

Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción

Perceptions about Socio-Academic Trajectory of Students Enrolled in the Universidad de Concepción Propaedeutic Program

Jorge Ulloa Garrido, Jorge Gajardo Aguayo y Maritza Díaz Chinchilla

Universidad de Concepción, Chile

Resumen

En Chile se han buscado diferentes estrategias para disminuir la brecha existente entre los estudiantes socioeconómicamente más aventajados y los alumnos más vulnerables del sistema educacional, tanto en el acceso como en el egreso de la educación superior. Una de estas estrategias es la conformación de programas propedéuticos, que se han ido instalando como una vía de acceso a la universidad para aquellos estudiantes de colegios vulnerables que tienen buen rendimiento. Considerando esto, el presente estudio analiza las percepciones respecto de las trayectorias sociales que emergen en el discurso de estudiantes regulares del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción (UdeC). Destacan, en dicho discurso, al menos cuatro elementos de análisis: a) la tensión entre la trayectoria socio-familiar y la expectativa personal, b) la tensión entre la trayectoria personal y la expectativa socio-familiar; c) la tensión entre expectativas de trayectoria social opuestas; y d) la tensión entre los elementos estructurales y las expectativas de trayectoria.

Palabras clave: expectativa de trayectoria social, acceso a la educación superior, inclusión en educación superior

Correspondencia a:

Jorge Ulloa Garrido
Universidad de Concepción
Edmundo Larenas 335, Concepción, Chile
Correo electrónico: jorulloa@udec.cl

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.4

Abstract

Different strategies have been searched in Chile in order to reduce the gap in the educational system between students who are in a better socio-economic situation and those who are more socially vulnerable, both in terms of access and in their eventual graduation. One of these strategies is to set up propaedeutic programs, which have been used by high-achieving students in vulnerable schools as a way to access University. In this sense, the current study analyzes the perception regarding social trajectory found in the discourse of students enrolled in the Universidad de Concepción (UdeC) Propaedeutic Program. Four units of analysis can be outlined in their discourse: a) tension between the social-familial trajectory and personal expectations, b) tension between personal trajectory and socio-familial expectations, c) tension between opposed social trajectory expectations; and d) tension between structural elements and trajectory expectations.

Keywords: career path expectations, access into higher education, inclusion in higher education

En términos generales, el objetivo de los programas propedéuticos desarrollados en Chile es incluir en la educación superior a los estudiantes de contextos vulnerables con alto rendimiento académico en sus respectivos establecimientos educacionales, sin considerar los resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Román, 2013). En otras palabras, estos pretenden contribuir a un sistema más equitativo de admisión a la universidad, facilitando el acceso a estudiantes talentosos que hoy quedan fuera con el sistema de acceso actual (Gil y del Canto, 2012).

Efectivamente, existen dos situaciones u obstaculizadores clave que deben enfrentar los estudiantes provenientes de sectores vulnerables que deseen cursar estudios de educación superior: ingresar al sistema universitario y luego permanecer en él.

Respecto del acceso, los altos niveles de segregación del sistema educacional chileno (OCDE, 2009) han desfavorecido a un sector importante de la población, generando un fenómeno de exclusión social (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010), que implica, entre otras, las siguientes consecuencias: a) una restricción notable de la expresión de talentos académicos (Muñoz y Redondo, 2013); b) en términos subjetivos, el desarrollo de una mentalidad asociada al fracaso, que responsabiliza de la exclusión a los mismos estudiantes vulnerables por sobre elementos contextuales (Mauna, 2013); c) el desarrollo de prácticas pedagógicas que invisibilizan al estudiante vulnerable como sujeto de aprendizajes, limitando sus posibilidades de desarrollo cognitivo (Román, 2003).

Por otro lado, al considerar los niveles de cobertura que el sistema educacional universitario ha alcanzado el último tiempo, se puede apreciar que hay en las universidades un nuevo estudiantado, caracterizado por ser jóvenes de primera generación en ingresar a la universidad, con niveles de capital (económico, social y cultural) inferiores o diferentes, en promedio, a su par generacional tradicional (Díaz-Romero, 2010; Jiménez y Lagos, 2011).

Esta diversificación de la población estudiantil ha tenido un impacto indeseado en la formación académica, que ha requerido de las instituciones de educación superior eventuales estrategias para afrontar las carencias formativas reflejadas en el nivel de conocimientos y disciplina que evidencian los estudiantes provenientes principalmente del sector municipalizado, a fin de asegurar su permanencia en el sistema. Esto se agudiza cuando se analiza a la luz de la posesión de capital cultural y técnicas de estudio, elementos deficitarios que impactan en el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo en el primer año (Acuña, 2012; Díaz-Romero, 2010; Dirección de Análisis Institucional y Planificación-PUC, 2012; González, 2005; Pey, Durán y Jorquera, 2012).

Considerando lo anterior, el objetivo de esta investigación es evidenciar la percepción que tienen los estudiantes participantes del primer año del Programa Propedéutico UdeC sobre su trayectoria social.

Marco de referencia

Segregación en el sistema educacional

Hay cierto consenso en materia de educación que señala al sistema educacional chileno como el más segregado de los países que conforman la OCDE, fundamentalmente, porque el origen socioeconómico explica en gran medida el desempeño escolar en términos del SIMCE, acentuándose al considerar el desempeño PSU (OCDE, 2009).

Se ha caracterizado la segregación como un concepto con dos dimensiones sustantivas: la primera hace referencia a su dimensión social, entendida como la ausencia de interacción entre grupos sociales. La segunda se refiere a la dimensión geográfica, comprendida como la desigual distribución de grupos en un espacio físico determinado (Rodríguez, 2001).

Ahora bien, la segregación de la población escolar preocupa fundamentalmente por tres elementos esenciales: el primero se refiere a la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes, principalmente en los aspectos asociados a los aspectos cívicos y de integración social; el segundo se relaciona con la igualdad de oportunidades en el logro de objetivos académicos; finalmente, la última se sitúa en el plano de las políticas educacionales y en la posibilidad de aplicar programas de mejoramiento exitosos en términos institucionales (Valenzuela et al., 2010). Estos elementos son particularmente sensibles en aquellos sectores de alta concentración de vulnerabilidad, puesto que la segregación de sujetos vulnerables agrega a su vulnerabilidad individual la de su colectividad, lo que arriesga la instalación de fenómenos de exclusión y desintegración crónicos (Valenzuela et al., 2010).

Los mismos autores, en un estudio anterior, señalan:

El grado de segregación escolar es mayor entre los establecimientos subvencionados particulares que entre colegios públicos, mientras que entre los colegios particulares pagados alcanza niveles extremos para el caso de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, lo cual es consistente en un escenario donde muy pocos estudiantes con esta característica asisten a establecimientos particulares pagados (p. 217).

Esto coincide con los estudios realizados sobre la estratificación socioeconómica de los establecimientos educacionales del país (Treviño, Salazar y Donoso, 2011). Al respecto, el sector que presenta mayores niveles de estratificación socioeconómica es el que comprende los establecimientos municipales. En cambio, los establecimientos particulares subvencionados presentan, en conjunto, mayores niveles de segregación de sus alumnos vulnerables. Del mismo modo, si se considera el Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE), se puede apreciar que los estudiantes de alta vulnerabilidad se encuentran sobrerrepresentados en las escuelas públicas (Treviño et al., 2011).

En gran medida, este proceso de homogeneización o sobrerrepresentación de ciertos grupos en cada una de las dependencias educacionales existentes en el país, se debe principalmente a las facultades que el mercado ha entregado a las escuelas de competir por atraer y seleccionar a los estudiantes que son más fáciles y baratos de educar, pues antes que una selección de acuerdo con la capacidad académica de los educandos, se han establecido mecanismos encubiertos de selección por medio de la capacidad de pago de los padres (Treviño et al., 2011).

Esta lógica de mercado, aplicada sistemáticamente durante las últimas décadas y cristalizada en las políticas públicas ideadas en la década de los noventa, ha producido un sistema educativo donde los grupos se encuentran altamente diferenciados entre establecimientos y altamente identificados al interior de los mismos. Esto trae como consecuencia directa un sistema muy poco cohesionado y con altos niveles de polarización (Villalobos y Valenzuela, 2012).

Estos elementos estructurales del sistema educativo han impactado negativamente en las aulas de clases. Efectivamente, según estudios cualitativos de tipo etnográfico realizados a nivel nacional, las prácticas pedagógicas en contextos vulnerables que predominan en el país son aquellas que inducen a la reproducción de contenidos por parte de los estudiantes o bien al desarrollo de conocimientos abstractos y a la estimulación de la memoria, sin lograr los aprendizajes significativos y competencias de niveles superiores que los alumnos requieren (Cardemil, 2001).

El primer tipo de práctica pedagógica, el de reproducción de contenidos, se caracteriza por un discurso teórico abstracto y formal, una desconsideración del contexto y la realidad de los estudiantes, respuestas únicas y convergentes, alumnos receptivos y pasivos y una evaluación sumativa centrada en el logro de objetivos. En tanto, el segundo tipo de práctica, consistente en el desarrollo de contenidos abstractos y la estimulación de la memoria, se caracteriza por el uso de modelos teóricos y conocimientos generales, una desconsideración del contexto y la realidad de los alumnos, respuestas convergentes y divergentes, alumnos receptivos y pasivos, la ausencia de uso de recursos y una evaluación sumativa centrada en conocimientos (Román, 2003).

Como base de estas prácticas hay ciertas representaciones sociales que los profesores de escuelas vulnerables comportan respecto de sus estudiantes. Estas pueden agruparse en dos dimensiones: capacidades cognitivas y expresivas de los niños y caracterizaciones estructurales y culturales de las familias. Ambas dimensiones, observadas a través del conjunto de condiciones y características del sector social al que pertenecen los niños y sus familias vulnerables, invisibilizan al estudiante como sujeto de aprendizaje y de interacciones sociales potenciadoras de un desarrollo adecuado. En consecuencia, la relación pedagógica que los docentes establecen con sus estudiantes no ofrece las posibilidades cognitivas y sociales para que estos últimos superen las carencias, ya que los profesores no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades de estos niños, sino que construyen y tratan como un todo deficitario y homogéneo (Román, 2003).

Acceso a la educación superior: efectos de la prueba de selección universitaria

Teniendo en consideración que los propósitos de los sistemas de selección como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es certificar el mínimo de desempeño para aumentar la posibilidad de retención (Román, 2013), es de singular importancia considerar los efectos que este instrumento tiene sobre la capacidad del país de retener a los talentos académicos cuando estos no son evaluados en igualdad de condiciones y los factores externos al estudiante condicionan su desempeño.

Efectivamente, la PSU ha marcado las posibilidades de ingreso de los estudiantes a la universidad en virtud de su origen socioeconómico y del tipo de establecimiento de origen (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Kremerman, 2007; OCDE, 2009). Los datos señalan que del 43% de estudiantes que obtiene menos de 450 puntos en la PSU, el 62% proviene de establecimientos municipales y, por lo general, queda fuera de la educación universitaria (Universidad de Chile, 2011). Así, se evidencia que a mayor tramo de ingresos, mayores son los puntajes promedio de los estudiantes en Lenguaje y Matemáticas tanto en el SIMCE como en la PSU (Muñoz y Redondo, 2013). Incluso, la evidencia señala que dos individuos de distinto nivel socioeconómico —medidos según ingreso familiar y la escolaridad de sus padres— que logran igual puntaje SIMCE en octavo básico, presentan una brecha de más de 70 puntos promedio cuatro años más tarde al rendir la PSU (Muñoz y Redondo, 2013). Esto es coherente con los resultados de otras investigaciones, que indican que aquellos estudiantes que provienen de establecimientos municipales y que ingresan a universidades selectivas vía PSU obtienen cerca de 80 puntos más que el promedio de su categoría, mientras que un estudiante de colegio particular puede obtener 25 puntos menos que el promedio de su categoría e ingresar igualmente a una institución selectiva (Torres y Zenteno, 2011).

Ello se explica en parte por el hecho de que el rendimiento académico se transforma en un recurso de menor valor a medida que se asciende en la estructura social. Esto implica que, si se trata de ingresar a una carrera de una institución selectiva que permita proyectar un buen futuro económico, un rendimiento destacado en la enseñanza media resulta ser una condición necesaria para la mayoría social de bajos ingresos, pero no tanto para aquellos jóvenes que provienen de hogares liderados por directivos y profesionales (Orellana, 2011). Así, Orellana (2011) señala:

Mientras a nivel elitista se juxtaponen capitales económicos y sociales como los principales activos de distinción, en la zona media-alta el ingreso monetario adquiere un rol determinante sobre otras formas de capital, y en las partes media y baja, finalmente, la acumulación más efectiva de las familias es la de tipo cultural, dado que este tipo de capital demuestra mayor capacidad para influir en el rendimiento académico, que es, a su vez, la principal herramienta de incorporación de aquellos sectores a vacantes aventajadas en el sistema (p. 110).

En consecuencia, en Chile los factores socioeconómicos, además de impactar poderosamente en el nivel de logro académico de los estudiantes, influyen en el rendimiento de manera creciente a lo largo del tiempo. Lo anterior podría atribuirse a que los individuos con mejores condiciones económicas pueden seguir realizando una mayor inversión en el tiempo y, por tanto, resulta esperable un mayor retorno (entendido como un puntaje más elevado). Paralelamente, una exposición más alta a un contexto socioeconómico desfavorable supone un aumento creciente de las restricciones enfrentadas para obtener un buen puntaje en la PSU y acceder con ello a la educación superior (Muñoz y Redondo, 2013). De ahí que se señale que la PSU es un sistema segregador que reproduce las desigualdades sociales, ya que los estudiantes con mayores recursos también acceden a sistemas de preparación en preuniversitarios de alto costo, situación que aumenta la injusticia debido a que las familias de jóvenes con menores ingresos no pueden costear esta preparación (Acuña y Arévalo, 2009).

Ahora bien, dado que no es posible que todos los jóvenes ingresen al sistema de educación superior, los medios de selección han creado una suerte de mecanismo de reproducción vinculado a las expectativas que permite asociar la responsabilidad de exclusión del sistema terciario a la idea de que el fracaso sería personal, más que por condiciones estructurales (Mauna, 2013). En otras palabras, la exclusión del sistema de educación superior ha permeado a los sujetos, quienes se atribuyen a sí mismos la responsabilidad por su fracaso. Por ello, como declara Mauna (2013):

No bastaría con generar estructuralmente condiciones para que jóvenes estudiantes de sectores menos favorecidos ingresen a la educación superior, sino que sería necesario generar expectativas subjetivas positivas a nivel familiar y personal, reconstruyendo un horizonte de lo posible en torno a la educación superior que esté por sobre la creencia de mayores ganancias a largo plazo (p. 47).

Talento y rendimiento académico

Todo esto implica una situación bastante particular que impacta negativamente en la capacidad del país de potenciar y desarrollar los talentos académicos. Considerando que las brechas de puntajes generadas en la PSU de acuerdo con el nivel socioeconómico del estudiante están condicionadas por factores exógenos al alumno, se ha restringido notablemente la expresión de talentos académicos en el ámbito productivo (Muñoz y Redondo, 2013). Esto, en desmedro de la evidencia que señala que los grupos más vulnerables de la población, a pesar de ofrecer resultados comparativamente inferiores en las pruebas estandarizadas, presentan un amplio rango de puntajes de inteligencia (Bachs y Martínez, 2010).

Del mismo modo, es importante destacar que los estudiantes con buen rendimiento en la enseñanza secundaria, independientemente de su nivel socioeconómico, triunfarán en cualquier contexto de exigencia, puesto que tienen una historia de esfuerzo, perseverancia y reconocimiento de ser capaces de estar entre los mejores, fundamentalmente porque: a) el capital cognitivo no es inmutable y b) el capital cognitivo cambia con la educación recibida (Rozas y Santa Cruz, 2013). En consecuencia, se señala que los altos promedios de notas corresponden a una habilidad relativa que es un predictor válido de éxito académico (Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Gallegos y Meneses, 2007; Meneses y Toro, 2012).

Permanencia en la educación superior

Considerando lo expuesto, es preciso señalar que el acceso a la educación superior es solo uno de los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, puesto que una vez en la universidad, deben afrontar una serie de nuevas dificultades que ponen en riesgo su permanencia.

Ciertamente, de acuerdo con su procedencia, el nuevo estudiantado no solo aporta diversidad al aula universitaria; también desafía a las universidades en su capacidad de incluirlo con éxito (Díaz-Romero, 2010). Tal como señala la Unesco (2006, como se citó en Díaz-Romero, 2010), «las tasas de éxito educativo de los estudiantes universitarios varían significativamente según su puntaje en las pruebas de admisión y el tipo de establecimiento de enseñanza de procedencia, variables directamente relacionadas con el estrato socioeconómico de origen» (p. 83).

Estos elementos también han sido gravitantes en la discusión sobre la duración de las carreras de pregrado. Efectivamente, tal como establecen Pey et al. (2012), uno de los elementos clave para la discusión sobre la duración real de las carreras de pregrado es la debilidad formativa de los estudiantes al ingreso, ya que es frecuente que no se alcancen los logros de aprendizaje esperados en los niveles anteriores. De igual modo, si sumamos a este elemento la alta segmentación del estudiantado —observando la distribución de los quintiles de ingreso—, cada universidad debería poseer diferentes estrategias para responder a las características de los alumnos que reciben, considerando que los estudiantes de quintiles de menores ingresos corresponden a aquellos que demuestran mayores dificultades académicas (Pey et al., 2012).

Bajo una perspectiva similar, Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega (2010) señalan en un estudio acerca del ingreso de los estudiantes a la educación superior —considerando la experiencia de egreso de una cohorte— que, del total de estudiantes de la educación particular pagada que ingresaron a la universidad entre los años 2006 y 2009, cerca de un 82% permaneció en ella. Sin embargo, y evidenciando un alto contraste, menos del 50% del resto de los estudiantes provenientes de la educación particular subvencionada y municipal que ingresaron a la educación superior continuaban en ella al año 2009.

El concepto de *trayectoria social*

La noción de *trayectoria* es una herramienta teórico-metodológica que permite estudiar el recorrido biográfico de los individuos de manera integral (Graffigna, 2005), analizando tanto las limitaciones estructurales —asociadas a las posibilidades— como los factores de tipo subjetivo —relativos a la capacidad de decisión (Mereñuk, 2010)—. Por ello, una trayectoria se define por las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social. Por tanto, para su estudio interesa definir las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen (Dávila y Ghiardo, 2005), así como sus motivaciones y expectativas asociadas (Bidart, 2006; Casal, 2002; Walther & Phol, 2005). Según Dávila, Ghiardo y Medrano (2005), las trayectorias son:

El producto o resultados del conjunto de acciones desplegadas por cada sujeto, cuyas razones siempre razones prácticas, se forman en los diferentes puntos en que se cruza lo estructural y lo subjetivo, la posición y el *habitus*, las condiciones de existencia y los esquemas con que cada individuo, grupo, clase, interpreta su condición y contribuye a mantenerla (p. 99).

En consecuencia, un elemento importante que define el estudio de las trayectorias es el grupo social de origen, el grado de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con él y la valoración social y simbólica de lo obtenido (Dávila y Ghiardo, 2005).

Este proceso, que involucra expectativas y motivaciones, está cruzado por variadas decisiones, las que pueden responder a una serie de lógicas que tensionan las limitaciones estructurales y subjetivas. Para Mereñuk (2010) —quien investiga este proceso en estudiantes que han decidido retornar al bachillerato a fin de terminar los estudios secundarios—, se pueden señalar tres tipos de lógica: instrumental, afectiva y de revancha. La primera, asociada al *medio* para alcanzar determinado fin, vale decir, como mecanismo de capitalización de determinadas metas. La segunda, asociada directamente con vínculos socio-familiares que permitan el reconocimiento. La tercera, vinculada a la necesidad de superar determinismos económicos y sociales (Mereñuk, 2010).

Por otra parte, hoy en día existe consenso con respecto a que el declive de las instituciones inciden en la fragmentación y desestructuración de los recorridos biográficos, lo que implica que los mismos individuos deben responsabilizarse por sus decisiones, adueñándose de manera autónoma y reflexiva de sus propias biografías (Mereñuk, 2010). Sin embargo, en el contexto latinoamericano, este proceso no es del todo simétrico, puesto que, en situaciones menos favorecidas, sin regulación institucional, los márgenes de elección se reducen y tensionan la capacidad reflexiva de los sujetos (Robles, 2000).

De esta forma, según Davila y Ghiardo (2011), cuando se es joven, la sociedad forzaría una definición de futuro, y presiona para que los sueños de la niñez se transformen en problemas presentes, sueños que están siempre sustentados en aspiraciones sociales. Aun siendo personales, las proyecciones son una consecuencia de lo que les ha sucedido a nuestra familia o a nuestros amigos. Al momento de ir generando esta proyección sobre el pasado, se hace un balance con lo que se quiere para el futuro, evaluando cuán capaces somos de lograr nuestros objetivos (Dávila y Ghiardo, 2011).

El Programa Propedéutico UdeC

El propósito del Programa Propedéutico UdeC es contribuir a la mejora de la equidad y calidad educativa de la educación secundaria y superior. Su misión es entregar a la comunidad escolar de la Región del Biobío una herramienta que aporte al desarrollo de oportunidades concretas para la mejora de los aprendizajes de aquellos jóvenes que, teniendo las capacidades para ser profesionales de excelencia, están expuestos a diversas situaciones que los ubican en una franca desventaja tanto para ingresar como para permanecer en la universidad.

Una de las principales características de este programa es su red de vinculación, conformada por 29 establecimientos provenientes de 12 comunas de la Región del Biobío, cuya concentración de vulnerabilidad supera el 60%. La Tabla 1 señala el número de establecimientos por dependencia administrativa y comuna participante:

Tabla 1
Número de establecimientos participantes según comuna y dependencia administrativa

Comuna	Nº de establecimientos municipales	Nº de establecimientos particulares subvencionados	Subtotal
Arauco	1		1
Chiguayante	2		2
Concepción	6		6
Coronel	1	1	2
Florida	2		2
Hualpén	3		3
Hualqui	1		1
Lota	1	1	2
Penco	2	1	3
San Pedro	1		1
Talcahuano	4		4
Tomé	2		2
	26	3	29

La conformación de esta red de vinculación implica establecer una confluencia de voluntades en torno al propósito de apoyar la trayectoria educativa de los estudiantes en pos de un acceso equitativo a la educación superior. El programa implica desarrollar con los establecimientos las siguientes líneas estratégicas de trabajo:

1. Fortalecimiento del trabajo con orientadores.
2. Fortalecimiento de la gestión y el liderazgo directivo de los establecimientos.
3. Fortalecimiento del trabajo docente en Matemática y Lenguaje.

Los estudiantes que participan en la iniciativa son estudiantes seleccionados por los mismos establecimientos a través de un perfil de ingreso construido de manera colaborativa con la red de vinculación. Estos estudiantes concurren a clases presenciales realizadas en dependencias de la universidad durante tres semestres académicos. Durante estos tres semestres los estudiantes asisten a 192 horas de clases presenciales.

Desde el punto de vista curricular, el foco del programa está centrado en el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico, la resolución de problemas, la comunicación oral y escrita, la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Dichas habilidades están asociadas al perfil de egreso del programa, que es coherente con las necesidades de las carreras de pregrado de la universidad.

El trabajo docente es apoyado tanto por un coordinador de área como por un tutor. Los primeros son académicos de la universidad con vasta trayectoria en docencia e investigación. Los tutores, por otro lado, son estudiantes de cuarto año o superior de las carreras de pregrado de la universidad. Estos tutores

apoyan al docente en cada sesión, desarrollando un rol tanto disciplinar como transversal, puesto que acompañan de manera integral al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el programa cuenta con un sistema especial de admisión a las carreras de prosecución de pregrado. Este sistema opera a través de un sistema de cupos sancionados anualmente por el Consejo Académico de la universidad.

Metodología e información utilizada

La investigación es de tipo cualitativa y de diseño mixto, dado que integra en un mismo estudio metodologías cuantitativas y cualitativas, a fin de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio (Creswell, 2008).

Con el fin de cumplir con el objetivo de identificar expectativas de trayectoria social de los estudiantes del propedéutico, en un primer momento se realizó una caracterización socioeconómica de los 215 estudiantes participantes del programa a través del análisis de formularios de postulación. Con esta información se confeccionó una base de datos en SPSS y se realizó un análisis de tipo descriptivo.

Luego, para poder detectar las expectativas de trayectoria social de los estudiantes, se realizó un análisis de tipo narrativo temático (Escalante, 2009) a partir de tres entrevistas grupales.

Para este estudio se utilizaron muestras homogéneas, lo que implica que las unidades seleccionadas poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.

Descripción de resultados

Caracterización socio-demográfica

El análisis estadístico descriptivo arrojó que los estudiantes del Programa Propedéutico, cohorte 2013, son en total 215, provenientes de 29 distintos liceos de la zona del Concepción Metropolitano y la comuna de Arauco. De estos, un 43,7% son hombres y un 56,3% mujeres, y la mayoría proviene de núcleos donde el padre es el jefe de hogar (57,8%). En un 64,9% de los casos solo una persona de la familia recibe algún tipo de salario. Del mismo modo, el ingreso medio de las familias de los estudiantes es de 315.000 pesos, aproximadamente.

Respecto de indicadores educacionales, se identificó que solo un 6,2% de los padres y un 3,3% de las madres de los estudiantes cursaron y finalizaron estudios superiores, mientras que un 51% y 61% de los padres y madres, respectivamente, completaron sus estudios de enseñanza media.

Análisis de trayectorias

Durante el análisis de las discusiones grupales emergieron cuatro unidades de análisis que relevan las tensiones que viven los estudiantes respecto de sus expectativas de trayectoria. Estas tensiones en muchas ocasiones están asociadas a elementos negativos; sin embargo, algunas de ellas implican consecuencias positivas, tales como el refuerzo de ciertos objetivos y metas a través del apoyo familiar y social.

Tensión entre trayectoria socio-familiar y expectativa personal. Uno de los elementos más relevantes que emerge del análisis de las entrevistas grupales está asociado a los estudios superiores universitarios, particularmente como factor que cambia la vida de los protagonistas, principalmente de sus familias de origen.

La temática central sobre el pasado de los estudiantes está relacionada con su familia directa, el discurso asociado a cómo sus padres y madres no fueron «nada» porque no tuvieron estudios superiores y lograron solo cursar estudios secundarios:

Yo soy el primer hijo en toda mi familia que va a entrar a la universidad, que tiene pensado entrar a la universidad. Mi papá estudió en un liceo técnico y no entró a nada, sino que ejerció el oficio al tiro nomás. Mi mamá hizo la básica nomás y es dueña de casa (G1E3).

Mi papá y mi mamá cursaron hasta segundo medio, y mi papá se desempeña como pastelero y mi mamá es dueña de casa nomás (G2E3).

Del mismo modo, a partir de ese elemento se genera una tensión frente a la propia expectativa de trayectoria, la cual implica una presión manifiesta asociada a revertir su trayectoria socio-familiar: «Hay hartas vías ahora para entrar a la universidad, el único método donde uno puede surgir. Estudiar es lo único que uno puede hacer; sin estudios uno no hace nada» (G2E3). «Estas oportunidades no hay que desaprovecharlas porque no se dan siempre. Entonces por eso eligieron del liceo a los mejores promedios y ahí yo dije «ah ya, si me eligieron tengo que aprovechar esta oportunidad» (G3E4).

Por otro lado, hay discursos que identifican de manera negativa la trayectoria académica desarrollada en sus establecimientos y reflejan el poco valor que tiene para los estudiantes esta formación:

Yo decía siempre que del liceo no iba a salir bien porque no valía la pena ir a clases, estaba más perdiendo el tiempo, entonces cuando recibí la información, cuando me dijeron [que estaba aceptado en el Programa], no sé, yo me puse contento (G3E1).

Tensión entre trayectoria personal y expectativa socio-familiar. La tensión anterior que destaca la oposición entre la trayectoria familiar y la expectativa personal refleja el desafío y la presión que significa para estos estudiantes el ingreso a la universidad, toda vez que durante su vida académica han logrado un buen rendimiento, el cual se espera que tribute a su ingreso a la educación superior.

Se evidencia, así, una explícita expectativa socio-familiar que anhela el ingreso de los estudiantes a la universidad, que en gran medida refleja la percepción del rendimiento académico como el instrumento de mayor valía para el cambio de la condición social. Esto refleja que la decisión de área de estudios superiores, incluso de carrera, no es autónoma y responde a la decisión de un familiar.

Mis papás yo creo que esperan que salgamos de la universidad con algún título, quizás no universitario pero técnico, algo con qué defenderme en la vida. Entonces quizás a lo mejor entonces no es tanta presión, pero, pero igual uno se esmera en poder llegar a alcanzarlo (G1E6).

En mi caso fue mi papá el que me inculcó más a que postulara a esto, porque mi vocación es derecho. Entonces mi papá, cuando pequeño, son chicos [sic], él siempre quiso estudiar pedagogía en historia, y aparte que me facilita todo ese tema de historia y todo, fue como que él me inculcó a estudiar eso, entonces estaba entre las dos, pero mi mamá quería derecho, entonces estaban como los polos opuestos, pero después se dieron cuenta que igual era una buena opción para entrar a la universidad, y ver qué podía hacer con mi vida (G2E3).

Sin embargo, también se desprende de los discursos de los estudiantes el rol de la expectativa socio-familiar como elemento de apoyo que nutre los propósitos de ingresar a la universidad:

En mi familia lo vieron como un logro y un paso enorme a lo que es el paso de educación media a superior porque el liceo tenía en consideración mi esfuerzo, mi rendimiento, entonces podían ver que yo me desenvolvería bien en un ambiente superior (G1E3).

En mi liceo es más el apoyo desde el director más que nada porque, bueno mi mamá ya sabe, igual le comunicaron, pero no hicieron una reunión, fue así como reunión de curso y le comunicaron que algunos alumnos habían ganado una beca de propedéutico, pero más que nada el apoyo porque, al menos yo, los días jueves pierdo clases, porque yo salgo a las cinco, y entonces ahí tengo que hablar siempre con el director y él me dice «no, vaya nomás», y por eso trato de, la última clase, siempre trato de hacer las pruebas antes, o trabajos por lo mismo, para no quedar atrasado con las notas, y eso más que nada (G1E2).

Tensión entre expectativas de trayectoria social opuestas. Por otro lado, al contrastar los planos de análisis, se evidencia que a causa de la incorporación al programa, muchos de los estudiantes han tensionado su propia expectativa de trayectoria, ya sea ampliando la vigencia de su período académico —postergando,

en consecuencia, su transición al ámbito laboral—, cambiando su cualificación profesional, que los lleva a desechar carreras militares o en institutos profesionales, o incluso duplicando sus proyecciones de estudios superiores, convirtiendo al propedéutico en una opción entre otras.

Yo voy por el lado de la Armada, esas cosas me gustan más, pero cuando me dijeron del propedéutico dije «ya, igual, ingeniería no es tan malo» [...] Si no me resulta esto del propedéutico, yo creo que voy a tener que optar a mis primeras opciones nomás, es que igual, no soy buena con las matemáticas y esas cosas, entonces como que me anduve perdiendo un poco y eso (G2E2).

Yo lo tomé [el propedéutico] porque igual me coincidió con una de las carreras que me gustaban, siempre ha sido derecho mi vocación [...], por eso el otro año voy a tomar preuniversitario, o sea el *preu*, para tratar de hacer el puntaje para derecho, que es mi principal función [sic], pero si no me va bien, voy a optar... lo tomé como una segunda opción podríamos decir, para entrar a la universidad y no quedar sin nada, como mi liceo es humanista, quedo sin ninguna carrera, en cambio algunos técnicos que tengo otra, donde respaldarme, en esta no, quedé así, sin nada (G3E6).

Tensiones entre elementos estructurales y expectativas de trayectoria. Finalmente, un último elemento que emerge del análisis se refiere a aquellos elementos estructurales que los estudiantes identifican como grandes obstaculizadores para el logro de sus expectativas de trayectoria. Entre estos elementos se cuentan la Prueba de Selección Universitaria y la propia universidad, en cuanto ingresar y permanecer en esta significa un cambio cualitativo trascendental, tanto desde el punto de vista del esfuerzo individual como de su capacidad de financiera.

Yo creo que, al igual que mis compañeros que quedaron conmigo acá en el propedéutico, ellas, igual no todas, prácticamente ninguna de las carreras que estaban en el propedéutico eran las que querían estudiar, pero, no sé, ellas se mantienen acá por los mismos motivos, por dar una buena PSU, por entrar acá después y que tengan más posibilidades de quedar (G3E2).

Es que como que todos hablan de que el primer año de universidad es muy difícil, porque es como un cambio drástico de media a universidad, entonces como que uno piensa que al estar acá en el programa es parecido a estar en la universidad, entonces para cuando uno entra a la universidad, se le va a hacer más fácil (G3E4).

O sea el año pasado yo tenía miedo de enfrentarme al mundo de la universidad y todo, pero ahora que estoy viendo todo esto, uno como que ya se acostumbra y ya sabe a lo que se va a enfrentar en unos años más (G2E3).

Sin embargo, a pesar de dicha tensión, los estudiantes valoran y demuestran orgullo de su propio rendimiento académico, destacando sus habilidades y el esfuerzo hecho para llegar a dicho nivel, sensación que se maximiza una vez que han sido aceptados en el Programa Propedéutico: «Creo que me imaginé hartito en la *u* porque, no sé, yo creo, según yo, tengo aptitudes como para entrar, o no sé, según yo creo que tengo esas aptitudes» (G2E5). «En mi casa toda mi familia me felicitó. Mis tíos estaban muy contentos por lo que me habían dado, porque como que estaban valorando mi esfuerzo y que toda la vida me ha ido bien en el colegio» (G3E2).

Discusión final

Las unidades de análisis que emergen de la exploración de las expectativas de trayectoria social de los estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción señalan un grupo de tensiones que abordan tanto cuestiones personales como socio-familiares y estructurales. Todas ellas desvelan el nudo crítico que significa para estos estudiantes el paso de la educación secundaria a superior, toda vez que es parte de sus sueños personales, incluso familiares. Dicho sueño se encuentra enfrentado a una serie de temores vinculados principalmente al acceso y la permanencia en la universidad.

La primera tensión declarada entre trayectoria socio-familiar y expectativa personal coincide con los resultados obtenidos en un estudio similar (Román, 2013), que aborda el discurso de los estudiantes que han seguido estudios propedéuticos. En dicha investigación, se descubre un código de oposición construido en torno a dos discursos: el primero asocia el «ser profesional» a una identidad positiva, para la cual la educación superior adquiere un rol relevante; frente a este discurso, se opone el del «ser un trabajador», discurso negativo asociado a un sujeto sin estudios universitarios (Román, 2013).

Precisamente, un discurso similar emerge de los estudiantes del Programa Propedéutico UdeC, al identificar a sus padres y madres como trabajadores o dueñas de casa, trayectoria que ellos quieren evitar.

Para estos estudiantes, la familia tiene un rol fundamental, al convertirse en un mecanismo de presión y apoyo que cataliza la expresión de expectativas asociadas a estudios universitarios. En gran medida, la decisión de los estudiantes de seguir una carrera u otra se encuentra altamente mediada por los padres, para quienes, en ocasiones, los estudios de los hijos obedecen a sus propios sueños inconclusos. Del mismo modo, en cuanto a apoyo, el núcleo familiar desempeña un rol importante en el grupo de estudiantes analizado, ya que optimiza el desarrollo de estrategias que permitan concretar la expectativa de trayectoria (Dávila y Ghiardo, 2011), valorando en gran medida el rendimiento académico en el nivel secundario.

Del mismo modo, este discurso que manifiestan los estudiantes respecto de sus familias, que valora de forma muy positiva al rendimiento académico en la secundaria, se vincula a lo señalado por Orellana (2011), para quien el rendimiento académico es la principal herramienta de incorporación de los sectores vulnerables a vacantes aventajadas en el sistema.

Relacionado con ello, se puede apreciar que existe una cierta simetría con respecto a los resultados obtenidos por la investigación de Mereñuk (2010), en cuanto se aprecia claramente en los resultados al menos dos lógicas subyacentes en las expectativas de trayectoria de los estudiantes que determinan su decisión: una lógica instrumental y una lógica afectiva. Precisamente, respecto de la lógica instrumental, la primera tensión descrita entre trayectoria socio-familiar y expectativa personal evidencia la necesidad de utilizar el propedéutico como un mecanismo para sortear la condición estructural, vale decir, responde a su intención de *ser*, que se opone a su condición inicial, heredada, de *nada*. Del mismo modo, esta lógica se evidencia al analizar las tensiones entre expectativas de trayectoria social opuestas, ya que el propedéutico se vuelve una herramienta secundaria que sirve un propósito determinado de mejorar la trayectoria social. En tanto, la lógica afectiva se observa en la segunda tensión entre trayectoria personal y expectativa socio-familiar, cuando para los estudiantes, ingresar al programa propedéutico les significó reconocimiento, sobre todo en su núcleo familiar.

Por otro lado, destaca que, a pesar de ser estudiantes que, por sus características socio-demográficas, participan de un grupo social de alta vulnerabilidad, muy polarizado y segregado, no se hacen parte de este discurso, pues atribuyen su éxito o fracaso en el acceso a la educación superior universitaria a cuestiones que responden a un fenómeno personal más que estructural. Esto se relaciona con los resultados de Mauna (2013), para quien la exclusión del sistema de educación superior ha permeado los sujetos, naturalizándose una perspectiva de autoatribución respecto de la responsabilidad del fracaso.

Al respecto, la tensión entre elementos estructurales y expectativas de trayectoria refleja en gran medida el miedo de los estudiantes a la PSU, toda vez que, dado el establecimiento en el cual estudian, es muy probable que su puntaje promedio sea insuficiente para postular a una institución universitaria selectiva (Contreras et al., 2007; Kremerman, 2007; OCDE, 2009). Sin embargo, los estudiantes reconocen que han llevado una trayectoria escolar de esfuerzo que se traduce en ciertas disposiciones que los hacen merecedores de ingresar a la educación superior, sobre todo a una universidad selectiva. Esta percepción

asociada al mérito en función de su buen rendimiento, es señal de un optimismo que se relaciona positivamente con lo que indica la literatura respecto del rendimiento académico como habilidad relativa que se vuelve predictor válido del éxito académico en contextos universitarios (Contreras et al., 2009; Gallegos y Meneses, 2007; Meneses y Toro, 2012).

Por otro lado, la tensión entre la expectativa personal y los elementos estructurales asociados a la permanencia en la educación superior reflejan un marcado pesimismo inicial —asociado al miedo— debido al desconocimiento de la cultura universitaria y a un inminente fracaso. Esta percepción negativa, sin embargo, disminuye al ingreso al Propedéutico, puesto que este se convierte en una herramienta que permite prepararse para enfrentar dicha cultura. Al respecto, no se evidencia que exista una atribución mayor de fracaso universitario asociado a su condición de estudiantes vulnerables, toda vez que se ha identificado que los grupos de estudiantes provenientes de establecimientos municipales y particulares subvencionados evidencian un alto porcentaje de deserción (Meneses et al, 2010). De la misma forma, los grupos que manifiestan mayores dificultades académicas en la universidad son aquellos provenientes de quintiles menores (Pey et al., 2012).

Finalmente, este estudio debe ser complementado con información de seguimiento de los estudiantes que han participado, a fin de determinar efectivamente la trayectoria seguida por cada uno de ellos, evaluándose el cumplimiento de sus expectativas y las estrategias llevadas a cabo para lograrlo. Del mismo modo, se deja la puerta abierta para saber qué sucede con los alumnos que desertan del Programa Propedéutico y determinar si se cumple o no la premisa de cambiar la trayectoria social de los estudiantes.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014
El artículo revisado fue recibido el 26 de agosto de 2014
El artículo fue aceptado el 10 de diciembre de 2014

Referencias

- Acuña, C. (2012). *Acceso y deserción en la educación superior. Caso aplicado a Chile* (Tesis de magíster). Magíster en Economía Aplicada, Universidad de Chile. Recuperado del portal de tesis electrónicas de la Universidad de Chile <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/112062>
- Acuña, F. y Arévalo, C. (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Santiago, Chile: Grupo de investigación CESSC–OPECH.
- Bachs, J. y Martínez, M. (2010). Cohesión, movilidad y modernización social. Crítica y aportes de un sistema complementario de acceso a la universidad. En F. Gil y J. Bachs (Eds.), *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (pp. 58-89). Santiago, Chile: Propedéutico Usach-Unesco.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 120, 29-57.
- Cardemil, C. (2001). Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile. *Revista Digital UMBRAL* 2000, 9, 1-26
- Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Estudios de Juventud*, 59, 35-59.
- Contreras, A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). *Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública* (Informe final). Santiago, Chile: CNE.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: SAGE Publications, Incorporated.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los herederos. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: Ediciones CIDPA.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Nueva Sociedad*, 200, 114-126.
- Dávila, O. y Ghiardo (2011). Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida. *Educação*, 36(1), 67-78.
- Díaz-Romero, P. (2010). Equidad y calidad en universidades para el siglo XXI. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (Eds.), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria* (pp. 81-88). Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Dirección de Análisis Institucional y Planificación-PUC (2012). *Deserción en la UC: caracterización y evolución*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Escalante, E. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 18(2), 55-67. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/05.pdf>
- Gallegos, S. y Meneses, F. (2007). *¿Es eficiente el sistema de ingreso a la universidad? El uso del ranking en la universidad Católica de Chile*. Recuperado de <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2008/07/paper-puc-sistema-de-ingreso3.pdf>
- Gil, F. y del Canto, C. (2012). El caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (Usach). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83. doi: 10.7764/PEL.49.2.2012.6
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago, Chile: Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco.
- Graffigna, M. (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos. *Trabajo y Sociedad*, 7(7), 1-16.
- Jiménez, M. y Lagos, F. (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago, Chile: Foro de la Educación Superior.
- Kremerman, M. (2007). *El desalojo de la universidad pública*. Santiago, Chile: Opech.
- Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: aspectos estructurales y subjetivos. En AEQUALIS (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15-51). Santiago, Chile: AEQUALIS.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la educación superior. La experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Santiago, Chile: Sistema nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del Mineduc.
- Meneses, F. y Toro, J. (2012). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking? *Revista Isees*, 10, 43-58.

- Mereñuk, A. (2010). El lugar de las *decisiones* en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 223-257). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Muñoz, P. y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, 109, 107-123.
- OCDE (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 79-141). Santiago, Chile: Foro de la Educación Superior.
- Pey, R., Durán, F. y Jorquera, P. (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).
- Robles, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad de riesgo*. Santiago, Chile: Editores RIL.
- Rodríguez, J. (2001). *Segregación residencial socioeconómica. ¿Qué es? ¿Cómo se mide? ¿Qué está pasando? ¿Importa? Población y Desarrollo*, 16. Santiago, Chile: Cepal.
- Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263-278. doi: 10.4067/S0718-07052013000200017
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17, 113-128.
- Rozas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué coeficiente intelectual tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Torres, R. y Zenteno, M. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-77). Santiago, Chile: Foro de la Educación Superior.
- Treviño, E., Salazar, F. y Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, 45, 34-47.
- Universidad de Chile (2011). *Compendio estadístico proceso de admisión año 2011*. Santiago, Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Evaluación, Medición y Registro educacional.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-231). Santiago, Chile: Unesco.
- Villalobos C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Walther, A., & Phol, A. (2005). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*. Tübingen: Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS).