes sociales las fuentes claves en la provisión de la información (Raczynski y otros, 2010). Sin embargo, esto no es así para todos los padres por igual, ya que los padres con mayores niveles de escolaridad, usan comparativamente más fuentes formales (Elacqua y Fábrega, 2009). A su vez, las redes sociales que tienen, son de mayor calidad o más confiables (otros padres con niveles de escolaridad alta).

La mayor utilización de las redes sociales para informarse sobre las escuelas, también se puede observar en la evidencia a nivel internacional. Por ejemplo, para el caso de Francia, Van Zanten plantea:

“(…) Para acceder de manera general a todo tipo de informaciones entorno a las escuelas, los padres consultan principalmente a otros padres cuyos hijos han frecuentado las escuelas sobre las cuales demandan información o que conocen a otros padres en esta situación”. (2006, pp.10)

---

<sup>16</sup> Otras dimensiones del concepto de calidad de la educación para los apoderados observados por Raczynski y otros (2010), son: a) disciplina y normas, b) formación valórica, c) infraestructura y equipamientos, d) relación familia – escuela.

En otro punto, luego de recopilar información, el siguiente paso en el proceso de elección escolar, es el de seleccionar las posibles alternativas o conjunto de opciones (choice set). En un sistema de “mercado educacional”, el objetivo es que los padres tengan muchas opciones entre las cuales elegir. Sin embargo, la evidencia recogida por Elacqua y Fábrega (2006), revela que más del 80% de su muestra sólo considera una o dos opciones entre las cuales elegir. Este hecho lo atribuyen, en parte, al posible obstáculo que la selección por parte de las escuelas impone al proceso de elección de los padres.

“Además, este proceso se hace aún más difícil debido a la rigurosa selección que hacen las escuelas chilenas. El hecho de que las escuelas en Chile puedan elegir a sus alumnos, amenaza con desalentar a los padres de matricular a sus niños en las escuelas que se ajustan más a sus preferencias y que consideran mejores para ellos.” (Elacqua y Fábrega, 2006, pp.28).

### Razones de Elección

Finalmente, una vez recopilada la información y seleccionado el conjunto de opciones, se pueden visualizar las razones que determinan la elección por una u otra escuela. En el estudio de Elacqua y Fábrega (2006), de un total de 20 razones declaradas por los padres, los autores forman al igual que en el caso de las fuentes de información, siete categorías: a) Razones Prácticas, b) Calidad, c) Redes sociales, d) Currículo, e) Valores y, f) Otros.

En términos generales, las cinco razones más importantes fueron la cercanía de la escuela, calidad de la escuela, referencias, instrucción religiosa y currículo. Un dato relevante para los investigadores, que va en sentido contrario al supuesto de que los padres elegirían escuelas para sus hijos principalmente en base a criterios educativos, es que:

“(…) contrariamente a los resultados obtenidos en los estudios internacionales, menos de un 1% de los padres encuestados nombraron la prueba estandarizada SIMCE y el tamaño de la clase como las razones más importantes para elegir la escuela de sus hijos” (Elacqua y Fábrega, 2006, pp.29).

Según el nivel educacional, se observa que el 68% de los padres con menos de educación básica eligió la escuela de sus hijos por razones prácticas, mientras que sólo un 27% de los padres con más de educación media completa lo hicieron por esta razón.

En línea con estos resultados, en la investigación de Raczynski y otros (2010), se encuentra que las razones prácticas son las más frecuentes (cercanía, costo de la escuela, tener hijos allí), luego las redes sociales (buenas referencias, o amigos que tienen su hijo en la escuela elegida), para finalmente llegar a la calidad académica como razón de elección. A su vez, también se observa que los padres de menor escolaridad dan más importancia a las razones prácticas que los padres de mayor escolaridad.

Es importante agregar en este punto, la existencia de una combinación de criterios presentes en las elecciones hechas por los padres, es decir, que rara vez la elección final de una escuela se da por una razón u otra. Generalmente, las razones prácticas, las cuales aparecen como más frecuentes, se vinculan a consideraciones entorno a la calidad educativa de las escuelas. En términos del proceso, los padres seleccionarían según el costo y la cercanía de las escuelas (razones prácticas), un conjunto de opciones desde el cual, y en base a consideraciones sobre la calidad educativa de cada escuela, se realiza la elección final. Se observa en esta dinámica, el que las familias de mayor nivel socioeconómico tenderían a priorizar la calidad educativa por sobre las razones prácticas, mientras que los padres de menor nivel socioeconómico, priorizan las razones prácticas, como cercanía y costo (las más importantes), por sobre las que dicen relación con la calidad educativa de las escuelas.

### **2.4.3. La Elección de Escuela en el paso a la Enseñanza Media**

Si se revisan los antecedentes de los estudios nacionales sobre el proceso de elección de escuela, es posible observar que estos se centran principalmente en el nivel de la enseñanza básica y que se enfocan por sobre todo en la elección de los padres del establecimiento para sus hijos. Del mismo modo, se observa que el estudio sobre la elección del establecimiento (liceo) para la enseñanza media, no ha sido profundizado aún en el contexto de la investigación nacional. Como fue planteado en el Capítulo 1 – Formulación del Problema-, no todos los estudiantes y sus familias deben enfrentarse a este proceso en su paso desde la enseñanza básica a la enseñanza media. En lo que respecta a este punto específico del sistema de enseñanza chileno, existen en la actualidad investigaciones que han abordado parcialmente esta temática de estudio (Raczynski, 2010; Dávila y otros, 2006). A continuación se presentarán las principales características distintivas que tiene el proceso de elección de escuela (liceo) a nivel de la enseñanza media.

Quizás la principal distinción respecto a las características del proceso de elección de escuela en la enseñanza básica, es que en el tránsito a la enseñanza media, el estudiante adquiere un rol más protagónico respecto a sus padres en la toma de decisiones, donde sus propias aspiraciones y preferencias entran en juego a la hora de elegir la escuela donde continuará con sus estudios secundarios. Según datos recientes de un estudio sobre trayectorias educativas de estudiantes de enseñanza media en el sector municipal (Dávila y otros, 2006), la mitad de los alumnos prácticamente (53%) dice que tomó solo la decisión sobre la elección de la escuela donde cursa sus estudios secundarios, mientras la otra mitad (43%), indica que lo hizo con uno o ambos padres (Dávila y otros, 2006). También juegan un rol en las decisiones el grupo de pares (compañeros, amigos) y los profesores de enseñanza básica (Raczynski y otros, 2010). El rol de los profesores, sin embargo, es poco preponderante, ya que estos no participan en mayor medida en la

orientación y configuración de los proyectos de vida de los estudiantes en el paso a la enseñanza media (Raczynski y otros, 2011).

En cuanto a la participación del estudiante, esta es más relevante cuando el estudiante mantiene un proyecto más o menos claro de futuro. En el estudio realizado en estudiantes de enseñanza media del sector municipal (Dávila y otros, 2006), se observa que los proyectos inmediatos de los jóvenes al egreso de cuarto medio se distribuyen en: a) continuación de estudios (35,2%), b) la combinación de estudios y trabajo (23,7%), d) el trabajar un tiempo y luego estudiar (23,7%), y en menor medida, e) sólo trabajar (16,1%), (Dávila y otros, 2006).

La cuestión del aumento de las aspiraciones educativas de los jóvenes en la actualidad, se ha reflejado en diversas encuestas sociológicas (INJUV, 2010; CIDE, 2010), como también en las investigaciones que tocan este tema (Raczynski, 2011; Sepúlveda, 2010). Esto es coherente con el hecho de que las posibilidades para los jóvenes de insertarse satisfactoriamente en el mercado laboral, están cada vez más mediadas por mayores niveles de escolaridad que vayan más allá de la enseñanza media. Incluso en la modalidad técnico profesional de enseñanza, curricularmente definida como un nivel terminal, se observa que las expectativas de la mayoría de los estudiantes, es de continuar estudios y de postergar hacia delante la inserción laboral (Sepúlveda, 2009).

Otra cuestión que distingue a la elección de escuela a nivel de la enseñanza media, respecto a la ocurrida en la enseñanza básica, tiene que ver con la diferenciación de la oferta educativa, la que más allá de la distinción por su dependencia administrativa (Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Privados), presenta la diversificación entre modalidades de enseñanza a la cual se orienta. Esto es de suma importancia, ya que más allá de las diferencias de calidad y costo que presentan las escuelas según su dependencia administrativa, cuestión ampliamente estudiada en el ámbito nacional, acá se está ante una diferenciación en los tipos de enseñanza a la cual acceden los estudiantes, es decir, ante una diferenciación de sus trayectorias educativas.



En términos generales, la modalidad científico-humanista está orientada a la continuación de estudios (fines propedéuticos), y la técnico-profesional lo está al desempeño en un oficio (fines vocacionales). Como sabemos por estudios sobre juventud y mercado laboral (Sepúlveda en Charlin y Weller, 2006), esto es sólo en lo formal, ya que los estudiantes de la enseñanza técnico profesional siguen cada vez más estudios de nivel superior, así como también se observa que, parte de los egresados de la enseñanza científico-humanista, no siguen estudios y se insertan tempranamente en el mercado laboral.

Respecto a la orientación de los estudiantes por modalidad de enseñanza, se observan dos variables que incidirían en su configuración. Una tiene que ver con el nivel de escolaridad de los padres y, la otra, con el rendimiento académico que posea el estudiante. Por un lado, los estudiantes con padres de mayor escolaridad, son quienes se inclinan en mayor medida por los liceos científico-humanistas, y, por el contrario, los con padres de menor escolaridad, son quienes se orientan más por los liceos técnico-profesionales. Mientras que en los liceos científico-humanistas se observa una composición social más homogénea de su alumnado, en los técnico-profesionales se calcula que alrededor del 65% de sus estudiantes se encuentran en los dos quintiles inferiores de ingresos, y si se le agrega el tercer quintil, este porcentaje asciende a 83,5% (Sepúlveda, 2009). El investigador nacional Oscar Dávila plantea la cuestión del vínculo entre la orientación por modalidad de enseñanza y la escolaridad del padre, de la siguiente manera:

“En general, a mayor escolaridad de los padres, aumenta la preferencia por la modalidad científico-humanista, dada, desde un punto de vista material, por la mejor posición laboral de los padres con mejor escolaridad, que les permite considerar como opción la continuidad de estudio superiores, y desde el punto de vista subjetivo, por la legitimidad de la educación como medio de ascenso social”. (Dávila y otros, 2006, pp.144)

A la inversa, los estudiantes con un origen social más bajo, con padres con menor escolaridad, se orientarían en mayor medida por la enseñanza técnico profesional porque:

“(…) los niveles de retorno que conlleva dejar como nivel terminal la educación técnico profesional son mayores que los de la modalidad científico-humanista (…) además, la modalidad científico-humanista no es necesariamente el puente a la educación superior, sobre todo el alto volumen de inversión que ésta significa, difícil de cubrir cuando no se tiene el suficiente capital económico, ni se ha recibido un volumen de capital escolar necesario para revertir las desventajas marcadas por el origen social” (Dávila y otros, 2006, pp.79).

La otra tendencia, tiene que ver con la influencia que tiene el rendimiento académico del estudiante en su orientación por modalidad de enseñanza. A mayor rendimiento académico, mayor será la propensión a optar por un liceo científico-humanista, por el contrario, mientras menor sea este, mayor la propensión a optar por un liceo técnico-profesional (Raczynski y otros, 2010; Dávila y otros, 2006). Esto estaría vinculado a la distinta manera de proyectarse que tienen los estudiantes según su rendimiento académico, encontrándose que el porcentaje que aspira a ingresar a la universidad, llega a su nivel máximo en el grupo de estudiantes que se encuentra en los rangos más alto de rendimiento (Dávila y otros, 2006). Para ellos, se interpreta, la enseñanza científico-humanista sería el medio más adecuado de alcanzar la aspiración de llegar a la universidad.

Respecto a las razones de elección en la enseñanza media, aparecen dos criterios que están vinculados a la cuestión de la orientación por modalidad de enseñanza. En aquellos estudiantes que se inclinan por la enseñanza técnico-profesional, aparece la *especialidad ofrecida* como el criterio más relevante, seguido por la calidad y los buenos resultados, y por último, porque los padres lo pusieron allí (Sepúlveda, 2009). En cambio, para los estudiantes que se orientan por la enseñanza científico-humanista, los puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU) que tengan los estudiantes que egresan del liceo, aparece como un criterio relevante a la hora de la elección (Raczynski y otros, 2010).

Todos estos elementos anteriormente descritos, y que tratan sobre la elección de escuela, buscarán ser complementados con los conceptos de diferenciación y selección escolar desarrollados en el punto 2.2 del presente capítulo, por el hecho de que esta investigación centra su mirada en el paso a la enseñanza media, momento

en que se produce una bifurcación de las trayectorias educativas de los estudiantes y, por lo tanto, una diferenciación de las mismas. En el punto 2.3 se desarrolló el concepto de decisiones educativas para comprender de mejor manera, cómo toman las decisiones en los puntos de bifurcación los estudiantes y sus familias. De esta forma, se buscó contar con un marco conceptual coherente para describir e interpretar los resultados arrojados por la investigación, la cual, cabe recordar, se enfocó desde la perspectiva del estudiante, a profundizar en las siguientes temáticas: el rol que éste tiene en el proceso de elección, la dinámica que establece con su familia en la toma de decisiones, el vínculo entre sus proyectos educativos y la orientación que toma la elección (Liceo Técnico-Profesional o Científico-Humanista), y, por último, las fuentes de información y apoyo que están a la base de sus elecciones.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Tipo de Estudio**

En Chile, los estudios sobre procesos de elección escolar en el contexto institucional de libre elección de escuela, se enfocan en su mayoría en la elección inicial de escuela (enseñanza básica) por parte de los padres para sus hijos. En este sentido, recientemente se ha comenzado a prestar atención a la elección de escuela en la transición a la enseñanza media, siendo este un tema de investigación poco desarrollado y en actual transformación debido al cambio de los ciclos escolares<sup>17</sup>.

Por lo tanto, este estudio adopta un carácter exploratorio, ya que pretende estudiar la transición de los estudiantes en un punto de sus trayectorias escolares, que ha sido poco estudiado, es decir, el paso a la enseñanza media, abordando el cambio de un establecimiento de enseñanza básica a uno de enseñanza media desde la perspectiva de la elección que se debe tomar en esta instancia, por ejemplo, entre un liceo Científico Humanista o en uno Técnico Profesional para continuar con los estudios secundarios.

### **3.2. Tipo de Diseño**

Para responder a los objetivos que derivaron de la pregunta de investigación que guió el presente estudio, se optó por un diseño de carácter cualitativo, ya que permite ahondar de mejor forma en las opiniones de los estudiantes que deben elegir entre un establecimiento y otro y un tipo de enseñanza a seguir.

---

<sup>17</sup> La recientemente promulgada Ley General de Educación (LGE), cambia la duración de los ciclos de enseñanza, pasando de una estructura 8-4 (8 años de enseñanza básica y 4 de enseñanza media), a una estructura de 6 años de enseñanza y 6 años de enseñanza media. Esto tendrá efectos en la transición entre ciclos de enseñanza, así como en la dinámica de elección de liceo para los estudiantes que deban cambiar de establecimiento escolar en el paso a la enseñanza media.

En cuanto al grado de proyección del diseño de investigación, este se concibió inicialmente como proyectado. Sin embargo, en el transcurrir del proceso de investigación se produjeron cambios a este diseño inicial. De esta forma se conjugó proyección, en el marco de recursos dados y limitados (Flick, 2007), con grados de flexibilidad que otorgaran la posibilidad de tomar decisiones de diseño, que como plantea Valles (2003), atraviesan todo el proceso de investigación, desde el inicio del estudio hasta la conclusión de éste.

Además, el estudio se basa en un diseño no experimental, ya que no se busca la manipulación de variables y, además, es transversal en el sentido que explora el tema contenido en el problema en un momento o periodo determinado del tiempo, aunque sin perder de vista la evolución de los procesos de elección y selección escolar. Este período correspondió al segundo semestre del año 2011, tiempo en que se desarrolló el trabajo de campo en las escuelas que fueron parte de la investigación<sup>18</sup>.

### **3.3. Universo y Muestra**

#### **3.3.1. Universo**

El universo teórico del estudio está compuesto por estudiantes que cursan octavo año básico en escuelas de dependencia municipal sólo con nivel básico de enseñanza, es decir, de 1º a 8º grado, y que se ubiquen en áreas urbanas. En tanto, el universo empírico se delimita a estudiantes que cursen octavo año básico en escuelas municipales sólo con nivel básico de enseñanza en la ciudad de Viña del Mar.

---

<sup>18</sup> Agosto – Diciembre año 2011.

### 3.3.2. Muestra

Como primer paso para definir la muestra, en concordancia con lo propuesto por Valles (2003), se procedió a seleccionar los contextos relevantes al problema de investigación, para luego, dentro de aquellos contextos, realizar la selección de casos individuales.

En este primer procedimiento, se definió a las escuelas municipales básicas como el contexto relevante al problema de investigación.

Que fueran escuelas que sólo impartieran el nivel básico de enseñanza, obedece a que es en estas escuelas donde los estudiantes deben cambiar de establecimiento escolar en su paso a la enseñanza media. Esto conlleva un proceso en que los estudiantes junto a sus familias deben elegir escuela para continuar con los estudios secundarios. Es precisamente este proceso en el que se busca profundizar, por lo que este tipo de escuelas aparecen como el contexto más adecuado al estudio.

A su vez, a la condición de ser escuelas que cuentan *sólo con el nivel básico* de enseñanza, se sumó el criterio de que fueran de *dependencia municipal*. Según cifras al año 2006, es en el sector municipal donde la mayoría de los alumnos (62,4%) asiste a establecimientos que sólo imparten enseñanza básica y que están obligados a un cambio de establecimiento escolar para cursar la educación media (Espínola y otros, 2009)<sup>19</sup>.

Finalmente, la decisión de realizar el estudio en la ciudad de Viña del Mar, obedeció al criterio de *accesibilidad*, ya que una de las informantes claves del estudio, en su calidad de docente y de apoderada, facilitó la entrada a tres escuelas municipales de esta ciudad. De las tres escuelas con las que se entabló un contacto inicial, dos finalmente fueron las que estuvieron dispuestas para la realización del

---

<sup>19</sup> En el sector municipal un 90% de los establecimientos escolares que imparten enseñanza básica, sólo cuentan con este nivel de enseñanza, mientras en el sector particular pagado, un 89,7% de los establecimientos que ofrecen enseñanza básica, además cuentan con el nivel preescolar y medio de enseñanza, es decir, son establecimientos escolares completos (Este tipo de establecimiento representa sólo un 8,7% de los establecimientos del sector municipal). Fuente: Base de datos SIMCE, 2007 (Gysling, Hott, en Bellei, Contreras, Valenzuela Ed., 2010).

estudio<sup>20</sup>. Este hecho no representó un inconveniente a la hora de completar los casos proyectados en la muestra.

Antes de continuar con el segundo procedimiento, es decir, con la selección de los casos individuales de estudio, hay que mencionar que otra decisión muestral de importancia, fue la selección de la *fecha* en que se desarrollaría el trabajo de campo. Como el objetivo fue estudiar el proceso de elección de uno u otro establecimiento y el tipo de enseñanza a seguir por parte de los estudiantes de 8° básico, la recolección de datos se delimitó al tramo final del segundo semestre del año escolar en curso en aquel momento (año 2011). Esto por dos razones: a) Es en el segundo semestre del año escolar que las escuelas de continuidad (establecimientos escolares con nivel secundario), abren sus procesos de admisión de estudiantes; b) Como supuesto se consideró que en el tramo final del segundo semestre era más probable que los estudiantes, junto a sus familias, tuvieran ya tomada la decisión de donde continuar sus estudios secundarios, o próximos a definirla.

Una vez seleccionadas las escuelas (contextos relevantes al problema de investigación), se procedió posteriormente a seleccionar los casos individuales de entre los estudiantes que estuvieran cursando octavo año básico en aquel momento (segundo semestre año 2011).

La selección de casos individuales se realizó según un diseño muestral que definió *a priori* la estructura de la muestra. Las variables consideradas para establecer la estructura de la muestra fueron sexo y rendimiento académico.

De esta manera se formó lo que Valles (2003, pp.212) llama <<casillero tipológico>>, el cuál posibilita al investigador *“hacer operativa una selección de entrevistados orientada a controlar (garantizar mínimamente) la heterogeneidad de la muestra, en variables consideradas analíticamente relevantes”*.

Si bien las tasas de participación según sexo en el sistema escolar son similares, y no se observan diferencias relevantes en las tasas acceso y

---

<sup>20</sup> La información correspondiente a las dos escuelas municipales básicas en donde se realizaron las entrevistas, puede ser encontrada en el Anexo nº 1.

completación de estudios a nivel de la enseñanza media (Raczynski y otros, 2011), la investigación buscó establecer una representación equitativa de estudiantes mujeres y hombres respecto al proceso de elección de liceo en el tránsito a la enseñanza media, en vista a evitar un sesgo en la selección de los entrevistados según su condición de género (sin embargo, el estudio no contempla el enfoque de género dentro de su diseño).

En cuanto al *rendimiento académico*, esta variable fue incluida por consideraciones de orden analítico. Por un lado, la selección escolar por criterios académicos con que operan las escuelas en sus procesos de admisión, nos indica que el rendimiento académico del estudiante tendría influencia en la expansión o limitación de sus posibilidades de elección<sup>21</sup>. Por otro lado, según la perspectiva teórica de Raymond Boudon (1983) (también los desarrollos de Baudelot y Establet, 2003) que orienta la definición del concepto de decisiones educativas en el presente estudio, la habilidad académica demostrada del estudiantes (rendimiento académico), tiene influencia en la orientación de las decisiones que toman los estudiantes y sus familias respecto a las posibilidades de elección que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar (en este caso, en la transición a la enseñanza media).

Por último, en base al promedio de notas del primer semestre del año escolar en que se realizó el trabajo de campo (2011), el rendimiento académico fue clasificado en dos categorías, menor y mayor rendimiento académico. En la primera categoría, el rango incluido iba de un promedio de notas de 5.5 hacia abajo, mientras que para la segunda, iba desde un 6.0 hacia arriba.

En el marco del enfoque cualitativo utilizado por esta investigación, esta clasificación hecha entorno al rendimiento académico de los estudiantes, mayor y menor rendimiento, se visualizó como suficiente para asegurar un mínimo de comparabilidad en el análisis de los casos de estudio.

---

<sup>21</sup> Así queda documentado en los estudios de Raczynski y otros (2011), y Elacqua y Fábrega (2006).



Respecto a la *cantidad* de casos seleccionados, el procedimiento se orientó a cubrir los casilleros establecidos de la manera más equilibrada posible. De esta forma se llegó a la cantidad de 14 estudiantes entrevistados.

La *muestra* quedó definida de la siguiente manera:

**Cuadro 1: Muestra de estudiantes según rendimiento académico, sexo y escuela**

Rendimiento Académico		> 6.0		< 5.5	
Sexo	Escuela	Santa María	Balmaceda	Santa María	Balmaceda
Mujer		2	2	1	1
Hombre		1	3	2	2
			<b>Total</b>	14	

Además, según los datos recolectados sobre los estudiantes, se presenta a continuación (ver pág. siguiente) un cuadro con información adicional que contiene: la presencia de retraso escolar o no (repetencia), y el nivel educativo de sus padres (años de escolaridad). La recolección de esta información sobre los estudiantes, apunta a dar mayor riqueza a la interpretación de los resultados respecto a variables consideradas pertinentes al enfoque conceptual del estudio.

**Cuadro 2: Muestra según escolaridad padres, retraso escolar, rendimiento académico y escuela del estudiante**

Rendimiento académico		> 6.0		< 5.5	
Escolaridad Padre	Escuela	Santa María	Balmaceda	Santa María	Balmaceda
Básica Incompleta					
Básica Completa		2			
Media Incompleta				2	
Media Completa			4	1	1
Superior Incompleta y más		1	1		2
Retraso escolar (edad)					
Sí		1		2	1
No		2	5	1	2

### **3.4. Técnica de Producción de Datos**

Dentro del diseño de investigación, una fase relevante la constituye la elección de la técnica de producción de datos, mediante la cual se espera obtener la información a analizar acorde a los objetivos de investigación.

La técnica de producción de datos en esta investigación se enmarca dentro de lo que Flick (2007) caracteriza como técnicas enfocadas a la obtención de *datos verbales*. Dentro de este grupo, podemos encontrar técnicas como el grupo de discusión, el grupo focal, la entrevista biográfica, o la entrevista abierta. En la clasificación de Valles (2003) todas ellas tendrían en común que se trata de técnicas que utilizan la *conversación* como medio de producción y obtención de datos. Por cierto que la elección de una u otra, tendrá relación con cuestiones de diseño, como los objetos de investigación, los sujetos investigados, así como el plan de análisis que hayamos contemplado.

En el marco de las técnicas orientadas a la obtención de datos verbales, se ha optado por la *entrevista abierta semiestructurada*. La elección de este tipo de

entrevista individual se definió en base al grado de *proyección* con que buscó contar el estudio. La aplicación de una pauta de entrevista con cierto grado de estructuración, formó parte de una decisión de diseño coherente tanto con la definición de una muestra proyectada a priori, como con los objetivos de investigación que buscaron obtener una cierta *comparabilidad* entre los casos en estudio.

En un sentido más técnico, se puede plantear que la entrevista abierta o en profundidad, es una técnica bastante flexible en la forma de aplicarse y en su concepción misma. Básicamente, se puede establecer que el grado de flexibilidad oscila entre el menor y el mayor grado de estructuración de la pauta de entrevista.

“Un criterio frecuente para identificar los diversos tipos de entrevistas de investigación social es el del *grado de estructuración*. Según se ubique a la técnica social –la entrevista en profundidad- en alguno de los extremos del grado de estructuración, la entrevista poseerá competencias fundamentalmente diferentes”. (Gainza en Canales, 2006, pp.232)

En este tipo de entrevistas, el grado de estructuración tiene relación con la *apertura y dirección* que presenta la pauta o guía de entrevista. A diferencia de la entrevista abierta no estructurada, aquí se elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta abierta o libre. En este sentido se cuenta con menor grado de apertura y mayor grado de dirección temática en la entrevista.

Finalmente, en concordancia con lo anterior, es importante tener presente que la pauta de entrevista diseñada, abordó las siguientes temáticas<sup>22</sup>:

- 1) Percepción de la Oferta educativa.
- 2) Creencias del estudiante entorno a la Educación.
- 3) Proyecto Educativo y Orientación Escolar del estudiante.
- 4) Rol de la Familia y el Estudiante en la Toma de Decisiones.
- 5) Características Generales del Proceso de Elección de Liceo.

---

<sup>22</sup> La pauta de entrevista construida en base a estas temáticas se encuentra en el anexo nº2.

### **3.5. Técnicas de Análisis de Datos**

El método de análisis aplicado a los datos obtenidos a través de las entrevistas, buscó poner en relieve los aspectos objetivos y subjetivos que forman parte, y estructuran el proceso de toma de decisiones de los estudiantes de 8° básico en la elección del establecimiento y el tipo de enseñanza a seguir.

En este sentido, se procedió a realizar categorizaciones a través de las cuales se pueda identificar similitudes y diferencias en los caminos/trayectorias elegidas por los estudiantes que transitan a la enseñanza media, ya sea con el propósito de continuar estudios superiores o de insertarse tempranamente en el mercado laboral.

Más específicamente y siguiendo a Coffey y Atkinson (2005), el proceso de análisis llevado constó de tres pasos: describir, clasificar y conectar.

El primer paso, de descripción, sirvió como primer acercamiento a los datos para generar un ordenamiento conceptual de los mismos. En este sentido, dicho procedimiento se entronca con el siguiente, el cuál consistió en la clasificación o categorización. Este procedimiento, es llamado desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) como codificación abierta. Sin adherir de manera rígida a la concepción que propone dicha teoría enfocada al análisis cualitativo, esta forma de codificación sirve, como propone Flick (2007), para *expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos*. Posterior a esto, se procedió a la vinculación de los códigos para formar categorías y dar pie a la interpretación global de los datos. Este paso, siguiendo la analogía con la teoría fundamentada, corresponde a lo que se nombra como codificación axial.

De esta forma, y a modo de síntesis, la estrategia de análisis, basada en la codificación del material para su posterior interpretación siguió los siguientes pasos:

- Escucha y transcripción de las 14 entrevistas realizadas a estudiantes.
- Incorporación de las transcripciones al programa informático para el análisis de textos ATLAS. Ti 5.0.

- Descripción u ordenamiento conceptual del material de entrevistas.
- Clasificación de los datos (Codificación Abierta).
- Vinculación de los códigos resultantes (Codificación Axial).
- Interpretación del material resultante en vista a los objetivos de investigación.

### **3.6. Calidad del Diseño**

Como plantea Flick (2007), existen de manera general dos formas de entender los criterios para evaluar los procedimientos y resultados en la investigación cualitativa. Una manera, es aplicando los criterios clásicos de validez y fiabilidad, o reformulándolos para los propósitos de la investigación cualitativa. Un segundo camino se orienta a desarrollar nuevos criterios adecuados al método que hagan justicia a la especificidad de la investigación cualitativa.

En este estudio, se optó por aplicar los criterios de transferibilidad y dependibilidad que, siguiendo lo expuesto por Valles (2003), obedecen a criterios de evaluación reformulados desde los criterios clásicos de validez y fiabilidad.

El criterio de dependibilidad se resguardó mediante la documentación del proceso de investigación en todos sus pasos. En dirección a comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, se encuentran documentados: el guion de entrevistas y su sustento en los objetivos de investigación, las transcripciones y los audios de entrevistas, y, por último, los procedimientos para analizar el material de entrevista obtenido.

El otro criterio utilizado, el de transferibilidad, que vendría a tener como referencia la generalización de los hallazgos de investigación, debe ser entendido con cautela. Hay que recalcar que el contexto específico en que se ha desarrollado la investigación impide una generalización de los hallazgos de investigación. Sin embargo, a partir de la especificación hecha del procedimiento muestral, así como del contexto en que este se ha llevado a cabo, se puede aplicar cierto grado de

transferibilidad a los resultados de la investigación, siempre y cuando, se tenga en cuenta tal especificidad del procedimiento muestral como del contexto donde se ha desarrollado.

### **3.7. Condiciones Éticas**

Para el objetivo de realizar las entrevistas a estudiantes en las escuelas municipales antes señaladas, se estableció contacto a través de una de las informantes claves del estudio, con los directores de ambos recintos escolares. A través de ellos luego se estableció el vínculo con las profesoras jefes de los octavos básicos, cursos desde los que se seleccionaría a los estudiantes para ser entrevistados.

Una vez establecido el vínculo con las profesoras jefes, y hecha la selección de los estudiantes que se entrevistarían, las entrevistas fueron realizadas en horario de orientación escolar, asignatura a cargo de estas profesoras, con el objetivo de interferir lo menos posible con el quehacer académico de los estudiantes.

Los estudiantes seleccionados, fueron previamente consultados por sus respectivas profesoras respecto a su disposición a participar como informantes de la investigación que se llevaba a cabo. Luego de esto, una vez que aceptaban participar, se les presento a cada uno y una, una **carta de consentimiento informado** (ver anexo nº3), en el que se le explicaba en términos generales los propósitos del estudio, así como también, el carácter **confidencial y anónimo** de la entrevista a realizar. Una vez que los estudiantes daban su consentimiento con la firma de la carta, la entrevista procedía a realizarse.

## CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

### 4.1. El sistema de subsidio a la demanda

A partir de las reformas neoliberales realizadas a comienzos de los años ochenta, el sistema de enseñanza en Chile sufrió cambios que alteraron radicalmente su funcionamiento. La descentralización de la gestión desde el nivel central a las municipalidades, el ingreso de privados a la provisión de educación financiada por el Estado (sector particular subvencionado), y la instauración de un marco de **libre elección** por parte de las familias, basado en el subsidio a la demanda (sistema de Vouchers), son, entre otras medidas, las más fundamentales. El sentido asociado a este re-ordenamiento del sistema de enseñanza, fue el de buscar, en un sentido económico, eficiencia a través de la competencia.

A su vez, la competencia se generaría a partir del incentivo que tendrían los proveedores de educación financiada por el Estado, tanto públicos (sector Municipal) como privados (sector Particular Subvencionado), en atraer las elecciones de los padres.

“Los establecimientos competirán por entregar mejores servicios educacionales y los padres matricularán a sus hijos en aquellos colegios de mejor rendimiento o que provean mejores servicios. Esta competencia por proveer mejores servicios tendría como consecuencia que los mejores colegios “sobrevivirían”, mientras que los colegios de pobre desempeño tenderían a desaparecer del mercado.” (Contreras et al. Pp.62).

El supuesto básico de las reformas de mercado presume que los padres tienen acceso a la información y saben usarla. Para realizar “buenas elecciones” los padres deberían contar con información confiable y de fácil acceso que refleje la calidad de la enseñanza que entregan las distintas escuelas disponibles. Así:

“La lógica del argumento es que si los padres tuvieran más información acerca del rendimiento de los estudiantes, ellos podrían actuar más racionalmente al elegir el colegio “correcto” para sus hijos, o al menos elegir un colegio cercano con los

puntajes más altos. Esto, a su vez, crearía una “competencia real” entre colegios, aumentaría el esfuerzo (principalmente en colegios municipales), y por lo tanto mejoraría el rendimiento de los estudiantes.” (OCDE, 2004, pp.180).

Luego de 30 años de aplicadas estas reformas al sistema de enseñanza, no existe consenso respecto a los avances en los resultados de aprendizaje en ninguno de los tres sectores proveedores de educación (Municipal, Particular Pagado y Subvencionado). En este sentido se observa que:

“Las escuelas en general, no responden al sistema necesariamente elevando su calidad, sino introduciendo principalmente mecanismos de selección –pruebas de admisión o financiamiento compartido- que tienden a fomentar la segregación en el sistema educativo” (Raczynski y otros, 2010, pp.14).

Precisamente, una de las características de nuestro sistema escolar, es la fuerte segregación, tanto social como académica, observada en su interior. La tendencia es hacia una creciente concentración de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, o con problemas de conducta y atrasos en su proceso de aprendizaje, en establecimientos del sector municipal (Raczynski y otros, 2010). Junto con esto, se observa una constante migración de estudiantes de clase media, antiguos usuarios del sector municipal, a las escuelas particulares subvencionadas. Esto ha redundado en la pérdida de matrícula del sector municipal y aumento en el sector particular subvencionado. En 1990 el sector municipal atendía a un 55,3% del total de la matrícula escolar, mientras el particular subvencionado, a un 35,4%; en 2008, los porcentajes eran de un 43,5% y 48,0% respectivamente, corroborando el hecho de la constante migración de estudiantes desde el sector municipal al particular subvencionado (MINEDUC, 2008).

En síntesis, no existe consenso respecto a los efectos que ha tenido el sistema de subsidio a la demanda en el mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas, pero, si lo existe respecto a la constatación de que ha acentuado la segregación escolar, tanto académica como social. En directa relación con este hecho, estaría la posibilidad que tienen las escuelas privadas subvencionadas de realizar cobros adicionales a las familias, como también de utilizar mecanismos de



selección para la admisión de sus estudiantes. El financiamiento compartido y la selección escolar, además de acentuar la segregación escolar en nuestro sistema de enseñanza, limitan las posibilidades de elección para las familias en función de su capacidad de pago, como también del rendimiento académico del estudiante. Estas limitaciones del marco institucional de “libre elección”, es lo que veremos a continuación.

#### **4.2. Limitantes a la libre elección: Co-pago y Selección Escolar**

El año 1993 se introduce en el sistema escolar chileno, el copago o financiamiento compartido, el cual posibilita a las escuelas que reciben fondos públicos (sector municipal y particular subvencionado), realizar un cobro mensual adicional a las familias.

Mientras en 2006, 24% de las escuelas municipales (sólo enseñanza media), realizaba un cobro a sus alumnos (cobro promedio de \$2.400), un 49% de las escuelas particulares subvencionadas lo hacían, con un cobro promedio de \$14.000 (Valenzuela, 2008). Según datos recientes, alrededor de un 80% de la matrícula del sector particular subvencionado, estudia en una escuela que realiza algún cobro adicional (Mena, Corbalán, en Bellei, Contreras, Valenzuela Ed., 2010).

Con la introducción del financiamiento compartido, se pone fin a la gratuidad de la educación financiada por el Estado. Esto implica para las familias de menores recursos, la reducción de sus posibilidades de elección, dada su menor capacidad de pago. Para el investigador nacional Juan Pablo Valenzuela, el financiamiento compartido:

“(...) no solo reduce las posibilidades de elección escolar de las familias de menores recursos, sino que deriva en que estas terminen matriculando a sus hijos en colegios más segregados, donde la mayor parte de los compañeros de clases presentan condiciones sociales y culturales similares”. (2008, pp.3)

Efectivamente, además de limitar la elección según la capacidad de pago que tengan las familias, el financiamiento compartido ha acentuado la segregación socioeconómica observada en el sistema de enseñanza (Valenzuela, 2008).

Además del financiamiento compartido, otra barrera de entrada presente en las escuelas chilenas, está dada por los criterios de selección que estas utilizan para admitir a sus alumnos. Según datos de la encuesta a padres y apoderados realizada junto al SIMCE (2º medio), un 68% declaró que su hijo pasó por algún proceso de selección al ingresar al establecimiento en que se encuentra. A su vez, según la dependencia administrativa del establecimiento, los porcentajes de estudiantes que han pasado por un proceso de selección, son de un 59% en los municipales, 75% en los particulares-subvencionados y 85% en los particulares pagados (MINEDUC, 2003). Este hecho indica que las escuelas privadas, subvencionadas o no, son más selectivas que las escuelas públicas<sup>23</sup>.

Los principales requisitos exigidos por las escuelas en sus procesos de admisión, son la rendición de pruebas, entrevistas y requisito de notas mínimas (Elacqua y Fábrega, 2006). Esto nos indica que los criterios académicos son los más preponderantes en los procesos de selección que realizan las escuelas. Este hecho estaría en directa relación con la segregación académica que se observa en el sistema de enseñanza, segregación que se vuelve más intensa a nivel de la enseñanza media. Como lo explica Valenzuela:

“(…) la segregación académica se incrementa considerablemente en el paso de la educación básica a la educación media, en un contexto de similares grados de segregación de las características socioeconómicas de los estudiantes. La principal hipótesis que explica este resultado es el intenso proceso de reelección de los estudiantes al final de la educación básica y comienzos de la educación media, tanto al interior de los mismos establecimientos donde los estudiantes cursan su educación básica, como en el acceso selectivo a los liceos públicos de mejor calidad.” (2008b, pp131)

Respecto a la selección por criterios académicos, la reciente reforma a la educación (LGE, 2009), prohibió cualquier mecanismo de selección por parte de las

---

<sup>23</sup>A excepción de los llamados “liceos públicos de excelencia”, los cuales se consideran altamente selectivos.

escuelas hasta sexto año de la enseñanza básica. Sin embargo, a partir del 7º grado (actual séptimo básico, futuro primer año de enseñanza media), la selección por parte de las escuelas es permitida legalmente, por lo que se presume que la segregación académica a nivel de la enseñanza media permanecerá, incluso podría profundizarse.

De esta forma, tanto el financiamiento compartido, como la selección de estudiantes por parte de las escuelas, actúan como barreras institucionales a la libre elección, a la vez que contribuyen a acentuar la segregación social y académica del sistema de enseñanza chileno.

En este contexto, el derecho a la “libre elección” por parte de las familias, consagrado por la Ley General de Educación (LGE, 2009)<sup>24</sup>, sería limitado, principalmente para las familias de menores recursos, ya que:

“La existencia de pruebas de selección y de mensualidades obligatorias *restringen* sin duda las alternativas de elección de escuelas del sector subsidiado. Por un lado, los padres de nivel social bajo se autoexcluyen de escuelas con financiamiento compartido y, por el otro lado, los procesos rigurosos de selección excluyen a muchas familias de las mejores escuelas privadas subsidiadas locales.” (Elacqua y Fábrega, 2006, pp.39).

Es en este contexto institucional, donde los estudiantes y sus familias deben llevar a cabo el proceso para elegir un liceo en el paso a la enseñanza media. Cabe recordar que la presente investigación buscó, desde la perspectiva del estudiante, profundizar en el rol que éste cumple en el proceso de elección, conocer la dinámica que establece con su familia en la toma de decisiones, y también el vínculo entre sus proyectos educativos y la orientación que toma la elección (Liceo Técnico-Profesional o Científico-Humanista), y, por último, conocer las fuentes de información y apoyo que están a la base de sus elecciones.

A continuación, a partir del trabajo de campo realizado con estudiantes de octavo año básico de escuelas municipales en la ciudad de Viña del Mar, los cuales

---

<sup>24</sup> Artículo nº 8 Ley General de Educación. También en el artículo 19º nº 10 de la Constitución Política del Estado de Chile.

deben cambiar de establecimiento escolar en su paso a la enseñanza media, se presentan los principales hallazgos.

## **CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***5.1. Aspectos Generales del Proceso de Elección de Liceo<sup>25</sup>.***

#### **5.1.1. Fases del Proceso**

En línea con los estudios sobre elección de escuela, la elección de un liceo en la transición a la enseñanza media, es un proceso que consta de diferentes etapas, las que a su vez tienen momentos y duraciones variables para cada estudiante, pero que sin embargo, se pueden visualizar de manera transversal en todos ellos. El nivel de rendimiento que tenga un estudiante u otro, resulta ser un factor o variable que incide de manera importante en el proceso de decisión sobre el establecimiento y el tipo de enseñanza a seguir por éste (esta cuestión se profundizará a lo largo del presente capítulo).

A nivel general, el proceso para elegir liceo se puede clasificar en cuatro fases:

a) Inicio: asumir la continuidad de estudios secundarios y la consecuente elección de liceo como un proceso a enfrentar; b) Configurar un conjunto de opciones o posibilidades de continuidad, en un proceso en que el estudiante y su familia se informan y orientan respecto a las posibilidades disponibles. En base a sus preferencias y expectativas de escolaridad, se seleccionan los posibles liceos de continuidad; c) Procesos de Admisión: una vez seleccionados los posibles liceos para continuar con el nivel secundario, los estudiantes se someten a los procesos de admisión definidos por los establecimientos escolares, los que por lo general, pueden incluir desde la exigencia de notas y pruebas de admisión, hasta entrevistas personales a estudiantes y padres y apoderados; d) Matricularse: una vez admitidos

---

<sup>25</sup> Para identificar a los estudiantes se usan las siguientes siglas en el orden que aparecen después del número: Ma-R: mayor rendimiento; Me-R: menor rendimiento. M: mujer; H: hombre. ES: Escuela básica municipal Santa María de Agua Santa; EB: Escuela básica municipal Balmaceda (Ver información respecto a las escuelas en Anexo n°1).

en uno o más liceos, los estudiantes junto a sus familias toman la decisión por una opción, y se matriculan en un liceo para continuar con sus estudios secundarios.

Como se mencionó más arriba, el inicio y duración del proceso de elección de liceo en la transición al nivel secundario, varía de un estudiante a otro. Por ejemplo, se observa que el Inicio puede ocurrir tanto en séptimo básico, un año antes de la transición, o durante el mismo octavo básico, al comienzo de este o ya en el segundo semestre del año escolar, momento en que los liceos de continuidad ya comienzan sus procesos de admisión.

“De este año, a fin de este año. Es que como que yo me preocupo de pasarla bien, como todos, uno siempre deja como lo esencial pa’ último, pero, ehh no, yo me empecé a preocupar ahora. Estoy arrepentido sí, porque pude haber hecho esos trámites antes.” (E n°3; Me-R, H, ES).

“(…) antes que me diga él, yo ya me quería ir, de séptimo ya, cuando iba en séptimo ya tenía, cuando pasé a octavo y tenía que irme a la media me iba ir pa’ allá.” (E n°5; Me-R, H, ES).

Así como los estudiantes asumen más temprano o más tarde la continuidad de estudios secundarios, y por lo tanto, la elección de un liceo, también las siguientes etapas presentan diferencias para un estudiante u otro. Para los alumnos que asumen antes el tema de la elección de un liceo, la duración de la etapa en que se configura un grupo de posibilidades o conjunto de opciones de continuidad, suele ser más extensa. Así mismo, se enfrentan estos alumnos a los procesos de admisión de los liceos a inicios o durante el segundo semestre del año escolar, lo que desemboca finalmente en que a final del octavo básico, estén ya matriculados en el que será el establecimiento escolar donde continuarán sus estudios secundarios. Por el contrario, se observa que los estudiantes que asumen tarde este proceso, ya entrado el segundo semestre del octavo año básico, la etapa de selección de opciones es más breve, y el sometimiento a los procesos de admisión más tardía, arriesgando incluso al final del octavo básico no estar matriculado aún en un establecimiento escolar de enseñanza media.

### **5.1.2. Protagonistas: La Dinámica Familiar**

La elección del liceo de continuidad para el estudiante, es un proceso que tiene como protagonistas al estudiante mismo y a su familia. Es posible observar a través de la información aportada por los estudiantes a lo largo de las entrevistas, que las escuelas, entiéndase, profesores, orientadores y directores, presentan bajos grados de injerencia en la suministración de información y orientación a los estudiantes. Los amigos y compañeros, es decir, el grupo de pares del estudiante, suelen verse involucrados como informantes respecto a las opciones de continuidad, así como también pueden constituir una razón, aunque menor, para tener preferencia por un liceo u otro.

Con todo, se observa que el proceso, desde que se seleccionan las posibles opciones hasta que se opta por una de ellas, se encuentra mayormente delimitado a la relación entre el estudiante y su familia. Esta influye de manera diferenciada y gradual en el proceso mismo, es decir, cumple diversos roles y con distinta intensidad.

Al hacer un cruce con las etapas del proceso, se puede observar que las familias que más se involucran en la elección del liceo para el estudiante, son más activos en la búsqueda de información sobre los establecimientos, acompañan al estudiante en su orientación y en la definición de las opciones más adecuadas para este, así como también en los procesos de admisión a los que estos se deben enfrentar.

En una primera aproximación a la cuestión de la dinámica familiar en el proceso de elección, puede observarse que padres más ausentes en este proceso, se presenta en el caso de estudiantes que presentan bajo rendimiento. A su vez, esto implica que aquí se da un rol más activo del estudiante. Este busca información y va configurando preferencias, viendo sus posibilidades en base a los requisitos propios de la oferta educativa, como los son las notas, o también una cuestión de suma importancia, el costo del establecimiento escolar. La familia en estos casos, juega un

papel llegando a la fase final del proceso, cuando se hace necesario postular y matricularse en una escuela.

En los casos de estudiantes con bajo apoyo por parte de sus apoderados en la cuestión de la elección del liceo, estos son quienes mayormente suelen buscar información sobre los liceos, buscar orientación con amigos y compañeros, y finalmente, seleccionar sus opciones y terminar teniendo mayor injerencia en la decisión final por un liceo de continuidad.

Sea el caso de una familia que presenta baja o alta injerencia en el proceso, se observa que la participación más compleja desde un punto de vista de la interacción entre el estudiante y su familia, se encuentra en la selección de opciones, o conjunto de liceos posibles donde continuar con los estudios secundarios. En términos generales, la familia actúa regulando o limitando el conjunto de posibilidades del estudiante. Esto, desde un punto de vista económico, se asocia a las posibilidades de costear o no una matrícula y arancel y, de poder hacerlo, en qué cantidad. Desde un punto de vista sociológico, la familia, en base a las expectativas educativas que tiene para el estudiante, filtra las opciones que considera más adecuadas para este, es decir, establece preferencias, incluyendo algunos liceos y excluyendo otros. Este proceso en particular será profundizado en el apartado sobre la configuración del conjunto de opciones.

Finalmente, una cuestión que desde los antecedentes que aportan las encuestas sociológicas hechas entorno al estudio de las trayectorias educativas de estudiantes en el sistema municipal de enseñanza (ver Dávila y otros, 2006), es difícil captar en su profundidad la dinámica familiar entorno al protagonismo en la decisión por un liceo u otro. En el estudio cualitativo entorno a la elección inicial de escuela (enseñanza básica) de Raczynski y otros, (2010), en la enseñanza básica son los padres, y es lógico esperarlo, los agentes activos en la búsqueda de información y selección de una escuela para sus hijos, en cambio, en esta etapa del trayecto escolar del estudiante, es decir, en la transición a la enseñanza media, son estos los que van adquiriendo un mayor protagonismo en la búsqueda de opciones, de



posibilidades de continuidad, así como también en el establecimiento de preferencias respecto a estas. De las entrevistas analizadas se puede observar que la elección por un liceo está íntimamente ligada a la dinámica familiar, siendo un proceso ambivalente, en que ni el estudiante, ni la familia, tienen la última palabra en la decisión. La elección ocurre mediante una interrelación entre las preferencias del estudiante y las de su familia. Como se planteó, el rol más importante de la familia consta de regular y limitar las opciones que se tienen en cuenta; luego de establecer estas opciones, el estudiante puede tener más o menos poder de optar por la que más le interese. En este sentido, es a los estudiantes de mayor rendimiento a quienes se les da mayor libertad para tomar la decisión final, esto, una vez filtradas por sus familias, las opciones disponibles.

### **5.1.3. Fuentes y Tipos de Información utilizados por los Estudiantes y sus Familias**

El acceso a la información sobre las escuelas, es uno de los pilares fundamental del funcionamiento de un sistema que busca fomentar la calidad de la educación, a través de un sistema de subsidio a la demanda, como el caso del sistema escolar chileno. El supuesto de que padres y estudiantes elegirían en base a criterios educacionales, hace que el acceso a la información sobre la calidad educativa de las escuelas, sea fundamental para que los padres y los estudiantes puedan realizar buenas elecciones, elecciones que propiciarían un mejoramiento en los estándares educativos de las escuelas, ya que estas deberían esforzarse por atraer sus preferencias, y junto ello, lograr su financiamiento y ganancia (en el caso de las que poseen fines de lucro) a través del subsidio por alumno entregado por el Estado. No obstante, y como lo ha revelado la evidencia nacional (Raczynski y otros, 2010; Elacqua y Fábrega, 2006), los padres eligen poco en base a criterios estrictamente educacionales. Además, el concepto de calidad educativa aparece con distintas significaciones y valoraciones, lo que se asocia generalmente al nivel

socioeconómico y cultural de las familias<sup>26</sup>. De esta forma, el sistema no estaría propiciando de manera efectiva el que los padres elijan las escuelas para sus hijos/as en base a criterios educacionales, lo que implica que, y así lo indica la evidencia (Raczynski y otros, 2010; Elacqua y Fábrega, 2006), no accedan de manera sistemática a la información de fuentes oficiales, y que el tipo de información que les es relevante, sea la que supone indicar la calidad educativa de las escuelas, como lo es el puntaje en las pruebas SIMCE.

En el presente estudio, se observó que para los estudiantes, las principales fuentes de información se encuentran en su familia. En menor grado aparecen los amigos y pares, así como también su propia escuela, y con menor presencia aún como fuente de información, el Internet o la información de carácter oficial que suministran los liceos de continuidad.

En cuanto a la familia como fuente de información, el que un primo, un hermano, los padres o algún tío, haya estado en un cierto liceo, le da a esta información, sea positiva o negativa, una mayor confiabilidad y, por lo tanto, mayor peso en la cuestión de seleccionar las opciones y elegir un liceo. En la literatura sobre elección de escuela (Raczynski y otros, 2010), estas fuentes se denominan como “información caliente”, en oposición “información fría”, que serían las fuentes que suministran información de carácter oficial. En este sentido, los hallazgos observados a partir de las entrevistas, se condice con lo que plantea la evidencia, respecto a que los estudiantes (en el caso de este estudio), confiarían más en la “información caliente”, es decir, la que viene del núcleo familiar y la familia extensa, así como en menor medida de los amigos y pares. La alusión a información de carácter oficial se encuentra poco presente en lo declarado por los estudiantes, siendo una excepción para algunos de los que enfocan la continuidad de sus estudios a establecimientos de alta exigencia académica orientados a la preparación

---

<sup>26</sup> Las escuelas abordadas en el presente estudio, según la clasificación socioeconómica hecha por Mineduc, se encuentran en el grupo medio, en el caso de la escuela Balmaceda, y en el grupo medio-bajo, en el caso de la escuela Santa María. Los parámetros que se toman en esta clasificación son la escolaridad de los padres, los ingresos familiares y el porcentaje de vulnerabilidad de los estudiantes. Los detalles respecto a los datos correspondientes a cada escuela se encuentran en el anexo n° 1.

para ingresar a la Universidad. En estos casos, conocer el puntaje PSU se torna relevante, así como también tener alguna referencia sobre el desempeño del establecimiento en las pruebas SIMCE.

A las preguntas entorno a cómo se informaban respecto a los liceos de continuidad, algunas respuestas de los estudiantes fueron:

“(…) por mi primo, y también por otras personas, como mi tío, mi tío era… mi tío tiene veinte años y, ¡ah! si pos, él salió con honores del Tripulante (Liceo TP Municipal de la ciudad de Valparaíso)”. (E. n° 10; Me-R, H, EB).

“(…) Ehh, mi abuelita conocía el colegio Español (Liceo CH Particular-Subvencionado de la ciudad de Viña del Mar)”. (E n°1; Ma-R, M, ES).

“(…) Porque mis primos iban en ese colegio y también fueron a la Universidad”.  
“(…) y mis primos que iban en ese Liceo, me empezaron a decir que ese Liceo era bueno.” (E. n° 2; Ma-R, M, ES).

Si bien las redes familiares son de suma importancia en el acceso a información sobre los liceos, a través de la experiencia que primos, tíos o hermanos, han tenido en estos establecimientos escolares, las redes familiares también pueden ser una fuente indirecta de información. Esto porque los familiares o los padres, pueden conocer a alguien que haya tenido o tenga a un hijo/a matriculado en un liceo de interés, lo que implica obtener información no ya a través de la experiencia directa de un familiar, sino de la de alguien a quien el familiar o los padres conocen. A pesar de no ser la experiencia directa de un familiar, estas fuentes de información se encuentran según la definición expuesta más arriba (Raczynski y otros, 2010), en la categoría de lo que corresponde a “información caliente”

No obstante los pares y amigos del estudiante no constituyen una razón decisiva para optar por un liceo u otro, estos, luego de las redes socio-familiares, aparecen como la fuente de información con mayor importancia.

“Sí, es que aparte he tenido amigos que van allá (…) mis amigos, porque uno en Internet puede poner cualquier cosa, pero al final los que van allá saben cómo funciona el Liceo.” (E. n°3; Me-R, H, ES).

“Por mi compañero yo conocí el René Descartes (Colegio CH Particular-Subvencionado ciudad de Viña del Mar), yo no lo conocía.” (E.n°1; Ma-R, M, ES).

“Porque mis amigas me contaron, y mi tía, y fui también a averiguar, a conversar con la directora.” (E. nº8; Ma-R, M, EB).

“Porque tengo amigos que van en primero medio, entonces van en diferentes liceos, ahí les preguntaba, cómo eran, eso.” (E. nº13, Ma-R, H, EB).

Junto con suministrar información sobre los liceos, los amigos y compañeros del estudiante también pueden cumplir un rol en la orientación de este, cuestión que se da más con los pares que ya han pasado por el proceso de transición a la enseñanza media.

En cuanto al tipo de información que recaban los estudiantes y también sus familias, se observa que un factor de importancia lo constituye el tipo de preferencias que estos tengan, respecto a si consideran liceos técnico – profesionales (TP) o científico – humanistas (CH), municipales o subvencionados – particulares. De acuerdo a esto, es el énfasis que se pondrá en los diferentes tipos de información que se va recopilando respecto a los establecimientos escolares.

En este contexto, las preferencias respecto a la modalidad de enseñanza a seguir en el siguiente nivel por el estudiante: TP o CH, se constituye en un elemento central en el proceso de elegir el establecimiento escolar de continuidad, en este caso, en el tipo de información que se considera relevante obtener. Por ejemplo, para los estudiantes que aspiran ingresar a un liceo científico-humanista, la información que suelen buscar tiene que ver más con la calidad académica del establecimiento, cuestión que se encuentra vinculada a sus expectativas educativas, que se orientan hacia el acceso a la educación superior, especialmente en su variante universitaria. El indicador oficial más utilizado en este caso, son los puntajes en la PSU que obtienen los estudiantes que egresan de aquellos liceos. Pero, se observa que los estudiantes suelen tener poca certeza acerca de los puntajes, más bien lo relevante lo constituye para ellos, el hecho de que alguien a quien se conoce, esté o haya estado en la Universidad, entonces el colegio o liceo del que haya egresado, se asocia con calidad académica. La fuente para informarse en estos casos, nuevamente, son familiares y también el grupo de pares. En este sentido, el que un

familiar o conocido de algún amigo o compañero, haya estado en un Liceo para luego entrar a la Universidad, es quizás, para estos estudiantes, uno de los mejores indicadores sobre la calidad académica de un determinado establecimiento escolar.

“Eh, los resultados que tenían los niños en la PSU, los altos puntajes, la buena preparación que tenían a la Universidad.” (E. n° 14, Ma-R, H, EB).

“Que la mayoría de los que estudiaban ahí después podían ir a la Universidad.” (E. n° 9, Ma-R, M, EB).

“Porque mis primos iban en ese colegio y también fueron a la Universidad, todavía están.” (E. n° 2; Ma-R, M, ES).

En el caso de los estudiantes que se inclinan por los liceos técnico-profesionales, la cuestión de la calidad académica no surge como un tópico de interés a la hora de recolectar información. En vez de esto, los estudiantes se preocupan de conocer las *carreras* que ofrecen los liceos, así como también los antecedentes respecto a las *prácticas profesionales* y la *inserción laboral* de sus egresados, siendo estos dos últimos elementos, de vital importancia a la hora de establecer el prestigio de un liceo técnico-profesional por sobre otro.

“Es que a mí me dijeron que, por ejemplo que él, porque los Liceos igual es por estatus, porque después de eso uno tiene que hacer la práctica, y te dejan bien... pero a mí me dijeron que el Industrial de Valpo. Tenía un estatus alto, o sea, te dejaba con trabajo, con todo.” (E. n°3, Me-R, H, ES).

Por ejemplo, respecto a la búsqueda de información que la familia le propone a un estudiante, este declara: “*Ellos me dijeron que yo investigara las carreras que tenía cada liceo*” (E. n°7; Me-R, H, EB), y la información que averigua es: “*que tenía nuevas salas, que renovaron, y que tenía dos carreras, la de Alimentación Colectiva y Administración*”.

Este énfasis en cuestiones como las *carreras* que ofrece el Liceo o las “buenas” *prácticas profesionales*, es coherente respecto a la orientación escolar que poseen estos estudiantes, que en la mayor parte de los casos, está vinculada a una inserción laboral temprana (esta cuestión se profundizará más adelante).

De manera transversal, se puede observar que los estudiantes y sus familias incluyen como una información relevante, el *tipo de estudiantes* que frecuentan los diversos Liceos. El aspecto de estos y la disciplina, son elementos importantes que se consideran en las elecciones que los estudiantes realizan junto a sus familias.

Con menor importancia, también de manera transversal, aparecen elementos vinculados a la *infraestructura y recursos* con que cuentan los Liceos, así como también los *talleres* que se ofrecen u otras actividades de orden extra programático.

De manera preliminar, se puede observar que independiente del nivel de información que manejan los estudiantes de las características generales de la oferta de establecimientos secundarios, estos parecieran tener una configuración más o menos definida de su orientación escolar entorno a la modalidad de enseñanza, lo que implica que se tienda a recolectar información más de un tipo de establecimientos que de otros.

## **5.2. La Percepción de la Oferta Educativa de Enseñanza Media**

### **5.2.1. Criterios de Diferenciación**

El criterio más nombrado para distinguir a un Liceo de otro, tiene que ver con el “tipo de estudiantes” que lo frecuentan. Por un lado, Liceos con estudiantes indisciplinados, con mala presentación y, por el otro, “buenos estudiantes”, que en el fondo, es la forma de referirse a estudiantes de buena conducta y buen rendimiento, con adecuada presentación personal. En este sentido, el concepto de disciplina es el que marca la distinción entre un Liceo y otro.

En línea con la cuestión de la disciplina, otra distinción con que operan los estudiantes a la hora de clasificar los distintos establecimientos escolares, es el de su grado de selectividad, es decir, la exigencia de notas, rendición de exámenes y hoja de conducta del estudiante. Si el promedio de notas exigido es alto, entonces se está ante un liceo de alta selectividad. Si el Liceo sólo exige rendir una prueba de

admisión y mostrar la hoja de conducta, entonces el Liceo no es tan selectivo. En este último caso los estudiantes visualizan estos filtros como procedimentales, más que como reales barreras de entrada.

Otro criterio de diferenciación tienen que ver con el costo de los Liceos, siendo el par gratuito-pagado, el más utilizado, en vez de una diferenciación por la dependencia administrativa del Liceo, es decir, municipal o particular pagado.

La modalidad de enseñanza aparece como un criterio relevante, lo que es esperable desde el punto de vista del estudiante, dado que la modalidad de enseñanza está muy vinculada a las proyecciones educativas que el estudiante comienza a definir en este punto del trayecto escolar.

Finalmente, cuestiones atribuidas a la institución educativa, como son los profesores, no aparece como un criterio importante para distinguir a una escuela de otra.

Pero todos estos criterios de diferenciación entre Liceos, no adquieren sentido en el discurso de los estudiantes, sino es cuando estos definen a los “buenos” y “malos” Liceos, es decir, en sentido amplio, cuando se refieren a la cuestión de la calidad educativa de las diversas opciones.

### **5.2.2. El Concepto de Calidad y la Definición de una Buena/Mala Escuela (Liceo)**

Como se planteaba, el “tipo de estudiantes” es uno de los criterios principales para clasificar a los Liceos. En el contexto del par buen-mal Liceo, los malos Liceos están compuestos por “malos” estudiantes, estudiantes de mal comportamiento y presentación personal.

“(…) porque por ejemplo, hay otros como el Liceo de Viña (Municipal), que casi todos se escapaban, van mal uniformados.” (E. nº9; Ma-R, M, EB).

“(…) Si pos, porque hay escuelas que son mucho más grandes que esta, y bonita y todo el atao, pero los alumnos no, no aportan nada a la escuela, como el Adriano Machado (Escuela Básica Municipal Viña del Mar).” (E.nº10; Me-R, H, EB).

“Es que yo encuentro que todos son buenos, pero, es depende de los alumnos, porque si los alumnos no quieren hacer clases...”. (E. n°3; Me-R, H, ES).

Respecto a los profesores, los estudiantes en general no perciben que exista variación en la calidad de estos de un Liceo a otro. En este sentido, no serían un criterio importante a la hora de definir el par buen-mal Liceo.

“Sí, yo creo que sí, porque, mm, porque, qué distinto tienen los colegios, porque son los mismos profesores en todos los colegios, aunque sean particulares o municipales, son los mismos profesores siempre, te enseñan las mismas materias, tienen los mismos libros, todo.” (E.n°4; Ma-R, H, ES).

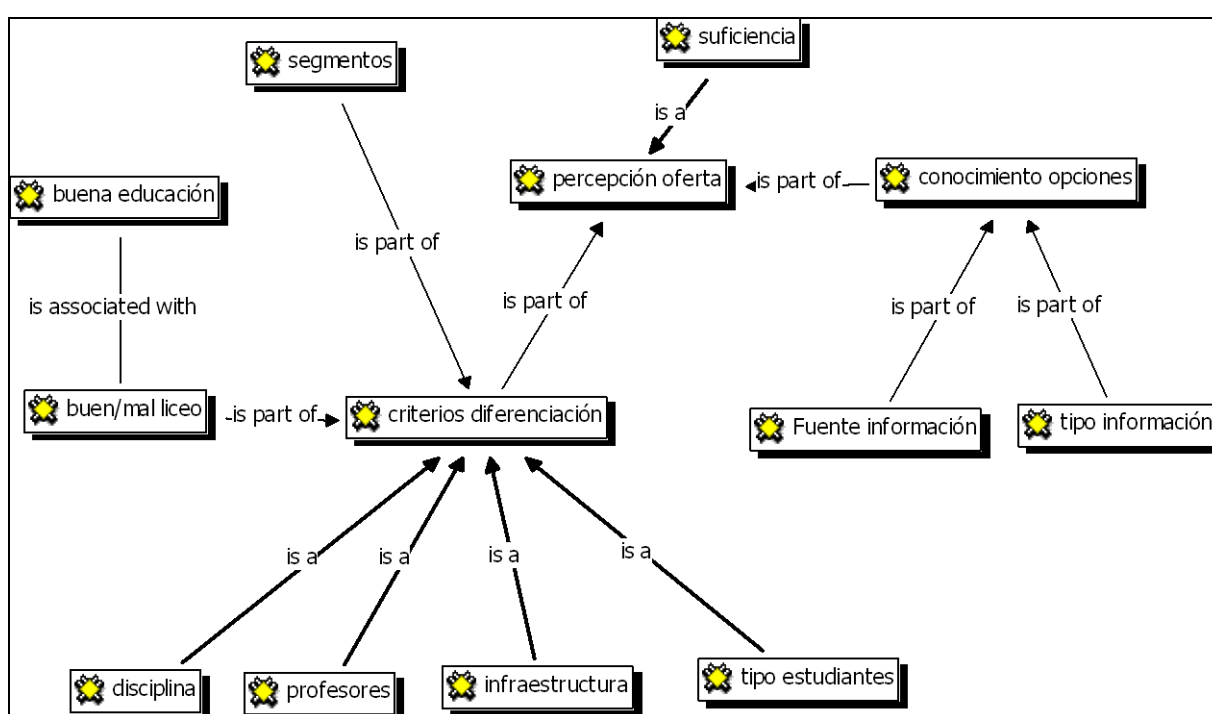
La cuestión de la calidad educativa de un Liceo, si bien se encuentra vinculada de manera transversal al tema de la disciplina -en el que el tipo de estudiante es el indicador más utilizado-, encuentra sus particularidades según la modalidad de enseñanza que imparta. Como se planteaba con anterioridad, para los estudiantes que optan a establecimientos técnico-profesional, el tema de las prácticas y la inserción laboral se convierten en los indicadores principales para definir su prestigio o calidad. En este sentido un buen liceo técnico-profesional, es aquel en hay buenos alumnos, es decir hay disciplina, pero principalmente es donde hay acceso a prácticas profesionales y buenas perspectivas de inserción laboral.

En el caso de estudiantes que toman en consideración mayormente los liceos científico-humanistas, la definición de calidad educativa del establecimiento, estará vinculada a su calidad académica, reflejada ésta, en la cantidad de estudiantes egresados que acceden a la enseñanza universitaria, así como también en los puntajes que estos saquen en la PSU. Si bien el manejo de información respecto a los puntajes PSU es bajo, los estudiantes basan sus definiciones de un buen liceo en el conocimiento que tengan sobre egresados de esos liceos que entraron a la Universidad. Aquí las redes socio-familiares y el grupo de pares es relevante a la hora de suministrar este tipo de información.



En términos generales, desde las entrevistas surge que los liceos considerados buenos, de calidad, poseen un alto grado de selectividad, principalmente definido por la exigencia de notas, comportamiento y, en menor medida, el costo. Estos liceos suelen ser científico – humanistas, en mayor medida subvencionados – particulares. Inversamente, liceos que no son consensuadamente considerados buenos, que no implica decir que son considerados malos, sino que no se corresponde con la valoración transversal dada a liceos como el Eduardo la Barra de Valparaíso (CH, municipal) o el José Cortéz Braun (CH, Particular – Subvencionado) en Viña del Mar, no aparecen desde los datos como establecimientos altamente selectivos, en donde si bien, existen procedimientos de selección, como la entrevista personal, la prueba de admisión o la exigencia de notas, estas no se internalizan como una barrera de acceso por los estudiantes, en especial a quienes postulan a estos liceos, y que suelen ser los que presentan bajo rendimiento académico. De esto se puede inferir que el carácter de estas exigencias es más bien procedimental que selectivo.

**Figura 1: Percepción Oferta**



Fuente: Elaboración propia a partir del programa ATLAS. Ti.

### 5.2.3. La Cuestión del Acceso

La cuestión del acceso a los establecimientos escolares, mediado por el costo y la selección de estudiantes, fue uno de los tópicos más discutidos en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, formado luego de las movilizaciones de estudiantes secundarios el año 2006. La nueva Ley General de Educación (2009) recogió parte de las observaciones del Consejo, y en cuanto al tema del acceso, prohibió la selección de estudiante hasta el 6 año básico. En la presente investigación se observó que los estudiantes conocen de manera bastante precisa los mecanismos que utilizan los liceos en sus procesos de admisión, y que para muchos de ellos, principalmente los de menor rendimiento, estos mecanismos constituyen, junto al costo, las principales barreras de acceso a los establecimientos escolares.

“(…) barrera de entrada son las notas, pero bueno eso... ehh, el ¿cómo se llama esta cosa? El, la hoja de vida y todo eso, pero y también las pruebas.” (E. n°2; Ma-R, M, ES).

“(…) sí, también eso, la disciplina, el rendimiento, las notas, y el comportamiento de los alumnos, porque si uno se porta mal no puede optar a un buen colegio.” (E. n°4; Ma-R, H, ES)

“Sí, hay barreras de entrada, porque, por las notas, comportamiento, por todo eso, eh, puede, uno de repente se le frena, porque si es que yo me quiero ir al Mackay, eh, y te ven las notas, y no te aceptan, porque uno va a tener que estar siempre a la altura de ellos.” (E. n°10; Me-R, H, EB).

“Sí, hay barreras, las notas, comportamiento, todo eso impiden irse a otros liceos mejores.” (E. n°14; Ma-R, H, EB).

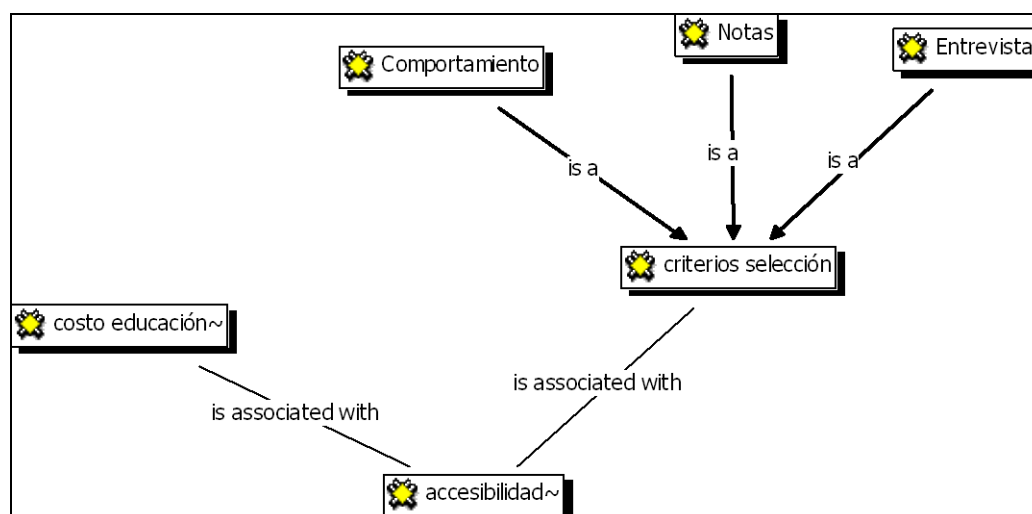
Y en el caso del costo, los estudiantes visualizan, que *“los colegios buenos cuestan muy caros”* (E. n°1, Ma-R, M, ES), o que:

“(…) a veces hay barreras de entrada, en los colegios particulares los privados también hay muchas barreras, institutos, los que son para personas con más recursos que las personas normales”. (E. n°4; Ma-R, H, ES).

En cuanto a la selección, es de conocimiento transversal en los estudiantes los procedimientos y exigencias que utilizan los liceos. Estos son: a) las notas, b) la hoja

de conducta, c) entrevista personal y d) examen de admisión (Ver figura 2). De estos criterios de selección se puede observar que el rendimiento académico, junto al tema conductual, constituyen los principales filtros que utilizan los liceos para admitir a sus estudiantes. En sentido, la percepción de los estudiantes en cuanto al acceso a la oferta educativa, se encuentra mediada por los mecanismos de selección presente en los liceos. Para los estudiantes tener buenas notas implica tener mayor acceso, saber que hay más posibilidades, en cambio, tener menor rendimiento, implica para el estudiante asumir que sus posibilidades se ven reducidas.

**Figura 2: Acceso**



Fuente: Elaboración propia a partir del programa ATLAS. Ti.

### **5.3. La Construcción del Conjunto de Opciones**

#### **5.3.1. Aspectos Generales**

Luego que el estudiante asume la elección de un liceo como parte de su transición a la enseñanza media, viene una fase compleja en que este, junto a su familia, van configurando un grupo de posibilidades, un conjunto de establecimientos

desde donde tomarán su decisión final. En esta fase, el estudiante y su familia se informan sobre la oferta de establecimientos de enseñanza media, y en un proceso simultáneo, en que se incluyen ciertos liceos y se excluyen otros, se termina por formar un conjunto con cierta cantidad de liceos, de distinta modalidad de enseñanza o dependencia administrativa, y con una jerarquía entre ellos basada en las preferencias de padres y estudiantes.

En términos generales, se observa que los estudiantes llegan a considerar un máximo de tres liceos como posibles opciones para la continuidad de estudios. Existen estudiantes que consideran sólo un liceo, hecho que se da con mayor frecuencia cuando estos tienen buen rendimiento académico y apuestan a un liceo considerado de calidad, como el Liceo Eduardo de la Barra en Valparaíso (Municipal CH) o el José Cortez Braun en Viña del Mar (Particular – subvencionado CH). Los estudiantes que tienen menor rendimiento académico, al tener mayores limitantes por sus notas, consideran más opciones, esto como una estrategia para evitar quedar sin matricular, en caso de que no sean admitidos en algunos de los liceos preseleccionados.

Así como el rango de opciones consideradas puede ir de uno a tres liceos generalmente, las características de estos también suelen variar. Están los liceos científico-humanistas y los técnico-profesionales, los particulares subvencionados y los municipales. De esta forma el conjunto de opciones queda definido tanto por su cantidad como por las características de los liceos allí contenidos.

Finalmente, dentro del conjunto de opciones preseleccionadas, existe una jerarquía u orden de preferencias. En este sentido, aquí se ponen en juego los criterios o razones de elección que más pesan para el estudiante y su familia a la hora de tomar una decisión. Estas cuestiones se pueden apreciar en la dinámica en que se incluyen ciertas opciones y se excluyen otras, precisamente es lo que revisaremos a continuación.

### 5.3.2. Criterios de Inclusión y Exclusión de Liceos

#### Criterios de inclusión

La *calidad académica* es un *atributo de inclusión*. Este atributo es relevante en mayor medida para los estudiantes que optan a liceos científico-humanistas, los cuales suelen tener buen rendimiento, y que aspiran a llegar a la universidad. Un liceo CH de calidad académica, prepararía bien para rendir una buena PSU, y por lo mismo, brindaría más posibilidades de acceder a la enseñanza superior universitaria. Por ejemplo, un estudiante declara sus razones para tomar en cuenta una escuela particular-subvencionada de la modalidad científico-humanista:

“Que los resultados que han tenido, tienen hartos talleres, eh, preparan pa la PSU con otros talleres más parte, eh, es un colegio también, y se preocupan harto de la conducta de los alumnos, entonces eso igual va a influir en la enseñanza.” (E. n°9; Ma-R, M, EB).

Así también, otro estudiante que ha optado por el mismo liceo (José Cortéz Braun de la ciudad de Viña del Mar) sostiene: *“su historia, los buenos puntajes que tenía, y la, y gente profesional que ha salido de ahí y que es harta”*. El estudiante agrega: *“eh, los resultados que tenían los niños en la PSU, los altos puntajes, la buena preparación que tenían a la Universidad”* (E. n°14; Ma-R, H, EB).

El *tipo de estudiantes* es otro criterio utilizado por los estudiantes y sus familias para incluir o no un determinado liceo como posibilidad. Estos son percibidos como “buenos estudiantes”, cuando son estudiantes de buen rendimiento y de buen comportamiento. Los liceos buenos, serían aquellos donde hay buenos estudiantes, donde existe *disciplina y exigencia académica*. *“Que tiene buena reputación, porque me han dicho que es bueno, que los alumnos son ordenados”* (E. n° 9; Ma-R, M, EB). Es un criterio compartido de manera casi transversal en los estudiantes. Se intenta evitar liceos con mala reputación en cuanto al tipo de estudiante que los frecuentan.

“(…) es que son muy flaites para irme a esos, no, es que si yo me voy a un lao flaites, o sea donde haya gente... yo a lo mejor me voy a volver más flaites, y no voy a querer estudiar, voy a mandar todo a la borda y no quiero eso.” (E. nº3; Me-R, H, ES).

Las *carreras* que ofrece un liceo es un criterio de inclusión sólo para algunos estudiantes. Aquellos que se *orientan por la enseñanza técnico profesional*, incluyen en sus opciones a los liceos que tienen las carreras de su preferencia. Además, el *prestigio del liceo*, reflejado en las posibilidades de una *inserción laboral* satisfactoria, lo hace más preferible para estos estudiantes.

“(…) le decía mamá, es que en el Comercial (Liceo Técnico Profesional Municipal de la ciudad de Viña del Mar), no están las carreras que me gustan, y en el Benjamín Vicuña (Liceo Polivalente Municipal de la ciudad de Viña del Mar), estaba Administración, Administración también podía ser otra opción de carrera, y me decía, es que no hijo, ese liceo es muy malo, los alumnos son malos y todo el atao.” (E. nº10; Me-R, H, EB).

Como se desprende de la cita anterior, las carreras con que cuenta el liceo es un criterio de inclusión para los estudiantes que se orientan por la enseñanza técnico-profesional. Además, se observa que el criterio “tipo de estudiantes” aparece involucrado también en la configuración de las opciones de este estudiante en particular.

Por último aparecen otros atributos de los liceos considerados, como son la *infraestructura* y los *talleres* o *actividades extraprogramáticas* que ofrecen. No son criterios determinantes, sino más bien *complementarios*.

### Criterios de exclusión

De manera casi transversal, aparece como criterio de exclusión a lo largo de las entrevistas, el *tipo de estudiante* que frecuenta un liceo. Cuando estos son considerados indisciplinados, de bajo rendimiento, con mala presentación, entonces la escuela a la que pertenecen se es excluida como posibilidad.

El *costo* de los liceos también es un criterio por el cual se excluye una cierta cantidad de opciones. No obstante, no se suele aludir explícitamente a ello.

Los estudiantes de buen rendimiento suelen tener la posibilidad de optar a *becas* que entregan las escuelas subvencionadas particulares con co-pago, por lo que no excluyen totalmente estas opciones. De esta forma, el costo de aquellos liceos para estos estudiantes es menor, y así las posibilidades de acceder se acrecientan.

Otro criterio de exclusión son los *requisitos de admisión* establecidos por los liceos. Tanto la exigencia de un promedio de *notas* dado como de un certificado de *comportamiento*, genera que estudiantes de menor rendimiento excluyan a los *liceos más selectivos* como posibilidades de continuidad. Al contrario, para los alumnos de buen rendimiento, estos requisitos de admisión están incorporados en las estrategias que van delineando en su objetivo de acceder a una buena escuela, de tener mayor control sobre la elección del liceo a donde se continuará con los estudios secundarios.

### **5.3.3. Las Diferencias en los Conjuntos de Opciones de los Estudiantes**

De la revisión de los liceos que los estudiantes incluyen (y excluyen), en el proceso que conforman un conjunto de posibilidades de continuidad, se puede observar un patrón que está asociado al rendimiento académico del estudiante. Así, estudiantes de menor rendimiento académico, tienen generalmente contemplados liceos técnico-profesionales, y, por su parte, los estudiantes de mayor rendimiento académico, liceos científico-humanistas. La mayoría de los estudiantes de menor rendimiento, eligen los liceos municipales, mientras que los de mayor rendimiento, se matriculan preferentemente en liceos particulares – subvencionados, o en aquellos liceos municipales reconocidos por su tradición académica –también llamados liceos de excelencia-, como por ejemplo, el caso del liceo Eduardo de la Barra de la ciudad

de Valparaíso. Puede Ocurrir, sin embargo, que el estudiante mezcle estas diversas opciones dentro de su conjunto de posibilidades. Lo importante es estos casos, es ver la jerarquía de preferencias dentro de aquel conjunto, cuestión que se ajusta a los patrones observados a nivel del rendimiento académico y los tipos de elección hecha.

“Primero, por José Cortez del cerro Castillo (liceo CH, PSV en la ciudad de Viña del Mar), que es mejor que el de Recreo (otra sede del mismo colegio), porque se iban varios compañeros, en el Salesiano (liceo polivalente PSV en la ciudad de Valparaíso), esa fue una opción de mi mamá, no la tomé yo, y el cuarto, que ahí estudiaba una tía (Liceo Comercial, TP, municipal, en la ciudad de Viña del Mar), y si no pasaba nada con los estudios, me tendría que ir para allá sí o sí.” (E. nº14; Ma-R, H, EB).

Ejemplos de cómo los estudiantes optan dependiendo del rendimiento académico por un liceo público u otro particular, son las opciones mencionadas por dos estudiantes entrevistadas: “*Liceo Industrial de Valparaíso y el Liceo Dos*” (E. nº6; Me-R, M, ES); Ambos son liceos TP de dependencia municipal, uno en Valparaíso y el otro en Viña del Mar. La estudiante que contempló estas opciones, tienen un nivel de rendimiento académico menor. “*Colegio Español, Colegio René Descartes*” (E, nº1; Ma-R, M, ES); Ambos son colegios particulares-subvencionados de la modalidad CH, los dos de la ciudad de Viña del Mar. La estudiante que tenía estas opciones corresponde al rango de mayor nivel de rendimiento académico.

Finalmente, para los estudiantes que se orientan por la enseñanza CH, los criterios o atributos más importantes para construir su grupo de opciones, están vinculados a: a) la calidad académica, b) el tipo de alumnos y, c) la disciplina. En el caso de los estudiantes que se orientan por la enseñanza TP, los criterios o atributos más utilizados para formar su grupo de opciones son: a) el tipo de alumnos, b) las carreras que posea y, c) el prestigio (prácticas profesionales, inserción laboral).

Así, vemos que el rendimiento académico del estudiante tiene una importante repercusión en la orientación escolar que vemos se va definiendo en la conformación de su conjunto de opciones. Vinculado a las percepciones que de la oferta educativa se tengan, su calidad, su accesibilidad, las preferencias que se van estableciendo



entre las distintas opciones de este conjunto contemplado, nos van indicando el tipo de orientación escolar y las expectativas educativas que tienen estudiantes y familias.

## **5.4. La Elección de Liceo y las Estrategias Educativas**

### **5.4.1. Las Expectativas Educativas de las Familias**

En base al análisis de los casos, se puede observar que las preferencias educativas reflejadas en el tipo de establecimientos contemplados en el conjunto de posibilidades para la continuidad de estudios, tienden a vincularse a ciertos atributos del estudiante, como lo son su rendimiento escolar y el que se encuentre retrasado o no (edad), así como también el nivel de expectativas educativas que la familia (entiéndase los adultos significativos que apoyan su proceso escolar), tengan para este. Si bien este estudio no abordó directamente a los padres y apoderados de los estudiantes, contiene en sus objetivos, el indagar acerca de las expectativas que los estudiantes declaran, tienen sus padres o adultos significativos para ellos. De los datos analizados, se puede observar que padres o apoderados con baja escolaridad, pero con hijos/as de buen rendimiento académico, tienen expectativas educativas altas para sus hijos/as. Estos casos permiten relativizar el determinismo causal, quizás mal interpretado desde las teorías de la reproducción, en que un nivel social y cultural bajo de los padres (reflejado por ejemplo en su nivel escolar), implicaría que estos tengan bajas expectativas para sus hijos/as, además de tener presumiblemente menos capacidades para acompañar el proceso educativo de estos, y por lo tanto, menos capacidades para influir positivamente en su rendimiento escolar. Así también, en otros casos, padres o apoderados de baja escolaridad y con hijos/as de bajo rendimiento académico, no presentan expectativas altas para estos (por ejemplo tener como expectativa educativa más alta que estos sólo completen la enseñanza

media), ni tampoco se vislumbra un acompañamiento importante en el proceso escolar, y para este caso de estudio, en el proceso para elegir un establecimiento de educación media. El hecho de que padres o apoderados de baja escolaridad, puedan presentar distintos niveles de expectativas educativas para sus hijos/as, resulta un hecho que abre importantes elementos de reflexión respecto al papel que el capital cultural juega en las estrategias educativas que las familias tienen para sus hijos/as.

En el contexto de esta investigación, el rendimiento académico del estudiante aparece asociado al nivel de expectativas educativas que tenga la familia para éste. En este sentido, se puede observar que familias más involucradas en el proceso escolar del estudiante, independiente de su nivel educativo, son familias de estudiantes de buen rendimiento, y que tienen altas expectativas situadas en estos, expectativas que en el contexto de estudio, están definidas por alcanzar la educación superior. Esto implica que una mejor comprensión de las expectativas educativas asociadas al proceso decisional de las familias y los estudiantes, debe incorporar las variables académicas asociadas a este, su rendimiento escolar en sentido general, porque ahí se sitúa un espacio de decisión en que el nivel social y cultural de la familia será un parámetro a considerar, pero que no determinará finalmente la orientación que tome el estudiante en su tránsito a la enseñanza media.

#### **5.4.2. La Enseñanza Media en los Proyectos de Vida de los Estudiantes**

Diversas encuestas sociológicas (CIDE, 2010; INJUV, 2009), han revelado que las expectativas educativas de los adolescentes y jóvenes en la actualidad se extienden cada vez más por sobre la enseñanza obligatoria, es decir, a nivel de la enseñanza superior o terciaria. En reconocimiento de este escenario, junto a los nuevos requerimientos del mercado laboral, el Estado chileno decretó el año 2003 la reforma constitucional que estableció doce años de escolaridad obligatoria.

De las entrevistas analizadas, se puede observar que la mayoría de los estudiantes han incorporado la enseñanza media completa como el “piso mínimo” al

cual se aspira llegar. De ahí en adelante, se van configurando los diversos proyectos educativos que los estudiantes poseen en estos momentos de su trayecto escolar.

“Porque uno con octavo básico no hace nada, ni siquiera barrer la calle hoy en día se puede sin la enseñanza media.” (E. n°3; Me-R, H, ES).

“Cuando uno llegar a trabajar a un lugar, hay algunos lugares que le dicen que no, porque tiene que, le piden el, que haya terminado toda la enseñanza media también.” (E. n°5; Me-R, H, ES).

“Porque ahora en la actualidad, la mayoría de los trabajos están empezados a pedir los cuartos medios po y, porque antes los trabajos por ejemplo, ahora en la construcción también piden cuarto medio, y si antes no lo pedían, la gente trabajaba no más, y ahora la media, es súper importante ahora, porque antes igual era importante, pero llegar a cuarto medio en la antigüedad era oh, todo un logro”. (E. n°2; Ma-R, M, ES).

Si bien es frecuente que la enseñanza media completa, sea considerada como un piso mínimo en los proyectos de vida que van configurando los estudiantes, estos, al mismo tiempo, pueden considerar la enseñanza media como una etapa final o un paso intermedio para continuar estudios terciarios. Una etapa final (al menos momentánea), para los estudiantes que se orientan a la enseñanza TP y, un paso intermedio, para quienes aspiran llegar a la Universidad, que son quienes se orientan por los liceos CH.

Para los estudiantes que van a liceos TP, el piso mínimo es equivalente a conseguir un “título” o “certificado” que avale el oficio que se adquirió. *“Cuarto medio con un diploma que salí de eso, y voy a tener como un piso asegurado ya.”* (E. n°3; Me-R, H, ES).

“Pa salir con un título, y para trabajar, porque la enseñanza básica no podí, en octavo, después no podí trabajar, porque necesitai los títulos, en lo querí trabajar”. (E. n°6; Me-R, M, ES).

A la vez, para estos estudiantes, el ir a la Universidad puede ser considerado una pérdida de tiempo, esto porque el liceo entregaría una formación suficiente para enfrentar el futuro. Respecto a un alumno que se orienta por un liceo TP: *“No, porque hay que estudiar mucho, y ahí después tení que tomar otra vez, pero no tiene carreras, sino que empezai de cero en la Universidad.”* (E. n°6; Me-R, M, ES).

De esta forma, estudiantes con expectativas educativas, que en el contexto actual de la enseñanza en Chile, pueden ser consideradas bajas (obligatoriedad de la enseñanza media), se orienta por un trayecto escolar que en términos de los conceptos expuestos por Baudelot y Establet (2003), se ajusta a la “red primaria – profesional”, en donde la inserción laboral temprana, con bajos niveles de formación, resulta ser la característica. No se plantea que estos estudiantes no puedan conseguir seguir estudiando luego del nivel secundario, sino que a estas alturas de su trayecto escolar, se les plantea la cuestión de definirse por un camino, de plasmar sus expectativas educativas en una elección, la que, como hemos ido viendo, se encuentra fuertemente influenciada por los criterios de selección con que operan las escuelas, limitando para muchos la posibilidad de poder acceder a ellas, ya sea por el rendimiento académico, el comportamiento o el costo.

Al contrario, los estudiantes que se orientan por la enseñanza CH, visualizan el nivel secundario de enseñanza como un medio para seguir estudiando. En este sentido, sus aspiraciones educativas apuntan a los estudios superiores y, por lo tanto, es de vital importancia tener una buena formación académica en la enseñanza media para tener posibilidades de acceder a la Universidad. Estas expectativas educativas se ajustan a la orientación escolar definida por la “red secundaria – superior” (Baudelot y Establet 2003), y que establece un puente entre las vías académicas y la enseñanza universitaria. Situando a estos estudiantes en el contexto socioeconómico y cultural de sus escuelas, es decir, en donde hay alumnos de los primeros tres quintiles de ingreso, y en que el nivel de escolaridad de los padres no supera los 10 años en promedio, este nivel de expectativas se puede definir en tanto aspiraciones de movilidad social ascendente, toda vez que implican expectativas educativo – laborales que apuntan a una posición social más altas que la de sus padres. En este sentido, el quedar seleccionado en un buen liceo, se torna vital para alcanzar las metas acordes a estas expectativas, cuestión que se comprende de mejor manera, a la luz de las estrategias educativas que se van delineado en este proceso de elección en el tránsito a la enseñanza secundaria.

### **5.4.3. La Elección de Liceo como Estrategia Educativa:**

Cuando los estudiantes llegan a los últimos años en sus escuelas básicas, comienzan a tomar conciencia, en grados variables, del proceso que deberán enfrentar para elegir y ser elegidos en algún establecimiento secundario donde continuarán sus estudios. Este hecho o condición, no es extensivo, por lo menos con la misma exigencia, al conjunto del sistema escolar, y son en su gran mayoría los estudiantes del sector municipalizado de educación, quienes deben verse enfrentados a la pregunta de en qué liceo van cursar su enseñanza media. Esta pregunta, dado el diseño institucional de la oferta educativa de nivel secundario, implica para los estudiantes definir su orientación por modalidad de enseñanza, al mismo tiempo que esto significa comenzar a definir sus itinerarios educativos y laborales a futuro, en un punto donde formalmente no lo deberían hacer, es decir, a más temprana edad respecto a sus compañeros que realizan la enseñanza media en el mismo establecimiento donde se realizó la básica. Esta cuestión queda reflejada en las estrategias que se visualizan a la base de las elecciones que los estudiantes junto a sus familias, realizan entorno al liceo de continuidad donde seguirán sus estudios secundarios.

Como hipótesis, se puede plantear que este punto de decisión en que se ven involucrados los estudiantes, los lleva a definir la cuestión del proyecto de escolaridad, con sus respectivas estrategias, a menor edad y, por consiguiente, para estos estudiantes se transforma en un obstáculo más para la movilidad social. En otras palabras, esta selección temprana se ha transformado en un factor que rigidiza aún más la desigualdad social existente, lo que se agrava si se considera que cuentan con escaso apoyo institucional para enfrentar este proceso de transición, el cual tiene una importante repercusión en el delineamiento de sus trayectorias educativas.

La elección del Liceo para la continuidad de los estudios secundarios, sería parte de estos “proyectos” y sus respectivas “estrategias” en el ámbito de la

escolaridad, proyectos que aún cuentan con grados de indefinición, pero que sin embargo, **revelan cierta coherencia entre el tipo de establecimiento elegido y el tipo de orientación escolar del estudiante.**

En términos generales se pueden observar tres tipos de estrategias con que los estudiantes enfrentan la elección de liceo en el tránsito a la enseñanza media: a) ingresar a un liceo CH para rendir una buena PSU y tener posibilidades de acceder a la enseñanza universitaria, b) ingresar a un liceo TP para formarse en un oficio y tener posibilidades de insertarse satisfactoriamente al mercado de trabajo luego del egreso de la enseñanza media y, c) ingresar a un liceo TP para luego del egreso trabajar y poder costear estudios superiores.

La primera estrategia y, en menor medida, la última, están vinculadas a alumnos con mayor rendimiento académico. En el caso de estudiantes de mayor rendimiento académico que ingresarán a un liceo TP, la percepción acerca del costo de los estudios superiores les hace considerar este camino como el más adecuado para poder realizar sus aspiraciones educativas. La enseñanza media sigue siendo un medio para conseguir los anhelados estudios superiores, pero por un camino distinto que los estudiantes que optan por la enseñanza CH y que visualizan en un buen puntaje en la PSU su pasaporte más directo a la Universidad.

Por ejemplo un estudiante de mayor rendimiento que ingresará a un liceo TP en su paso a la enseñanza media:

“(...) buenas notas, que tenga un buen comportamiento y que, y que logre trabajar para ganar un poco de poder, para ganar como plata, un poco para pagar mis estudios” (E. n° 4; Ma-R, H, ES).

Este estudiante tiene intenciones de seguir estudiando más allá de la enseñanza media, llegar a la Universidad. *“Sí, es un objetivo porque mi hermano mayor salió de la Universidad, y a mí también me gustaría salir de la Universidad”* (E. n°4; Ma-R, H, ES). Su estrategia se perfilaría más o menos así:

“Tratar de organizar mis horarios, coordinarlos, para estar en las dos cosas al mismo tiempo. Por ejemplo, la Universidad en la mañana y trabajar en la tarde.” (E. n°4; Ma-R, H, ES).

Si consideramos que de los estudiantes entrevistados (14) 13 tienen padres o apoderados que a lo más han alcanzado los 12 años de escolaridad, es decir no cuentan con estudios de tipo superior, estas expectativas educativas pueden ser consideradas dentro de un esquema de movilidad ascendente. La cuestión es que dado el nivel socioeconómico de su familia, la cuestión del costo de la enseñanza universitaria es una barrera que se debe sortear. En el caso de esta estrategia, es mediante la combinación de trabajo y estudios.

Pero para los estudiantes que no tienen aspiraciones educativas claramente definidas a nivel de la enseñanza superior, el optar a un liceo TP puede ser tanto un fin en sí mismo, la formación en un oficio como también una estrategia de carácter defensivo respecto a la complejidad, costo y selección, del acceso a la enseñanza superior.

“Yo quiero irme a un técnico, porque por ejemplo si no llego a la Universidad por cualquier cosa que me pase, si no llego voy a tener mi cuarto medio con un diploma que salí de eso, y voy a tener como un piso asegurado ya, ya no voy a ser como lo, algo mediocre, como se dice.” (E. n°3; Me-R, H, ES).

“Yo pienso ir al Liceo Industrial de Valparaíso (liceo TP municipal de Viña del Mar), estudiar, terminar todo, voy a estudiar mecánica automotriz, después voy a, ahí si es que se puede sacar un título, después me voy a la Universidad, si es que puedo.” (E. n°6; Me-R, M, ES).

Por otro lado, están los estudiantes que se orientan por un establecimiento CH, cuestión que está asociada a una estrategia educativa que va más allá de la enseñanza media y se extiende a la aspiración de cursar estudios superiores y ser un profesional. En estos casos la estrategia consiste en ingresar a un buen liceo CH, de “calidad académica” que prepare bien para la PSU. En este sentido un buen colegio humanista se vincula a aspiraciones educativas altas, de nivel superior, con aspiraciones laborales de tipo profesional, odontólogo, ingeniero, etc., y se encuentra en una estrategia que tiene como norte estas expectativas, que se pueden alcanzar teniendo *buenas notas, buen comportamiento*, y así poder acceder a un *buen*

*colegio*, los cuales suelen ser *selectivos*, principalmente *científico humanistas*, y accediendo a aquellos colegios se puede preparar una buena *PSU*, que dado el nivel de recursos familiares, se convierte en mecanismo casi ineludible para optar a la enseñanza superior, y por lo tanto medio para alcanzar las aspiraciones tanto educacionales como de estatus socio-profesional.

“Estudiar ingeniero civil en metalúrgica (...) primero, sacarme buenas notas, porque me ayuda en el puntaje, y después, repasar algo las materias antiguas, y que me vaya bien en la PSU.” (E. nº14; Ma-R, H, EB).

Para estos estudiantes el proceso comienza antes, ya en séptimo básico, cuando asumen la continuidad de estudios y la consiguiente elección de liceo. Allí empieza porque un elemento de la estrategia observada en estos estudiantes es mantener y/o mejorar las notas, para así no tener dificultades en los procesos de admisión de las escuelas a las que aspiran, que como se planteaba, suelen ser más selectivas.

Para finalizar, se debe apuntar que los estudiantes de buen rendimiento suelen a mediados del segundo semestre del octavo año básico ya estar matriculados en un determinado liceo. En cambio, los estudiantes de menor rendimiento, que generalmente comienzan más tarde a “buscar” un liceo para la continuidad de estudio, sucede que muchas veces a final del octavo año básico aún no se encuentran matriculados en algún establecimientos escolar. Esto es entendible desde la perspectiva de una oferta educativa con barreras de entrada como son los mecanismos de selección, cuestión que les hace más dificultoso a los estudiantes de menor rendimiento ser admitido en una parte importante de los liceos. Si sumamos a esto, el que provienen de familias que no cuentan con los recursos para costear una escuela particular-subsuencionada con financiamiento compartido (que son la mayoría), entonces sus opciones concretas de “elegir” se ven bastante reducidas en comparación a sus pares de mayor rendimiento.



Por lo tanto, podemos decir que el actual sistema de elección y el sistema de selección en un punto medio de la trayectoria escolar (transición a la enseñanza media), determina antes de tiempo los caminos a seguir y, por consiguiente, promueve, en vez de limitar, la desigualdad social y escolar.

## CONCLUSIONES

En cuanto a los *aspectos generales del proceso* de elección de liceo, los principales resultados de esta investigación, dicen relación con que éste proceso se desarrolla en diversas etapas, desde asumir la elección de un establecimiento escolar por parte del estudiante, hasta matricularse en un liceo previa selección de un conjunto de opciones desde donde se toma la decisión.

La *toma de decisiones*, así como el proceso en general, se circunscribe a la esfera familiar, en especial recae en aquellos miembros que tienen la responsabilidad directa de la educación del estudiante, y en donde a este se le concede *protagonismo* en la elección del liceo de continuidad, como también en la fase previa de recolectar información y buscar orientación sobre las diversas opciones disponibles. La familia a su vez, tiene distintos grados de involucramiento en el proceso, desde estar ausentes en la fase de orientación y búsqueda de información sobre los liceos, hasta involucrarse directamente en la elección de la escuela. A pesar de los grados de involucramiento variables por parte de las familias de los estudiantes, estas en la mayoría de los casos están presentes en la fase final del proceso, que es donde se define la elección y se necesita acompañar al estudiante en los procesos de admisión y posterior matrícula en un liceo dado.

En cuanto a las *fuentes de información* a las que acceden los estudiantes para informarse sobre la oferta educativa de nivel secundario, se observa que son las redes socio-familiares, en coherencia con otros estudios en este tema, el principal mecanismo de información sobre los liceos para los apoderados y los estudiantes. Se visualizan como poco utilizados los indicadores de carácter oficial, como resultados de la prueba SIMCE, u otros tipos de información suministradas por el Ministerio de Educación o los propios liceos y colegios. No obstante, se observa que para los estudiantes que optan a la enseñanza CH, los puntajes PSU de los egresados de un determinado liceo, es una información relevante a la hora de evaluar al liceo como de

“buena calidad” o no. Para el caso de los estudiantes que se orientan por la enseñanza TP, el tipo de información que les interesa conocer a los estudiantes tiene relación con las carreras que se ofrecen, las prácticas profesionales, y la inserción laboral de sus egresados.

Respecto a la *percepción de la oferta educativa* de nivel medio, son dos los elementos que más resaltan. Esto tiene relación con el cruce entre la definición de una “buena” escuela y los grados de accesibilidad que hay a ellas. Desde las entrevistas surge que las escuelas consideradas buenas, de calidad, poseen un alto grado de selectividad basado en las notas, el comportamiento y en menor medida los recursos. Estas escuelas suelen ser principalmente científico humanistas, en mayor medida subvencionadas particulares.

Inversamente, liceos que no sean por lo general considerados buenos, que no es lo mismo que decir que son considerados malos, sino que no son los tipos ideales (Eduardo de la Barra o José Cortez Braun son los más nombrados), desde los datos no aparecen como establecimientos altamente selectivos, a pesar de que sí comparten con los liceos considerados “buenos”, procedimientos de selección como la entrevista personal, la prueba de admisión, el llevar las notas, la hoja de comportamiento, etc. En este sentido, se interpreta desde las entrevistas que los requisitos de admisión de estos liceos, corresponden más bien a una cuestión procedimental que a una con fines selectivos.

En directa relación con lo anterior, se observó que la disciplina es un elemento relevante de diferenciación entre los liceos. Es un lugar común en las entrevistas sindicarse como una mala escuela, a una donde asisten alumnos de mal comportamiento y mala presentación personal. Esto, a su vez, se vincula a la distinción hecha entre escuelas o liceos Privados (más disciplina), y Municipales (menos disciplina). Alumnos desordenados o indisciplinados no contribuirían a una buena clase. También que existan este tipo de alumnos concentrados por ejemplo en las escuelas municipales, podría ser una causa de que padres más comprometidos con la educación de sus hijos eviten estas escuelas.

Respecto a la *configuración de las opciones* que el estudiante establece junto a su familia, se observa en términos generales que la cantidad no va más allá de 3 alternativas, y que el grupo conformado presenta cierta coherencia respecto a la modalidad de enseñanza, cuestión que está vinculada a la orientación escolar del estudiante, la que a su vez, está en relación al rendimiento académico que este tenga. Alumnos de mayor rendimiento, seleccionan más liceos CH entre sus opciones. Por el contrario, alumnos de menor rendimiento, seleccionan más liceos TP entre sus opciones. Esto, como se desprende de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la oferta educativa, está mediado por el grado de selectividad que presentan un tipo y otro de liceos, siendo los CH los más selectivos que los TP. Los criterios de selección se convierten objetivamente y subjetivamente, en barreras para los alumnos menos aventajados académicamente, ellos internalizan sus limitantes académicas excluyendo de su conjunto de opciones a esas escuelas buenas de alta selectividad. Por el contrario, estudiantes de mayor rendimiento académico pueden considerar más opciones porque cumplen los requisitos de admisión, además del hecho de que los liceos les ofrecen becas a los estudiantes de pocos recursos y de buen rendimiento académico, por lo que también, para estos, se ve reducida la injerencia del costo en las posibilidades de acceso a establecimientos escolares que realizan cobros. Estas familias, en la ausencia de una beca, tendrían una mayor dificultad para poder costear las mensualidades que cobran muchas escuelas particulares – subvencionadas, establecimientos que muchas veces resultan ser los más atractivos para los estudiantes que aspiran a seguir la vía académica y llegar a la Universidad. En este sentido, el costo deja de ser una barrera de entrada determinante, en cuanto al acceso a mayor cantidad de “buenos” establecimientos escolares por los que se puede optar.

En síntesis, la configuración de opciones y las posibilidades de “libre elección” que tiene el estudiante, se encuentran fuertemente mediadas por su rendimiento académico, dado los mecanismos selectivos con que operan las escuelas en sus procesos de admisión. Estudiantes de mayor rendimiento cuentan con mayores

posibilidades de elección, dado que cumplen con los requisitos de los liceos más selectivos y, por lo tanto, de los menos selectivos también. En cambio, estudiantes de menor rendimiento ven reducidas sus posibilidades para elegir, dado que tienden a excluir de su conjunto de opciones a muchos liceos debido a los requisitos de admisión que estos poseen. En este sentido, la exigencia de un promedio de notas alto de ciertos liceos más selectivos, implica que muchos estudiantes deban excluir un número importante de opciones, generalmente de enseñanza científico – humanista y particulares – subvencionados. Muchos de estos establecimientos, particulares – subvencionados, además, representan para muchos alumnos una barrera de acceso en cuanto al costo, por lo que las posibilidades para elegir se reducen aún más, a excepción como veíamos, de los estudiantes de buen rendimiento académico, los cuales pueden optar a las becas que ofrecen estos establecimientos escolares y así ver reducida la limitante del costo.

Finalmente, se observa que la completación de los estudios secundarios, es un “piso mínimo” al que aspiran llegar todos los estudiantes, unos para continuar estudiando en la enseñanza superior, y otros para insertarse al mercado de trabajo. Aunque sus proyectos presenten aún grados de indefinición, se observa una cierta coherencia entre el tipo de liceo elegido (CH-TP) y las aspiraciones educativas y laborales con que cuentan los estudiantes. El nivel de rendimiento es clave en este punto; a mayor rendimiento, mayor será la propensión a optar a un liceo CH y tener aspiraciones educativas más allá de la enseñanza media; a menor rendimiento, mayor propensión a optar por la enseñanza TP y aspirar llegar a cuarto medio (con un oficio) como nivel educativo.

En una última conclusión respecto a la elección de liceo y las estrategias educativas, surge como hipótesis, el que la organización de los establecimientos según la modalidad de enseñanza a la cual están orientados, genera una bifurcación temprana de los estudiantes en su transición a la enseñanza media, sometiéndoles a un proceso de elección escolar que por esta disposición institucional de la oferta, los inducirá a tomar posición en la cuestión de la orientación formativa, y por ende,

haciéndoles elegir a una edad transitoria, entre la niñez madura y la adolescencia lo que aún no deben elegir, sino hasta dos años más tarde. Pero en tercer año medio, estos estudiantes ya se encuentran escolarizados en un tipo de establecimiento según su modalidad de enseñanza, y es que ya se ha optado con anterioridad. Se concluye que esto es una consecuencia no prevista de la transición a la enseñanza media en escuelas que sólo imparten el nivel básico de enseñanza, y que por lo tanto, implican un cambio de establecimiento escolar y el consiguiente proceso de elección.

De estas últimas conclusiones, surgen preguntas respecto a los efectos que la reestructuración de los ciclos de enseñanza tendrá en la transición de los estudiantes a la enseñanza media, y más específicamente, en aquellos que deben cambiar de establecimiento y elegir liceo en un contexto marcado por una oferta educativa que presenta fuertes limitantes en el acceso.

## BIBLIOGRAFÍA

Baudelot, C. y Establet, R. (2003). *La escuela capitalista*; México, SXXI Editores.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*; Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; Madrid, España, Editorial Popular.

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*; Buenos Aires, SXXI.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*; México, SXXI Editores.

Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales*; Módulo 3: "Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones"; Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) y Programa interdisciplinario en educación (PIIE); Bogotá, Colombia, Corporación editorial Universitaria.

Canales, M. (Ed.), (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*; Santiago, Chile, LOM.

Cariola, L., Labarca, G., et al. (1994). *La educación media en el mundo. Estructura y diseño curricular en diferentes países*; Colección de Estudios sobre Educación Media, MINEDUC, Programa Mece, Santiago.

Casassus, J (2003). *La escuela y la (Des) igualdad*; Santiago, Chile, LOM.

CIDE, (2008). *VII Encuesta a Actores Educativos, Informe final*; Santiago, Chile, U. Alberto Hurtado.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2005): *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*; España, Publicaciones Universidad de Alicante.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Informe Final; Santiago, Chile, recuperado el 30 de Junio de 2009, en: [http://www.mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf\\_def.pdf](http://www.mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf)

Contreras, D. (2010). *Derecho a la educación, inclusión y selección escolar*. En: Bellei, C., Contreras D. & Valenzuela, J. P. (Ed.): *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*; Santiago, Chile, Pehuén Editores. Pp. 311-330.

Contreras, D. y Otros (2004). Políticas Educativas en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento; Departamento de Economía, Universidad de Chile, recuperado el 20 de Mayo de 2011, en: <http://www.simce.gov.cl/fileadmin/publicaciones-BD-simce/02CONTRERAS2.pdf>

Córdoba, C. (2006). Elección de escuela en sectores pobres de Chile; Simposio: Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares - PENS/EDU – 1, Congreso

interdisciplinario en investigación en educación (CIEE), 2012, recuperado el 08 de Agosto del 2012, en: [www.ciee2012.cl/download.php?file=sesiones/274.pdf](http://www.ciee2012.cl/download.php?file=sesiones/274.pdf)

Cox, C. (Ed.), (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*; Santiago, Chile, Universitaria.

Charlin, M. y Weller, J. (Ed.) (2006). *Juventud y mercado laboral. Brechas y barreras*; Santiago, Chile: FLACSO.

Dávila, O., Ghiardo, S. y Medrano, C. (2006). *Los Desheredados. Trayectorias de Vida y Nuevas Condiciones Juveniles*; Valparaíso, Chile, CIDPA Ediciones.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*; Buenos Aires, Losada.

Durkheim, E. (1997). *La educación moral*; Buenos Aires, Losada.

Durkheim, E. (2001). *Educación y Sociología*; México, Colofón.

Elacqua, G. y Fábrega, R. (2006). El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile; En Educación y brechas de equidad en América Latina, Tomo II, p353-398, PREAL, recuperado el 05 de Mayo de 2011, en: <http://www.preal.org/Archivos/Programas/Seminarios%20y%20Talleres/Accountability%20Educativa/Documentos%20de%20Referencia/ASOCFILE.pdf>

Espínola, V. y Claro, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana; Revista de Educación (España), número extraordinario 2010, recuperado el 15 de Junio del 2012, en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_10.pdf)

Espínola, V., y otros (2011). Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios; FONIDE, Informe Final Proyecto n°: F511056-2010, recuperado el 25 de Agosto de 2012, en: [http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc=201208211506000](http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211506000)

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*; Madrid, Morata.

García Ferrando, M., Ibañez, J. & Alvira, F. (Ed.) (1989). *El análisis de la realidad social*; Madrid, Alianza.

García Huidobro, J. E. (Ed.), (1999). *La reforma educacional chilena*; Madrid, España, Ed. Popular.

Goldthorpe, J. H. (2010). *De la Sociología: Números, Narrativas e Integración de la Investigación y la Teoría*; Madrid, España, CIS.

Gysling, J. y Hott, D. (2010). *Cambio de estructura del sistema escolar*. En: Bellei, C., Contreras D. y Valenzuela, J. P. (Ed.): *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*; Santiago, Chile, Pehuén Editores. Pp. 111-152.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Batista, P. (2006): *Metodología de la investigación*; México, Mc Graw Hill Interamericana.

Labarca, A (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*; Santiago, Chile, Ed. Universitaria.



Lagos, F. y Palacios, F. (2008). Orientación Vocacional y Profesional en Colegios de Bajo Nivel Socioeconómico: Percepciones de Orientadores y Estudiantes; Revista CALIDAD EN LA EDUCACIÓN n° 28, julio 2008, recuperado el 21 de Agosto de 2012, en: [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/59/cse\\_articulo693.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/59/cse_articulo693.pdf)

Manzi, J. (2007). *Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo de los mejores?*. En Brunner, J. J. & Peña, C. (Coordinadores): *La reforma al sistema escolar: aportes al debate*; Santiago, Chile, Universidad Diego Portales. Pp. 203-220.

Mena, P., Corvalán, F. (2010). *La Selección Escolar: una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración*. En: Bellei, C., Contreras D. y Valenzuela, J. P. (Ed.): *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*; Santiago, Chile, Pehuén Editores. Pp. 331-358.

MINEDUC (2009). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile; Santiago, Chile.

MINEDUC (2012). Encuesta CASEN 2011: Análisis Módulo Educación; Centro de Estudios MINEDUC, recuperado el 28 de Noviembre de 2012, en: [http://www.static1.mineduc.cl/doc\\_mailing/20121026\\_analisis\\_casen\\_final.pdf](http://www.static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026_analisis_casen_final.pdf)

Montes, N. y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en Argentina a comienzos del siglo XXI; Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, Vol. 11, n° 29, COMIE, distrito federal MEXICO, recuperado el 21 de Agosto del 2012, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002904.pdf>

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*; Centro para la Cooperación con los Países no Miembros de la OCDE, recuperado el 14 de Junio de 2011, en: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/Education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile\\_9789264021020-es](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/Education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es)

Parsons, T. (1959). El Aula como Sistema Social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana; en Revista Educación y Sociedad, Vol. 6, Madrid, 1990, pp. 173-195, recuperado el 19 de Enero del 2012, en: <http://www.es.scribd.com/doc/25657642/Educacion-y-Sociedad-06>

Raczynski, D., y otros (2010). Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias; FONIDE, Informe Final Proyecto n°: F310827-2008, recuperado el 06 de Junio de 2011, en: [http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc=201208211210430](http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211210430)

Raczynski, D., y otros (2011). El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas; FONIDE, Informe Final Proyecto n°: F511066, recuperado el 21 de Agosto del 2012, en: [http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc=201208211508260](http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211508260)

SENAME, 2010. Bases técnicas línea programas de familias de acogida especializada, recuperado el 28 de Junio del 2011, en: [http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p1-08-01-2009/bases\\_tecnicas\\_FAE.pdf](http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p1-08-01-2009/bases_tecnicas_FAE.pdf)

Sepúlveda, L. (2006). *Expectativas y Estrategias Laborales de Jóvenes y Adultos Jóvenes en Chile*, en: Charlin, M. y Weller, J. (Ed.). *Juventud y mercado laboral. Brechas y barreras*; Santiago, Chile: FLACSO. Pp. 127-168.

Sepúlveda, L., y otros (2009). Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores; FONIDE, Informe Final Proyecto n°: F310831-2008, recuperado el 07 de Enero del 2012, en: [http://sgdce.mineduc.cl/download.php?id\\_doc=201208211212020](http://sgdce.mineduc.cl/download.php?id_doc=201208211212020)

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*; Medellín, Colombia, Ediciones Universidad de Antioquía.

Torche, F. y Wormald, G. (2007). *Chile, entre la adscripción y el logro*, En: Franco, R., León, A. y Atria, R. (Coordinadores): *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*; Santiago, Chile, LOM.

Valenzuela, J. P. y Allende, C. (2012). Logros en Liceos Públicos de excelencia en Chile: ¿Valor agregado o solo descreme de la elite?; Simposio: Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares, Congreso interdisciplinario en investigación en educación (CIIE), 2012, recuperado el 20 de Agosto del 2012, en: <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/100.pdf>

Valenzuela, J.P. (2008). Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido; FONIDE, Informe Final Proyecto n°: 211-2006, recuperado el 07 de Enero de 2012, en: [http://sgdce.mineduc.cl/download.php?id\\_doc=201208211117140](http://sgdce.mineduc.cl/download.php?id_doc=201208211117140)

Valles, M. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*; Madrid, Síntesis.

Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia; *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes, 2007, pp. 245-277 Universidad Complutense de Madrid España, recuperado el 05 de Mayo de 2011, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585009>

## ANEXOS

### 1. Información de las Escuelas en que se realizó el trabajo de campo

#### Escuela Santa María de Agua Santa

Dirección: Agua Santa 1160, Viña Del Mar.

Director: Juan Gabriel Hernández Lolos

Sostenedor: Corporación de la Municipalidad de Viña Del Mar para el Desarrollo Social

Teléfono: 2393575

Email: [dir.f341@vtr.net](mailto:dir.f341@vtr.net)

Nº de alumnos: 134<sup>27</sup>

#### Caracterización socioeconómica

- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$170.001 y \$280.000.
- Entre 55,01 y 75,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

	Lectura	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<b>Promedio SIMCE 2011</b>	250	258	264	262
El promedio 2011 del establecimiento comparado con el obtenido el 2009	similar (1 puntos)	similar (7 puntos)	similar (14 puntos)	más alto (22 puntos)
El promedio 2011 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2011 de establecimientos con similar GSE es	más alto (12 puntos puntos)	más alto (17 puntos puntos)	más alto (21 puntos puntos)	más alto (20 puntos puntos)

Fuente: simce.cl. <http://buscador.simce.cl/index.php/simce/ficha/1714>

<sup>27</sup>Fuente: <http://www.cmvm.cl/educacion/index.php?nombre=Establecimientos&accion=ver&id=108&escat=2>

## Escuela Presidente José Manuel Balmaceda

Dirección: Calle Cuarta 550, Viña Del Mar.

Directora: Juana Emilia Primera Castro Navarrete

Sostenedor: Corporación de la Municipalidad de Viña Del Mar para el Desarrollo Social

Teléfono: 2393518

Email: balmaceda360@yahoo.es

N° de alumnos: 248<sup>28</sup>

### Caracterización socioeconómica

En 8° Básico 2011, establecimientos similares a este (grupo socioeconómico **Medio**) son aquellos en que:

- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$280.001 y \$500.000
- Entre 30,01 y 55,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

	Lectura	Matemática	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<b>Promedio SIMCE 2011</b>	276	269	273	263
El promedio 2011 del establecimiento comparado con el obtenido el 2009	similar (-14 puntos)	más bajo (-20 puntos)	más bajo (-21 puntos)	similar (-18 puntos)
El promedio 2011 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2011 de establecimientos con similar GSE es	más alto (21 puntos)	más alto (11 puntos)	similar (10 puntos)	similar (2 puntos)

Fuente: simce.cl. <http://buscador.simce.cl/index.php/simce/ficha/1703>

<sup>28</sup> Fuente: <http://educacionchile.info/escuela-presidente-jose-manuel-balmaceda/>

## **2. Pauta de Entrevista: Preguntas Sugeridas**

### **1) En el contexto de tu paso a la enseñanza secundaria:**

- ¿Cómo consideras la oferta de educación secundaria?
- ¿Es suficiente la cantidad de opciones?
- ¿Qué diferencia a un establecimiento de otro?
- ¿Se puede acceder a cualquier opción sin problemas?
- ¿Según tus preferencias particulares, es pertinente la enseñanza que se imparte en los establecimientos secundarios (...públicos)?
- Finalmente ¿Es de calidad la enseñanza que entregan estos liceos? [X segmentaciones].
- ¿Qué criterios posee un buen Colegio/Liceo?

### **2) Respecto a tu visión de la educación:**

- Para ti ¿Qué importancia tiene la educación actualmente?
- ¿Por qué razones tú crees, es importante continuar los estudios luego de la enseñanza básica?
- ¿Es útil el paso por la secundaria? ¿Para qué?
- En tu opinión ¿Qué es una buena educación? ¿Hay acceso a esa educación?

### **3) Háblame de tus proyectos de aquí a la juventud:**

- ¿Hasta dónde te gustaría seguir estudiando? [Escuela –Educación Superior → Qué tipo]
- ¿Tú crees puedas alcanzar dicha meta? ¿Por qué?
- En el mismo sentido ¿Dónde te ves trabajando de aquí a diez años?
- ¿Es a lo que aspiras?

### **4) Ahora quiero que me cuentes el proceso para elegir Colegio para continuar tus estudios Medios:**

- ¿Ya estas Matriculado en un Liceo/Colegio?
- ¿Quiénes participaron en la Elección?
- ¿Cómo te informaste (informaron) de las diversas opciones? ¿Con quiénes? ¿Qué información fue importante tomar en consideración?
- ¿Cuáles fueron las opciones contempladas?
- ¿Cuáles fueron las razones para tomar en cuenta aquellas opciones?
- ¿Qué definió la decisión final? ¿Estás satisfecho con esta decisión? ¿Por qué? [Preferencias Individuales].

### **5) Respecto a tu Familia:**

- ¿Apoyaron la decisión? ¿Por qué?
- ¿Cuáles eran las preferencias de ésta para ti? ¿Por qué? [Un Padre – Ambos Padres].

### **6) Finalmente:**

- Sintetizando ¿Por qué razones elegiste (eligieron) ese establecimiento para que continúes tus estudios Medios? [Atributos Estudiante → Éxito escolar –Retraso; Apoyos Familiares; Costo]

## **7) Atributos Estudiante:**

- a) Edad (años):
- b) Composición Hogar:
- c) Cantidad de Hermanos:
- d) Nivel Educativo Padres:
- e) Ocupación Padres:

### 3. Carta de Consentimiento Informado Estudiantes



#### Expresión de Consentimiento Informado

Estimado Estudiante:

En mi calidad de aspirante a la licenciatura de Sociología en la Universidad de Valparaíso, me encuentro desarrollando actualmente una investigación sobre “**las orientaciones educativas que tienen Estudiantes de octavo grado básico entorno a la continuación de sus estudios secundarios**”.

Para llevar a cabo dicha investigación, se hace imprescindible el contar con la participación, como informantes claves, de estudiantes de escuelas básicas que tengan edad de optar a la enseñanza secundaria. Por tal motivo es que UD. ha sido seleccionado, en su calidad de alumno(a) de esta escuela, para participar en la investigación.

En el caso de aceptar formar parte en esta investigación, usted participará a través de una Entrevista con una duración aproximada de 30 minutos en la cual se consultarán temáticas relacionadas con:

- Creencias y Sentidos entorno a la educación.
- Percepción y Valoración de la oferta de educación secundaria.
- Preferencias entorno a la elección por un establecimiento de educación secundaria para continuar los estudios.

Tanto la entrevista como el registro de la información serán de carácter confidencial y anónimo, es decir, los registros no llevarán identificación personal como nombre, apellido, dirección, etc. estos serán rotulados con un número correlativo (Ej. Entrevista nº 4).

La entrevista será registrada en formato de audio digital y posteriormente transcrita para su análisis, los registros originales de audio serán destruidos una vez que estén traspasados a archivos de texto.

La participación en la investigación es **voluntaria**; la firma del presente documento certifica el consentimiento para formar parte de ella; sin embargo, el entrevistado puede en cualquier momento o fase de la investigación **desistirse de participar** solamente expresándolo de manera verbal.

Por último, mi número de contacto es 7-8791828 y mi dirección de correo electrónico: j.vera.farfal@gmail.com, para cualquier duda o consulta.

-----  
Investigador Memorista

-----  
Nombre y Firma de Estudiante