



Informe Expectativas Futuras de Estudiantes Secundarios¹

Línea Base de Seis Establecimientos PACE (2016) Región de O'Higgins

¹ Informe elaborado por Francisco Gatica E., Investigador del Área de Estudio del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. Agradecimientos al equipo del Área por sus valiosos comentarios y al equipo PACE USACH de la Región de O'Higgins por su colaboración en el trabajo de campo y difusión del estudio.



Presentación

El presente documento entrega los primeros resultados del estudio “Expectativas Futuras de Estudiantes Secundarios, Línea Base de Seis Establecimientos PACE (2016) Región de O’Higgins”, investigación liderada por el Área de Estudios del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile. Su implementación responde al objetivo de generar críticamente evidencia de las intervenciones del PAIEP, en especial, observando con detalle la intervención del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) que la Universidad dirige.

Para ello, este trabajo toma como referencia un estudio a escala nacional liderado por la Unidad de Evaluación del Centro de Estudios del Mineduc, titulado “Percepciones de Actores Educativos Beneficiarios Del Programa PACE” y utiliza una parte de los instrumentos aplicados del mismo, con la previa autorización de la institución. A diferencia del estudio del Mineduc, el Área de Estudios del PAIEP se focaliza en seis establecimientos que comenzaron a operar en el Programa PACE USACH el 2016 en la Región de O’Higgins por un doble motivo. Por una parte, porque no existían estudios liderados por el PAIEP en tales establecimientos antes de que comenzara a operar el Programa. Por otra parte, porque el estudio liderado por el Mineduc no consideró inicialmente a la Región de O’Higgins entre sus participantes. Por ello, fue necesario establecer una línea base antes de comenzar la intervención PACE para obtener una fotografía previa al programa.

Considerando lo anterior, este estudio adquiere un carácter diacrónico ya que se pretende realizar un levantamiento de datos en tres fases: la línea base con segundos medios (2016), una segunda medición con la misma cohorte cuando esté cursando tercero medio (2017) y, finalmente, un tercer levantamiento el año 2018 cuando dicho grupo esté cursando cuarto año medio. Dado que uno de los objetivos del Programa PACE se establece considerando el cambio en las expectativas sobre la educación superior de jóvenes estudiantes secundarios, la justificación de este estudio se relaciona directamente con una de las directrices del programa. Por ello, conocer cómo varían las expectativas en el grupo de estudiantes que participa del programa se convierte en un insumo altamente valioso para la intervención. No obstante aquello, realizar este estudio también permite generar nuevas preguntas en torno al concepto de expectativas futuras en estudiantes, dilucidando tensiones en la literatura y el trabajo empírico. Por esta razón, además de la descripción de los resultados que aquí se levantan, nos aventuramos en este trabajo a profundizar en las dimensiones del concepto de expectativas por medio de métodos que nos permiten realizar tales alcances, aportando tanto a la intervención realizada por el Programa PACE como a la discusión respecto de las expectativas en jóvenes estudiantes.



Contenido

Presentación	2
I. Introducción	4
II. Marco teórico	5
III. Metodología	11
IV. Presentación de los resultados	13
A. Caracterización de los participantes del estudio	13
B. Análisis descriptivo: Expectativas y aspiraciones sobre el grado educativo a alcanzar	15
C. Resultados Análisis Factorial Exploratorio	18
Comentarios finales	24
Bibliografía	26
Anexos	27

Índice de tablas y gráficos

Gráfico 1 Porcentaje estudiantes que se matricula en alguna IES adscrita al SUA según dependencia y rama del establecimiento	6
Gráfico 2: Expectativas y aspiraciones (en porcentaje)	16
Gráfico 3 Expectativas y aspiraciones (en porcentaje) a nivel nacional	16
Gráfico 4: Aspiraciones y expectativas entre hombres y mujeres	17
Gráfico 5 Dimensiones según género y rama educacional	22
Gráfico 6 Dimensión según notas de estudiantes	23
Tabla 1: Composición total de la muestra	13
Tabla 2: Distribución de la muestra por establecimiento	14
Tabla 3 Expectativas y aspiraciones de estudiantes respecto al nivel de educación más alto que creen y que les gustaría completar según rama educacional	17
Tabla 4 Pruebas AFE	18
Tabla 5 Dimensiones del concepto de expectativas con sus reactivos a partir del AFE	19
Tabla 6 % de varianza explicada por cada factor	20
Tabla 7 Matriz de correlaciones entre factores	20
Tabla 8 Puntaje dimensiones de las expectativas	21



I. Introducción

El Programa PACE comenzó a operar durante el primer año del Gobierno de la Presidente Michelle Bachelet. Hoy más de 27 Instituciones de Educación Superior (IES) forman parte de esta iniciativa, impactando en más de 456 establecimientos de enseñanza media y aproximadamente 74 mil estudiantes, llegando a todas las comunas del país. A diferencia de otros programas, el PACE trabaja con la matrícula completa de los últimos dos años de la enseñanza media. Esta acción se traduce en uno de los objetivos del programa que consiste en incidir en las expectativas de estudiantes de establecimiento de alta vulnerabilidad, restituyendo el derecho a la educación en contextos históricamente excluidos.

A pesar del aumento de la matrícula en educación superior en los últimos veinte años, la equidad en el acceso sigue siendo un tema en cuestión, sobre todo por las diferencias que se observan al desagregar la población por nivel socioeconómico, dependencia y rama educacional de los establecimientos de enseñanza media, entre otros factores. La estructura del sistema escolar chileno, en conjunto con otras variables socioeducativas, juegan un rol no solo en las posibilidades concretas de la continuación de estudios superiores, sino que también en las expectativas y aspiraciones de los estudiantes -en donde las primeras, como condiciones objetivas forjan las segundas, aspectos subjetivos (Corica, 2012). Las iniciativas de acción afirmativa como el PACE y otros programas, ponderan las trayectorias de los estudiantes como factor esencial para el ingreso a la educación superior, generando posibilidades diferenciadas de los test estandarizados. Además, desde que comienza la implementación del Programa PACE, se incorpora dentro de sus objetivos elevar las expectativas de las y los estudiantes de los establecimientos educacionales con mayor vulnerabilidad social.

Así, el presente estudio busca indagar en los cambios en las expectativas de estudiantes en establecimientos PACE de la Región de O'Higgins. El punto de partida es el establecimiento de una línea base sobre las expectativas de los estudiantes con la finalidad de observar si éstas varían al incorporarse el Programa PACE. Reiteramos, para la línea base, se encuestaron a los segundos medios de 6 establecimientos.

Este trabajo, liderado por el Área de Estudios del PAIEP, tiene por base en un estudio de mayor escala, dirigido por el Área de Estudios del Ministerio de Educación, el cual indaga sobre las variaciones en las expectativas de estudiantes PACE a nivel nacional, pero que no incluye a la Región de O'Higgins en su primer levantamiento de datos.

Resumiendo, la hipótesis del estudio consiste en que el programa PACE influye en las expectativas y aspiraciones futuras de las y los estudiantes de sus establecimientos, alterando las esperanzas subjetivas.

Este informe presenta, cuatro partes: la primera muestra un breve marco teórico en relación con la estructura sobre educación chilena, las definiciones de trayectorias y juventud escolar y la discusión en torno al concepto de expectativas; la segunda parte hace referencia al marco metodológico del estudio; la tercera muestra los resultados del estudio; y finalmente, la cuarta parte presenta las proyecciones en el tiempo y las principales consideraciones y recomendaciones que surgen de este estudio.



II. Marco teórico

Sobre la estructura de la educación chilena y sus desigualdades

Para entender el desenvolvimiento de las expectativas de las y los estudiantes en la enseñanza escolar, resulta necesario revisar la educación chilena en tanto su poder estructurante de las trayectorias de ellos y, por tanto, sus expectativas y aspiraciones. Sumado a esto, resulta relevante detenerse sobre la idea de trayectoria de los mismos, bajo un enfoque sobre la juventud como proceso no lineal, entendiendo esta etapa de la trayectoria individual desde una mirada más compleja (Dávila 2008, Ganter y Tornel 2016).

Para comenzar, es necesario identificar un punto de partida desde dónde se comprenderán las desigualdades en general, y las expectativas y aspiraciones en particular. Lo anterior, porque se reconoce que las acciones de los individuos no operan en un vacío, sino que están fuertemente condicionadas por aspectos que trascienden su rol individual. Esto no significa que los individuos no tengan opción alguna, pero que sus posibilidades estarán fuertemente influenciadas por aquellos elementos estructurales que lo permiten. Así, posicionaremos la noción de las trayectorias escolares desde una perspectiva de la concepción de *habitus* de Bourdieu, donde "El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes " (Bourdieu, 2012). De este modo, las expectativas, aspiraciones y decisiones de los estudiantes responderían a la posición en el espacio social de los mismos, en base a las estructuras de posibilidades y estructuras de sentido presentes en él.

Siguiendo a Bourdieu, la educación cumpliría un rol de reproducción social en base a cómo ha sido forjada a lo largo de su trayectoria. En nuestro caso, la estructura de la educación escolar chilena se ha configurado dando como resultado una estructura compleja, con diversos planes y objetivos según la modalidad y tipo de educación ofrecida. Por ejemplo, tanto la enseñanza básica como la superior, presentan objetivos propios y momentos concretos, la primera enfocada en la formación integral, mientras que la segunda en la preparación del o la estudiante para convertirse en ciudadana e insertarse en la sociedad (CPCE, 2016: 10).

La distinción previa responde a una manera formal de estructurar ambos ciclos. A esto se le suma que, en la enseñanza media, se definen las ramas científico-humanista y técnico-profesional, esta última con una gama amplia de especialidades para sus estudiantes. Por ejemplo, para el año 2016, del total de establecimientos educacionales con enseñanza media² en Chile, el 76% tiene matrícula CH y solo un 24% cuenta con matrícula TP. No obstante, del total de los establecimientos TP un 50% son municipales y un 43% particular subvencionado. No hay establecimientos particulares pagados TP (Para tabla completa ver anexo 1).

Las posibilidades concretas de niños, niñas y jóvenes estarán por su posición en el espacio social escolar en el cual estén inmersos. Por ello, no solo dependerá la modalidad del establecimiento, sino que aspectos constitutivos del contexto social y cultural, como la región y ciudad a la que

² Establecimientos que se declaran activos y que la matrícula de enseñanza media es distinta de cero.

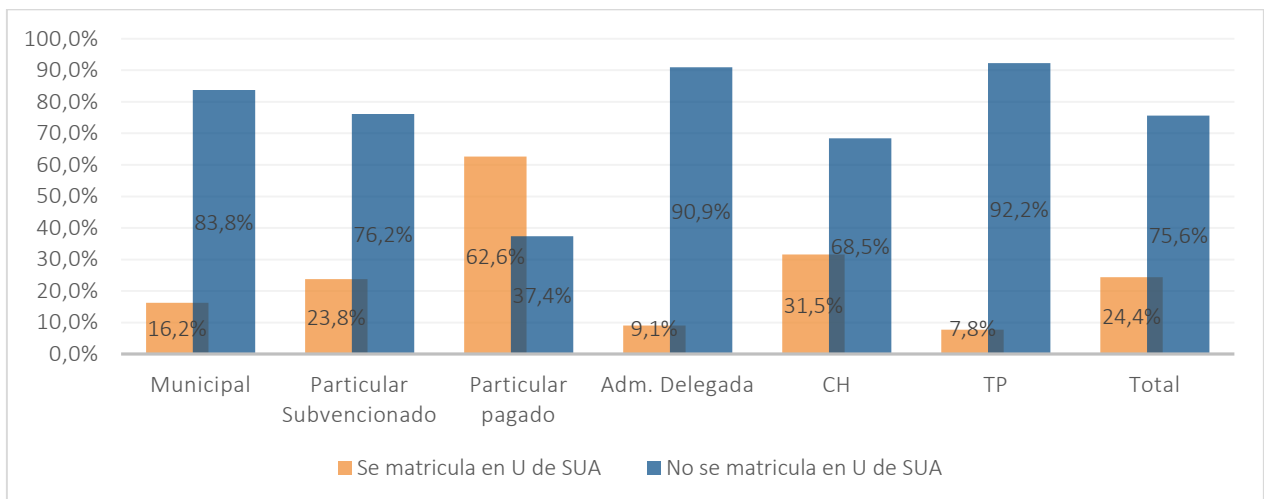


pertenezcan, si están en zona rural o urbana, concentración de población indígena, migrantes, nivel de riqueza y pobreza, entre otros.

Lo anterior tiene un impacto en la conformación de las matrículas en educación superior. Según datos del DEMRE (2017) para el proceso de admisión 2016, se inscribieron para rendir la PSU 208 mil estudiantes que egresaron de la educación media el año 2015. Aproximadamente un 86% de los estudiantes rindió la PSU (180 mil estudiantes). Desagregando la información según rama y dependencia, no se observan grandes diferencias, salvo en el caso de los particulares pagados, que cerca del 100% que inscribe la PSU la rinde.

No obstante, sí se identifican diferencias al considerar quienes efectivamente se matriculan en alguna IES adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA), es decir, en una institución selectiva. En el Gráfico 1 se observa que del total de estudiantes que egresó el 2015 de la enseñanza media y que se inscribió para dar la PSU, solo el 24,4% se matriculó en alguna universidad selectiva (adscrita al SUA). Al observar detalladamente por la dependencia del establecimiento aparecen otras diferencias, donde un 62,6% de los estudiantes de establecimientos particulares pagados se matriculó en alguna universidad selectiva, mientras que solo un 23% de particular subvencionado y un 16,2% de municipales, respectivamente, hizo lo mismo. Esto se agudiza aún más al observar lo que ocurre con los establecimientos técnico-profesionales donde solo un 7,8% se matricula en una universidad selectiva.

Gráfico 1 Porcentaje estudiantes que se matricula en alguna IES adscrita al SUA según dependencia y rama del establecimiento



Fuente: elaboración propia con datos de DEMRE

Así, si bien la matrícula ha aumentado, se evidencia que estudiantes provenientes de establecimientos particular pagado ingresan a aquellas universidades con mayor trayectoria y prestigio, según las posibilidades de obtener el puntaje PSU necesario para postular y ser aceptado.

Por esto y otras razones, el sistema educacional chileno plantea todavía grandes interrogantes frente a las desigualdades sociales que el mismo sistema refleja. En la educación media y superior estas contradicciones se observan en el acceso y la permanencia. Por una parte, si bien la matrícula de estudiantes provenientes de los primeros quintiles de ingresos socioeconómicos ha aumentado



en los últimos años (Brunner, 2015) – aunque continúan siendo los grupos menos representados en la matrícula total (Casanova, 2015; OPECH S/F) – por otra parte, las diferencias en los puntajes PSU entre estudiantes que egresan de establecimientos particulares pagados supera los cien puntos en comparación con estudiantes que egresan de establecimientos particulares subvencionados y municipales. Lo mismo ocurre al comparar los resultados bajo una perspectiva de género, sobre todo al observar a qué carreras ingresan estudiantes hombres y mujeres una vez que acceden a la educación superior. Las diferencias también se observan al desagregar el análisis entre establecimientos técnico-profesionales y científico-humanistas. Así, es posible establecer que, a pesar de las mejoras en el acceso a la educación superior, se evidencian aún diversas desigualdades que afectan las trayectorias de los sujetos, intersectándose y reforzándose entre sí (Crenshaw, 1993; Orellana, Maldonado y Castillo, 2015).

Estas y otras variables influirían en las posibilidades y oportunidades para estudiantes de proseguir estudios superiores o, por lo menos, en el acceso a ciertas casas de estudio, de la misma forma como en las expectativas y aspiraciones sobre el futuro luego de finalizada la enseñanza media. En este sentido, el espacio escolar chileno sería parte de los mecanismos de la reproducción de estas diferencias y desigualdades sociales, al ofrecer limitadas alternativas a los estudiantes que ingresan a ciertas instituciones del sistema escolar, sobre todo en aquellos espacios más vulnerados o que concentran mayor vulnerabilidad.

Frente a este panorama, diversas instituciones de educación superior (IES) dieron comienzo a una trayectoria de intervenciones, con el imperativo ético de enfrentar la desigualdad en acceso y permanencia en la universidad. Ejemplo de ello corresponde a la bonificación del 5% y la creación de los Programas Propedéuticos e intervenciones similares en diferentes IES a lo largo del país. A esto se suma la creación del Ranking de Notas – para medir el rendimiento académico relativo al contexto donde se encuentran los estudiantes – y la creación del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) como tercera medida comprometida para los primeros cien días del segundo Gobierno de la Presidenta Bachelet el año 2014.

Estos programas se han formulado con el objetivo de reducir y brindar mayores oportunidades a jóvenes que cursan la educación superior (Gil, Frites y Muñoz, 2014) y, particularmente en el caso del Ranking de Notas, reducir las desigualdades reflejadas en el acceso (Larroucau, Ríos y Mizala 2013).

Además de las cuestiones concretas sobre acceso y permanencia en la educación superior, estos programas buscan hacerse cargo de las diferencias en las expectativas y aspiraciones de jóvenes que cursan la enseñanza media. Así como es necesario trabajar e incidir en aquellos aspectos estructurales del sistema educacional, también resulta necesario problematizar sobre la capacidad de agencia de los sujetos en relación a sus posibilidades futuras, luego de concluida la enseñanza media. Según la IX encuesta del CIDE (2012) las expectativas de estudiar en la universidad de estudiantes de IV año medio de establecimientos municipales luego de concluir sus estudios secundarios es de solo un 28,6%, mientras que la de establecimientos particulares pagados es de un 67,5%. A esto se suma que aproximadamente solo un 39% ingresa a la educación superior, una vez que egresa de la enseñanza media, del cual un 54% ingresa a una universidad, un 29% a un instituto profesional y un 12% a un centro de formación técnica (SIES, 2016).

En consideración con lo anterior, es posible observar que existen diferentes factores o elementos que influyen no solo en las posibilidades concretas de estudiantes en relación a su futuro, sino que



también nos encontramos con que tales factores influyen también en sus expectativas. Es decir, que las características sociales, culturales e históricas del establecimiento de origen de un o una estudiante influyen en sus posibilidades futuras de acción, repercutiendo en sus decisiones y acciones presentes. En este sentido, las expectativas y aspiraciones futuras de los estudiantes, no se dan en un vacío, sino que responden a un contexto en el que se desenvuelven, operando como condicionantes sociales, sin desconocer la capacidad de agencia de los mismos estudiantes. Como dice Corica (2012: 76) “la selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayores o menores posibilidades de ser llevadas a cabo en función de las restricciones que les imponga el contexto objetivo en el cual viven”. De esta forma, a la vez que se interviene en las posibilidades concretas para el ingreso de la educación superior (p.ej. ingreso efectivo del 15% superior de establecimientos PACE), estas acciones no están separadas de las posibilidades percibidas por los sujetos.

Sobre trayectorias y juventud escolar:

Fuera de las cuestiones estructurales y de la desigualdad que reproducen, hablar sobre trayectorias escolares nos permite situar a los estudiantes dinámicamente dentro del sistema escolar. Estas trayectorias estarán marcadas por diversos hitos y se refieren al transcurrir biográfico de los sujetos en base a su acción y su proceso constante de toma de decisiones. No obstante, tal como se definía en el apartado anterior, estos transcurros biográficos no se encuentran en el vacío y están directamente relacionados con el espacio social que habitan.

El conocimiento sobre trayectorias académicas puede ser complementado con los estudios sobre juventud. Los estudios sobre juventud se han complejizando incorporando la relación dialéctica estructura/agencia. Estos estudios, además, problematizan la conceptualización tradicional de la juventud definida por aspectos físicos y etarios, tomando un enfoque de juventud como socialmente variable, ya que las características temporales, significancias, definiciones y roles no se presentan de igual forma en todas las sociedades y al interior de ellas (Abramo, 1994; en Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008). Asimismo, las expectativas de jóvenes y sus procesos de tomas de decisiones están permeados por las estructuras sociales, las cuales posibilitaran ciertos marcos de entendimiento e interpretación de las oportunidades o posibilidades. A su vez, es importante considerar que hay múltiples formas de “ser joven”, formas que están (y han estado) condicionadas por los procesos históricos y sociales, los cuales, además, se dan de manera desigual (Ganter y Tornel, 2016: 56).

Así, la trayectoria educativa de un o una estudiante corresponde al transcurrir biográfico en relación con los aspectos sociales e institucionales que estructuran tales biografías. Este transcurrir biográfico corresponde a “la conjunción de estructura/sujeto, como mapas y opciones en el que este se ubica y orienta. Cada joven sale marcado de este paso: Escribe un capítulo de su biografía inscrita en la sociedad.” (Dilthey, 1949; en Canales, Opazo y Camps, 2016: 75). De este modo, las nociones de linealidad, de continuidad, de proceso de *formación* para la vida adulta, de predictibilidad han sido cuestionadas por diversos estudios que han levantado evidencia empírica sobre los nuevos procesos que conforman a la juventud, desafiando las perspectivas clásicas que establecían los roles tradicionales de los jóvenes, por una incorporación a la discusión sobre juventud, cuya construcción de identidad resulta de la interacción entre estructura y procesos subjetivos (Ganter y Tornel, 2016: 61).

Con todo, la trayectoria educativa no solo hace referencia al transcurrir biográfico de los estudiantes, sino a los aspectos sociales e institucionales que estructuran dichas biografías; “La



trayectoria no se inicia en el nacimiento sino en una determinada posición social caracterizada por un determinado volumen de capital cultural (por ejemplo, el acceso a bienes y servicios culturales diversos, familiaridad con el ámbito académico, hábitos de lectura, etc.). Para conocer las trayectorias educativas se deben analizar aspectos como las condicionantes del grupo social de origen, el tipo de escuela en que se cursa, el valor de los certificados que se ofrecen y el valor simbólico de obtenerlos, entre otros” (Davila y Ghiardo, 2005 en Guía Orientadora PACE, 2015). Muchas veces, el problema de biografía dentro de estructuras sociales que se materializa con la salida de las y los estudiantes de la enseñanza media (Canales, Opazo y Camps, 2016).

En los estudios sobre juventud y escolaridad, el enfoque de trayectorias de vida remite a los cambios que experimentan los sujetos en el continuo niñez-juventud y adultez, considerando el paso por la escuela y sus diversos momentos (las etapas escolar primaria, secundaria y superior) como etapas de formación para la inserción social y laboral posterior. Esta noción “(...) nos sitúa en el tránsito desde una situación de dependencia (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (Redondo, 2000, en Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008: 57); tránsito que se ha modificado, principalmente, por el alargamiento de la condición de estudiante en el tiempo y el retraso en la inserción laboral y de autonomías de emancipación social de los jóvenes” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008: 57).

En relación al sistema escolar chileno, es posible reconocer diversos momentos e hitos que posicionan al estudiante en una situación de toma de decisiones. Es decir, la estructura del sistema escolar chileno somete al estudiante por una vía u otra según la posición que esté. El paso de la enseñanza básica a la enseñanza media (si esta es científico-humanista o técnico-profesional), el paso de segundo a tercero medio sobre todo en establecimientos TP, donde deben escoger su especialidad, son algunos de los hitos posibles de identificar en el caso chileno. Estos influyen directamente la trayectoria de los estudiantes, condiciona sus decisiones futuras y, posiblemente, sus aspiraciones y expectativas. Tal como lo menciona la Guía Orientadora PACE (2015) “si bien estas decisiones [de jóvenes estudiantes] tienen un momento claro de concreción, la preparación para los mismos debe entenderse como un proceso para el cual las instituciones educativas deben llevar a cabo un conjunto de acciones pedagógicas de apoyo. Hitos críticos como la elección de modalidad escolar o la preparación para el acceso a la educación superior suelen resultar más desafiantes para los estudiantes de bajos ingresos o primera generación en la educación superior” (Guía Orientadora PACE, 2015).

Si los condicionantes estructurales de la educación chilena no se reparten de igual manera en los distintos sectores de la población, existiendo – como ya se mencionaba más arriba – diferencias entre los distintos sectores socioeconómicos, sus dependencias urbanas y rurales, etc. aparece aquí otra forma de desigualdad en la educación escolar, la que encuadra no solo el trayecto presente de los estudiantes (momento en el que cursan la básica y media) sino que también las posibilidades futuras y, con ello, sus expectativas y aspiraciones. Sumemos a esto que las trayectorias académicas de los estudiantes se verán tensionadas constantemente por las exigencias de sus entornos sociales (que configuran dichas trayectorias en relación a las necesidades percibidas por actores cercanos tales como familia, grupos pares), por las expectativas configuradas por la institución educativa en la voz de los adultos en el establecimiento (directivos, docentes, Ministerio), y además, por la manera en cómo se estructura el currículum (CH y TP) y la historia del mismo. En tal caso comprenderemos que cada sujeto enfrenta distintas situaciones que configuran sus expectativas de un modo mucho más complejo de lo que se pensaría inicialmente.



Expectativas

Hasta ahora se ha descrito brevemente la estructura educacional chilena y su carácter condicionante de las trayectorias académicas de los estudiantes, sin desconocer la capacidad de agencia de los mismos. En ese mismo sentido, las expectativas juegan un rol fundamental a analizar. Por una parte, dentro de la capacidad de agencia del sujeto las expectativas podrían potenciar las trayectorias luego de finalizar la educación media. Por otra parte, en concordancia con lo revisado hasta ahora, las aspiraciones y expectativas también dan cuenta de las desigualdades en la educación escolar en referencia a la continuidad de estudios, en tanto que las primeras apuntan a lo que los estudiantes aspiran y deseos de voluntad, mientras que las segundas a lo que consideran efectivamente podrán lograr o conseguir, basándose en las probabilidades según su situación actual (Appadurai, 1993). Así, en la medida que estudiantes provengan de establecimientos privados y científico-humanistas las expectativas y aspiraciones sobre el ingreso a la educación superior universitaria será mayor a la de estudiantes de establecimientos municipales y técnico-profesionales (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b; CIDE, 2012). Asimismo, es de suponer que ocurriría lo mismo al situarse en contextos de mayor complejidad social, en situaciones de pobreza, limitado acceso a la información y a servicios básicos, entre otros. Aquello vuelca la problemática, en nuestro caso, en cómo afecta las expectativas y decisiones de estudiantes en contextos de desigualdades.

Un estudio de Sepúlveda y Valdebenito (2014) describe las diferencias en las aspiraciones entre estudiantes secundarios de diferentes contextos socioeconómicos. Por ejemplo, del total de los participantes del estudio, un 48% menciona que terminará una carrera en la universidad. Sin embargo, al diferenciar por nivel socioeconómico (NSE), aquellos estudiantes del NSE alto, un 90% menciona que terminará una carrera en la universidad, mientras que solo un 30% del NSE bajo menciona que lo hará (Sepúlveda y Valdebenito, 2014: 250). Otro estudio de los mismos autores destaca que mientras el 65% de estudiantes de la modalidad científico-humanista espera ingresar a la universidad, solo un 20% de la modalidad técnico profesional lo considera (Sepúlveda y Valdebenito, 2014b: 38). Sobre lo anterior, resulta importante destacar la interseccionalidad de las desigualdades más que la suma de los condicionantes (Crenshaw, 1993).

En este sentido, las políticas de inclusión en educación superior han considerado el espacio de la escuela como uno de los lugares indicados para el trabajo de acciones afirmativas que permita intervenir en algunas de las desigualdades descritas. Algunos programas buscan revertir la situación de desigualdad otorgando la posibilidad de acceso efectivo a la educación superior (como el caso del Programa PACE y otros programas a nivel institucional universitario), intervenciones que se traducen también en el acompañamiento a estudiantes de dichos contextos. En tal sentido, el trabajo realizado por la política de acceso inclusivo y los programas que comparten estos valores y objetivos de inclusión y permanencia en la educación superior, podrían jugar un rol central en el levantamiento de expectativas, como uno de los elementos constituyentes en las desigualdades en la educación escolar y superior.

De este mismo modo, las expectativas y aspiraciones de las/los estudiantes, más que acciones propiamente individuales, estaría permeadas por las estructuras que facilitarían (u obstaculizarían) sus trayectorias. Es por esto que muchos de los programas de apoyo al acceso de sectores de mayor vulnerabilidad se han insertado en el sistema escolar desde la década del dos mil a través del trabajo con universidades. Tales son las experiencias del Programa Propedéutico, Talento e Inclusión, Escuela de Talentos, SIPEE, Programa Equidad, muchos de ellos bajo el patrocinio de la



Cátedra UNESCO. El Programa PACE presenta una alternativa de acceso efectivo a la educación superior en diversos establecimientos educacionales a lo largo de todo Chile. Sumado a lo anterior, dentro los lineamientos de intervención del Programa PACE se considera a la totalidad de la matrícula de III y IV medio, no solo aquellos del porcentaje superior de rendimiento académico. Este aspecto, por lo tanto, estaría influyendo en la formación de todos y todas las estudiantes de los dos cursos superiores de la enseñanza media que contempla el programa. Así, las expectativas del grupo en su conjunto podrían verse permeadas por la intervención del programa.

Las expectativas que los estudiantes construyen acerca de las oportunidades de acción y desarrollo por parte de la ES, en este caso, les ayudan a involucrarse en los contextos académicos así como a explicar y comprender sus comportamientos subsecuentes (Kuh, Gonyea y Williams, 2005; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006, en Alfonso, Deaño y Conde) Por otra parte, los autores también sugieren que las expectativas son dinámicas y sus creencias pueden variar en función del entorno. Una expectativa de implicación ciudadana genera una actitud y una conducta específicas. Si el sujeto posee una baja expectativa de implicación, participará en menor medida que, si fuese positiva, en cuyo caso su participación sería previsiblemente mayor. (Alfonso, Deaño y Conde 2013:127).

Observar las expectativas en los contextos educativos permitirá mejorar el conocimiento y ampliar la percepción sobre los y las estudiantes que cursan la educación media en Chile, particularmente en el caso de establecimientos PACE, sobre todo para proporcionar recomendaciones para mejorar la intervención.

III. Metodología

En relación a lo expuesto anteriormente se levanta la pregunta sobre ¿Cómo varían las expectativas en los y las estudiantes que asisten a establecimientos PACE, una vez que ha iniciado e implementado el programa? La hipótesis detrás de este estudio es que una vez que el Programa PACE comienza a trabajar con los establecimientos educacionales, las expectativas futuras de los y las estudiantes varían. Estas expectativas no solo están relacionadas con el ingreso a la educación superior sino con diversas trayectorias postsecundarias como pueden ser las expectativas laborales, familiares, entre otras, que el o la estudiante considera sobre sí.

Para esto, entonces, se establecen los siguientes objetivos:

General:

- Observar los cambios en las expectativas y aspiraciones futuras de jóvenes estudiantes de enseñanza media de 6 establecimientos educacionales PACE 2016 de la Región de O'Higgins.

Específicos:

- Determinar las variaciones en las expectativas futuras vitales de jóvenes de enseñanza media



- Observar los cambios en las expectativas sobre el ingreso y permanencia a la educación superior de jóvenes estudiantes de enseñanza media
- Indagar en las expectativas sobre las expectativas laborales de jóvenes estudiantes de enseñanza media
- Conocer las percepciones sobre la enseñanza media de jóvenes estudiantes de este nivel que contribuyen y limitan las expectativas futuras de jóvenes de enseñanza media

El trabajo del Área de Estudios del PAIEP se enmarca en una investigación realizada a nivel nacional por el Centro de Estudios del MINEDUC, titulada “Percepciones de actores educativos beneficiarios del Programa PACE”. Dicha investigación se realizó a nivel nacional con establecimientos educacionales que estuvieran implementando el programa – junto a instituciones de educación superior – para el año 2015. Por otra parte, resultó necesario considerar como base de este estudio establecimientos de enseñanza media que se hayan incorporado al PACE durante el año 2016, sin tener intervenciones previas del programa.

El estudio original contempló cuatro dimensiones centrales (MINEDUC, 2015):

- Expectativas respecto al futuro de los estudiantes
- Expectativas de los apoderados y docentes respecto al futuro de los estudiantes
- Percepción de la calidad de la convivencia escolar
- Percepción de la calidad educativa del establecimiento

Para observar estas dimensiones, el estudio original se basó en la perspectiva de estudiantes, docentes y directores por medio de tres cuestionarios validados³.

Dado el objetivo del PAIEP, se trabajó solo sobre la primera dimensión y desde la perspectiva de los estudiantes y, por ende, el instrumento está enfocado solo en aquellos. Por otra parte, como se busca observar los cambios en las expectativas y aspiraciones futuras, en el tiempo mientras que cursan la enseñanza media junto al programa PACE, se aplicará el instrumento durante tres años seguidos (2016, 2017 y 2018) siguiendo a la misma cohorte.

Se consideraron 6 establecimientos de la Región de O’Higgins. Por una parte, estos establecimientos para el año 2016 iniciaban su trabajo con el Programa PACE USACH, por lo que permite obtener una línea base en un momento o “tiempo cero” en donde la intervención aún había comenzado. Por otra parte, la Región de O’Higgins es una de las regiones no consideradas en el estudio liderado por el MINEDUC, lo que permite, a su vez, contrastar estos datos a nivel nacional con los resultados de dicho estudio. Luego, en esta etapa del estudio participaron en el estudio todos los estudiantes de II medio de 6 establecimientos de las localidades de Rancagua, San Fernando y Santa Cruz obteniendo 1026 respuestas válidas.

Más allá de la presentación descriptiva de los resultados de la encuesta, este trabajo apuesta también por complejizar el análisis buscando reconocer ciertos elementos que permitan comprender mejor la noción de expectativas. Para la construcción de las dimensiones, este trabajo utiliza el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para construir factores a partir de las variables

³ El instrumento está compuesto mayoritariamente por ítems de escala Likert las que fueron validadas a través de análisis de fiabilidad, de capacidad de discriminación de ítems y de estructura interna mediante el uso de análisis factorial exploratorio (MINEDUC, 2015)



observadas por el instrumento. Como se mencionaba anteriormente, el instrumento utilizado y construido por el Ministerio de Educación, cuenta con 46 variables ordinales construidas en escala Likert. Para el análisis se pretende seleccionar y despejar 35 de aquellas variables en constructos latentes, considerando la discusión ya realizada.

El análisis factorial corresponde a un modelo estadístico que representa las relaciones entre conjuntos de variables observadas, relaciones que pueden ser explicadas por una variable latente, no observable directamente, llamada factor. Se optó por el AFE y no confirmatorio (AFC) ya que no se han planteado hipótesis previas acerca de la estructura, dejando a los resultados del análisis los que proporcionen esta información (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Dada que este estudio utiliza variables ordinales, se ejecutó el análisis factorial a partir de correlaciones policóricas. De acuerdo con Freiberg et al (2013) este método permitiría obtener mejoras en la magnitud de las estimaciones (cargas factoriales de los ítems, porcentaje de varianza explicada y el grado de consistencia interna para cada factor) frente al procedimiento de Pearson. Continuando con lo dicho por los autores, las variables ordinales y dicotómicas comparten el supuesto de que “existe una serie de variables latentes de naturaleza continua, sobre las cuales se construyen las variables observables (...) las opciones de respuesta de las observables establecerían una surte de umbrales sobre el continuo de las latentes” (Freiberg et al, 2013: 153). Así, las categorías de respuesta de las variables simbolizarían los extremos y matices intermedios.

Por último, para el análisis se utilizó el programa Factor para el análisis de correlaciones policóricas diseñado por el Dr. Urbano Lorenzo-Seva y el Dr. Pere Joan Ferrando (versión 10).

IV. Presentación de los resultados

Para todas las variables y grupos de variables se presenta el total de los resultados y sus variaciones según las características de la muestra, es decir, por la distinción entre hombres y mujeres, y por la rama educacional del establecimiento (científico-humanista y técnico-profesional). Adicionalmente, se irán agregando algunas comparaciones entre grupos que permita entender de mejor manera los resultados.

A. Caracterización de los participantes del estudio

El estudio abarca a los segundos medios de seis colegios de la Región de O’Higgins que trabajan con el Programa PACE de la Universidad de Santiago de Chile. Los establecimientos son el Liceo Industrial de San Fernando, Liceo Neandro Schilling (San Fernando), Liceo Jorge Alessandri (Rancagua), Liceo José Victorino Lastarria (Rancagua), Instituto Politécnico de Santa Cruz y el Liceo Municipal de Santa Cruz. En total, se obtuvieron 1.021 respuestas válidas correspondientes a todos los cursos de segundo año de enseñanza media de los establecimientos mencionados.

En relación a la distribución total y su diferenciación por género y la dependencia del establecimiento, se observa:

Tabla 1: Composición total de la muestra

Género		Rama educacional del establecimiento	
Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje



Hombre	557	54,6
Mujer	464	45,4
Total	1021	100,0

Humanista-Científico	351	34,4
Técnico Profesional	670	65,6
Total	1021	100,0

Respecto a la rama educacional de los establecimientos, solo el Liceo Neandro Schilling y el Liceo Municipal de Santa Cruz son científico-humanistas. En términos de la composición total de la muestra, en el gráfico N°2 se observa que el 72% de los estudiantes encuestados pertenecen a un establecimiento técnico-profesional.

La distribución de la muestra por establecimiento educacional se desprende de la Tabla 2. Todos los cursos de los establecimientos fueron considerados por lo que las diferencias entre establecimientos equivalen a la composición de los mismos y no del muestro en sí.

Tabla 2: Distribución de la muestra por establecimiento

	Hombre	%	Mujer	%	Total
Liceo Industrial de San Fernando	200	90,5%	21	9,5%	221
Liceo Neandro Schilling	53	50,0%	53	50,0%	106
Liceo Jorge Alessandri	33	35,9%	59	64,1%	92
Liceo José Victorino Lastarria	33	29,7%	78	70,3%	111
Instituto Politécnico de Santa Cruz	130	42,2%	178	57,8%	308
Liceo Municipal de Santa Cruz	108	59,0%	75	41,0%	183
Total	557	54,6%	464	45,4%	1021

En relación a la distribución por género (hombre y mujer) por cada uno de los establecimientos, solo el Liceo Industrial de San Fernando y el Liceo Municipal de Santa Cruz están compuestos por menos de un 50% de mujeres. Respecto al primero de ellos, la diferencia de un 90,5% de hombres y 9,5% de mujeres, se explica debido a la reciente apertura de las matrículas a ellas en los últimos años.

Por último y en relación a la edad de los estudiantes, los dos grupos mayoritarios corresponden a los 15 y 16 años, con un 37,9% y 44,8% respectivamente. Un 12,7% tiene 17 años, 4% 18 años y solo un 0,6% 19 años.



B. Análisis descriptivo: Expectativas y aspiraciones sobre el grado educativo a alcanzar

La matrícula total de educación superior ha aumentado considerablemente en la última década. Según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), para el año 2016 el número de estudiantes en la educación superior en Chile asciende a 1 millón 178 mil matriculados, considerando la totalidad de programas de pregrado, ya sea de CFT, IP o Universidades. Esta cifra ha aumentado en un 50% aproximadamente en relación al año 2007, el cual registraba 748 mil matriculados en el sistema total de pregrado.

Es por esta razón que las opciones de continuar con estudios superiores han aumentado en la medida que la oferta de programas se ha incrementado a la par con el aumento de las matrículas. Así mismo, parte importante de los resultados educacionales y laborales futuros dependen de las aspiraciones que construyen los sujetos, las cuales, desde una perspectiva que profundiza Bourdieu, las aspiraciones individuales responden a percepciones compartidas entre grupos de personas o clases sociales y orientan las elecciones a tomar (Sepúlveda y Valdebenito, 2014: 246).

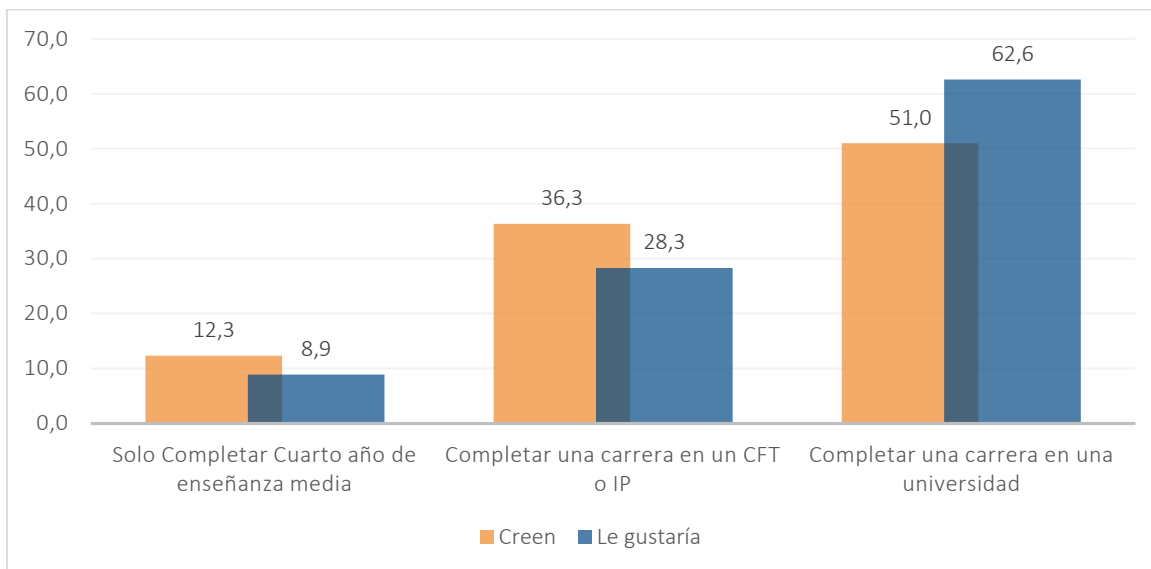
Considerando estos contrastes, en esta sección se indaga sobre las expectativas y aspiraciones generales de la muestra estudiada comparándola con el estudio conducido por MINEDUC el cual utiliza el mismo instrumento a nivel nacional, pero sin considerar la Región de O'Higgins.

En relación a las expectativas a nivel general, se les preguntó a las y los estudiantes de segundo medio de los establecimientos sobre cuál es el nivel de educación más alto que van a poder alcanzar y cuál es el nivel que les gustaría completar, finalizando con la pregunta sobre qué creen que harán una vez terminada la enseñanza media.

Bourdieu (2006) señala que las aspiraciones tienden a tornarse más realistas en la medida que aumentan las posibilidades concretas, por lo que, a mayor distancia entre expectativas y aspiraciones, estaríamos frente a un escenario donde las posibilidades futuras de ingresar a la educación superior de los estudiantes serían menores. En nuestro caso, las diferencias entre expectativas versus las aspiraciones se diferencian en relación a completar una carrera en una universidad, donde un 62,6% le gustaría completar una carrera, pero solo el 51% cree que lo logrará. Esto se observa en el siguiente gráfico (Gráfico 2).



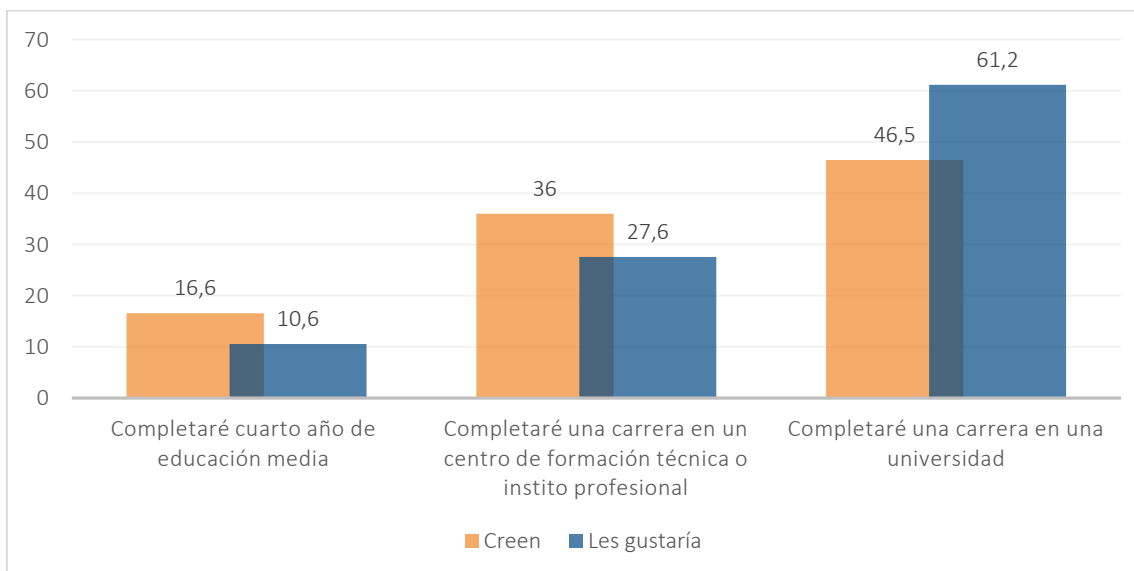
Gráfico 2: Expectativas y aspiraciones (en porcentaje)



Por otra parte, otro elemento que se observa en el gráfico anterior, consiste en la relación entre completar una carrera en un CFT o IP en relación con completarla en una universidad. Las aspiraciones por completar estudios en el primer grupo, son menores a las expectativas, caso inverso en el grupo de aquellos que espera y aspira a hacerlo en la universidad.

Al comparar los resultados con los resultados nacionales del Informe de Expectativas PACE Línea Base 2015, las diferencias son leves y solo en relación a completar el cuarto año de enseñanza media. De esta forma, según el informe PACE (2015), la muestra del estudio se comporta de manera similar a la realidad nacional.

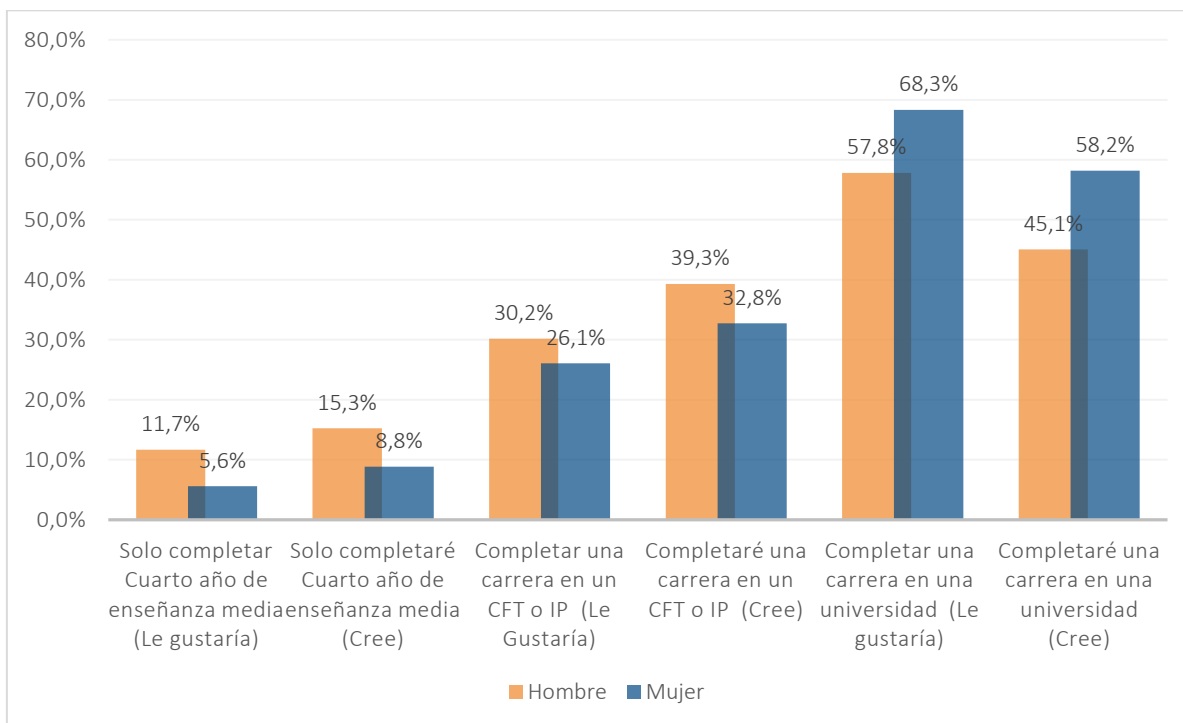
Gráfico 3 Expectativas y aspiraciones (en porcentaje) a nivel nacional





Se puede observar, además, que la tendencia hacia la aspiración de completar una carrera en una universidad no cambia al desagregar entre hombres y mujeres. No obstante, en relación a la muestra total, un 68% de las mujeres le gustaría ingresar a la universidad a diferencia de un 57,8% de los hombres (Gráfico 4).

Gráfico 4: Aspiraciones y expectativas entre hombres y mujeres



Otra diferencia posible de establecer es en relación a la rama educacional del establecimiento donde los estudiantes se encuentran cursando la enseñanza media. Del total de la muestra, no se observa mayor diferencia entre los estudiantes TP y CH (Tabla 3) en relación a sus aspiraciones en completar una carrera en una universidad. Levemente, hay una mayor proporción de estudiantes TP que le gustaría completar la enseñanza media que CH, aunque la tendencia es similar. Como ya se ha mostrado en otros estudios (Sepúlveda y Valdebenito, 2014a; Sepúlveda y Valdebenito, 2014b), la mayoría de los estudiantes, independiente de la rama educacional del establecimiento aspira al ingreso a la educación superior, respondiendo a una trayectoria lineal en la continuidad de los estudios.

Tabla 3 Expectativas y aspiraciones de estudiantes respecto al nivel de educación más alto que creen y que les gustaría completar según rama educacional

	Técnico Profesional		Científico Humanista	
	Creen	Les gustaría	Creen	Les gustaría
No creo que llegue a completar Cuarto año de enseñanza media	,1%	,3%	,7%	0%
Completaré Cuarto año de enseñanza media	10,4%	7,0%	17,3%	13,8%



Completaré una carrera en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	38,8%	30,3%	30,1%	23,2%
Completaré una carrera en una universidad	50,7%	62,4%	51,9%	63,0%

Los datos de la tabla anterior resultan interesantes ya que, a pesar de que un grupo de estudiantes esté en un establecimiento de formación TP, la mayoría de los estudiantes escogen dentro de sus posibilidades la educación superior universitaria, y al revés también, donde estudiantes de CH prefieren u optan por la TP o simplemente, salir del IV. Esto trae consigo la tensión entre los objetivos de la educación Técnico-Profesional y las aspiraciones de estudiantes que se sitúan en tal contexto educacional.

C. Resultados Análisis Factorial Exploratorio

En esta sección, se expone el trabajo de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para indagar sobre las dimensiones del concepto de expectativas. Partimos de la base en el marco teórico que las expectativas de los y las estudiantes que cursan la enseñanza media sobre sus trayectorias una vez terminados estos estudios. Como ya sugiere el apartado anterior, las expectativas varían en el grupo total de estudiantes en relación a sus preferencias en estudios superiores sin necesariamente coincidir con el tipo de formación de enseñanza media. Además de ello, en esta sección se pretende indagar en distintas dimensiones que pudiera tener el concepto, más allá de las posibilidades y aspiraciones de continuar con estudios superiores.

Para ello, mediante el AFE a partir de matrices policóricas, se realizaron diferentes pruebas extrayendo diversos números de factores en cada una de ellas. En resumen, se observa lo siguiente para el instrumento de 35 reactivos:

Tabla 4 Pruebas AFE

Prueba	1	2	3	4	5	6
Estadístico de Barlett	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
KMO	0,94239	0,94239	0,94239	0,94239	0,94239	0,93093
Número de factores	3	4	5	6	7	5
% varianza acumulada explicada	0,48	0,52407	0,55846	0,59	0,6159	0,56039
Variables excluidas	-	-	-	-	-	3

Así, se optó por dejar el modelo con 5 factores y una varianza explicada del 56%. Se optó por esta prueba por sobre la quinta ya que la ganancia de utilizar 7 factores por sobre 5, no ganaba más de un 5% de varianza explicada. De esta forma, los reactivos para cada una de las dimensiones se puede observar en la Tabla 5:



Tabla 5 Dimensiones del concepto de expectativas con sus reactivos a partir del AFE

<p>1. Claridad sobre la salida de IV medio</p> <p>25. Tengo claridad de lo que quiero hacer después de cuarto medio. 26. Cuando pienso en la educación superior, me siento confundido sobre qué carrera estudiar. 27. Sé cuáles son mis principales habilidades y cuál es la carrera que mejor se ajusta a ellas.</p>
<p>2. Expectativas vitales</p> <ul style="list-style-type: none">• 17. Voy a poder resolver los problemas que se me presenten en el futuro.20. Me va a ir bien en la vida.21. Voy a darle a mis hijos mejores oportunidades de las que yo he tenido.22. Lo que pase en mi futuro depende de mí.29. Cuando sea adulto tendré un trabajo donde me paguen bien.30. En el futuro tendré un trabajo que me permita vivir sin problemas económicos.32. Mi trabajo futuro me permitirá sentirme orgulloso de mí mismo.
<p>3. Expectativas sobre el EE y la preparación post secundaria</p> <p>4. Mi colegio me está preparando bien para poder continuar mis estudios. 28. Los contenidos que veo en las asignaturas me ayudarán a tener éxito en el futuro. 35. Con las herramientas entregadas por el colegio podré trabajar en lo que yo quiera cuando termine cuarto medio.</p>
<p>4. Expectativas sobre la educación superior</p> <ul style="list-style-type: none">• 1. Tendré un buen promedio de notas de Enseñanza Media.2. Me va a ir bien en la PSU.7. Si accedo a la educación superior, terminaré mis estudios en los años que dura la carrera o menos9. Entraré a estudiar a una institución de educación superior de calidad.12. Tengo las habilidades para que me vaya bien en los estudios.13. Me motiva seguir estudiando y aprendiendo.14. Voy al colegio porque quiero ingresar a la educación superior.15. Si me esfuerzo seré capaz de ingresar a la educación superior.
<p>5. Limitaciones en las expectativas sobre el futuro en educación superior, laboral y vital</p> <ul style="list-style-type: none">• 3. Es difícil que al término de la enseñanza media pueda seguir estudiando.6. Si accedo a la educación superior, me va a costar sacar buenas notas.8. Es poco probable que logre estudiar la carrera que más me guste.11. Tengo menos oportunidades de ingresar a la educación superior que estudiantes de otros colegios.18. Me va a costar lograr lo que quiera en la vida.19. Es difícil que consiga todo lo que quiero para mi futuro.23. Planear las cosas no sirve mucho ya que rara vez resultan esos planes.31. Es difícil que encuentre un trabajo que realmente me guste.33. Me va a costar encontrar trabajo en el futuro.

Cada una de las dimensiones abarca lo siguiente:

- Claridad en el egreso de la enseñanza media: Dice relación con la claridad de los/las estudiantes sobre su egreso de la enseñanza media, tanto en una posible continuación de una trayectoria en la educación superior como también frente a una posible trayectoria laboral. Estas no necesariamente son concebidas de manera lineal.



- Expectativas vitales: Dice relación con lo que el/la estudiante espera respecto a su futuro en términos amplios, no necesariamente en relación a la educación superior. Dicen relación con la resolución de problemas, familia, trabajo, entre otros.
- Expectativas sobre la educación superior: Se relaciona con las expectativas de egreso de la enseñanza media y las posibilidades de acceso y permanencia en la educación superior. Habla también de las motivaciones y habilidades para el estudio.
- Expectativas sobre el EE y la preparación post secundaria: Considera la opinión de los/las estudiantes en relación a la preparación que están recibiendo para la educación superior y/o trayectoria laboral.
- Claridad en el egreso de la enseñanza media: Dice relación con la claridad de los/las estudiantes sobre su egreso de la enseñanza media, tanto en una posible continuación de una trayectoria en la educación superior como también frente a una posible trayectoria laboral. Estas no necesariamente son concebidas de manera lineal.
- Limitaciones en las expectativas sobre el futuro en educación superior, laboral y vital: Se relaciona tanto con las limitantes identificadas por los/las estudiantes sobre el acceso y permanencia a la educación, como con las limitantes laborales (en la búsqueda de trabajo) y aspectos vitales.

En relación a la varianza explicada por las dimensiones, la Tabla 6 muestra el porcentaje que cada factor aporta a esta explicación.

Tabla 6 % de varianza explicada por cada factor

Factor	% Varianza explicada	% Varianza explicada acumulada
1	32,708	32,708
2	10,802	43,510
3	4,834	48,344
4	3,965	52,309
5	3,730	56,039

Se observa que el factor 1, correspondiente a la claridad sobre la salida del IV medio es la dimensión que más aporta a la explicación, mientras que el factor 5, correspondiente a la identificación limitaciones en las expectativas sobre el futuro en educación superior, laboral y vital, sería el de menor porcentaje de varianza explicada.

Para poder comparar los valores entre los factores es importante considerar la dirección de cada uno de ellos. En la Tabla 7 se observan las correlaciones entre cada uno de los factores. El 5 factor – Limitaciones sobre el futuro en educación superior, laboral y vital – se relaciona de manera inversa con el resto de los factores. Por ello, es necesario corregir su puntaje a la inversa para poder comparar los resultados.

Tabla 7 Matriz de correlaciones entre factores

	F1	F2	F3	F4	F5
F 1	1.000				
F 2	0.686	1.000			
F 3	0.582	0.576	1.000		



F 4	0.730	0.675	0.612	1.000	
F 5	-0.234	-0.242	-0.181	-0.329	1.000

Así, corrigiendo la dirección de cada dimensión, los resultados se expresan de la siguiente manera:

Tabla 8 Puntaje dimensiones de las expectativas

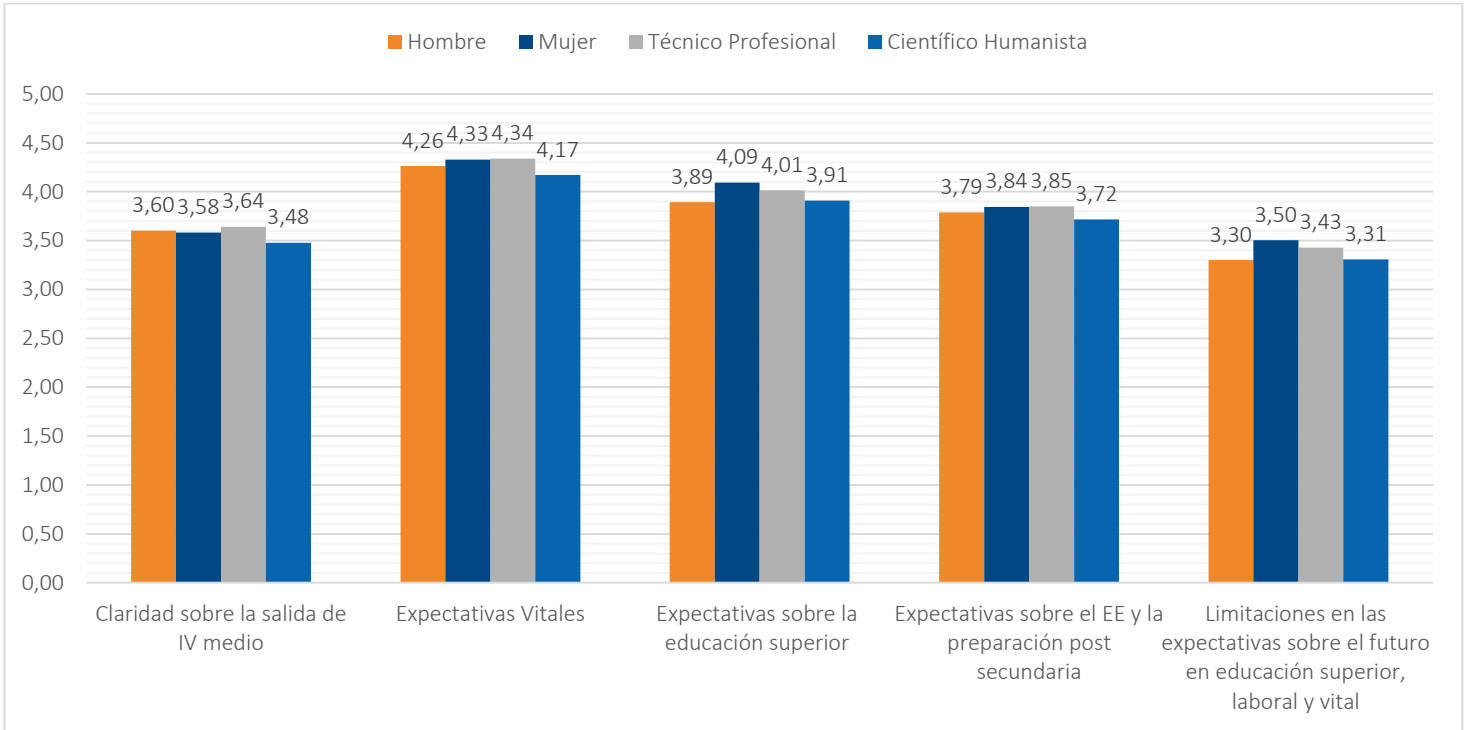
Dimensión	Promedio	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Claridad sobre la salida de IV medio	3,59	6,2%	11,4%	22,0%	35,4%	25,0%
Expectativas Vitales	4,29	1,2%	1,1%	10,5%	42,0%	45,2%
Expectativas sobre la educación superior	3,98	1,3%	3,9%	18,3%	47,9%	28,5%
Expectativas sobre el EE y la preparación post secundaria	3,81	3,2%	5,3%	20,4%	49,1%	22,0%
Limitaciones en las expectativas sobre el futuro en educación superior, laboral y vital	3,39	19,3%	29,5%	27,4%	18,5%	5,2%

El promedio arroja el resultado de la dimensión en una escala de 1 a 5 construida a partir de las categorías de las variables que componen el cuestionario (siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo). Se observa, entonces, al comparar las dimensiones en la totalidad de los participantes del estudio, que las expectativas vitales están por sobre las otras 4 dimensiones. Esto quiere decir que las y los estudiantes participantes del estudio están más de acuerdo con los enunciados que esta dimensión abarca. La cuarta dimensión “limitaciones sobre el futuro en la educación superior, laboral y vital”, el resultado tiende hacia el valor 1 en la escala, lo que significa que gran parte de los estudiantes se ubicaría en la posición en desacuerdo sobre los reactivos que la constituyen. Esto no sorprende ya que dichos reactivos están constituidos en negativo. Por último, la quinta dimensión no presenta promedio ya que está elaborada con reactivos tanto negativos como positivos.

Al desagregar los resultados de las dimensiones ente género y rama educacional (Gráfico 5) no se observan diferencias taxativas entre los grupos, en donde las mujeres en las tres primeras dimensiones están por sobre los hombres, y los estudiantes TP por sobre los estudiantes CH. Los resultados se revierten al observar la dimensión “limitaciones sobre el futuro”.



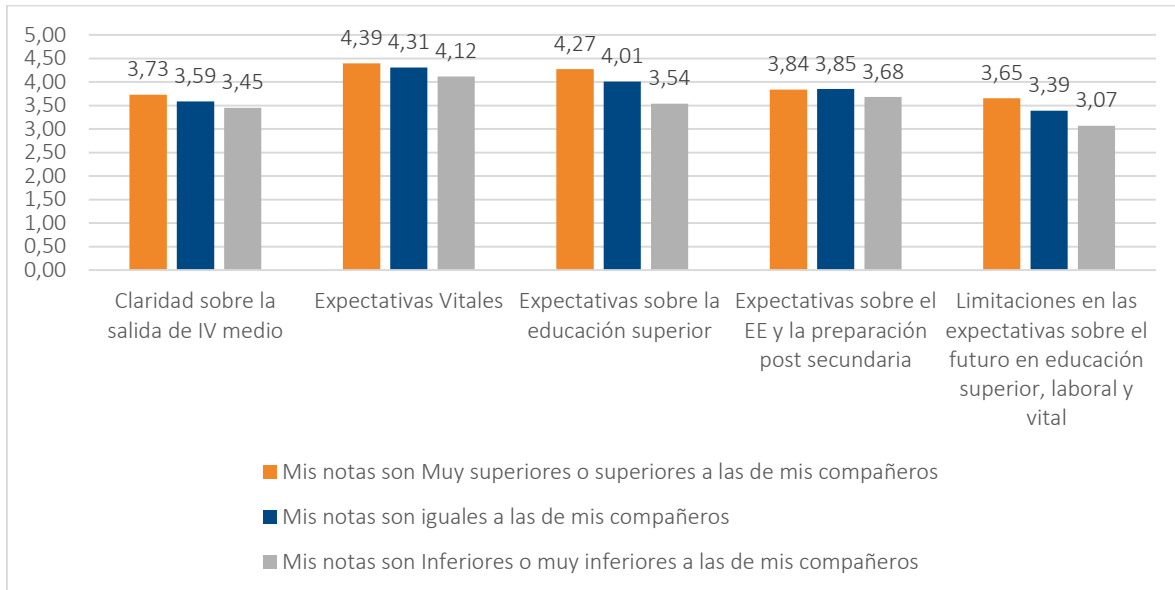
Gráfico 5 Dimensiones según género y rama educacional



No obstante, al diferenciar las dimensiones según la percepción de los estudiantes sobre su rendimiento académico en relación a sus compañeros (Gráfico 6) se observa que aquellos que tienen una menor percepción a la vez tienen puntajes menores en todas las dimensiones y, con mayor énfasis, en las expectativas sobre la educación superior. Además, consideran más las limitaciones que sus pares que reconocen que tienen mejor rendimiento académico respecto a sus compañeros. Lo anterior cobra sentido al considerar que aquellos que tienen mejor rendimiento tienen entre sus posibilidades el ingreso a la educación superior, pero no necesariamente una gran diferencia con las expectativas vitales.



Gráfico 6 Dimensión según notas de estudiantes





Comentarios finales

Al comparar los resultados de los 6 establecimientos de la región con los datos nacionales, se pudo observar que los resultados en las expectativas no difieren considerablemente entre distintos grupos, salvo en los que creen que ingresarán a la educación superior universitaria. De esta forma, lo que nos entrega el estudio en los 6 establecimientos PACE de la Región de O'Higgins que se incorporaron al programa de la USACH en el 2016, es consistente con el estudio realizado por el Centro de Estudios del Mineduc. No obstante aquello, una segunda y tercera medición nos permitirán obtener evidencia para probar la hipótesis respecto a cómo dicho programa cambia las expectativas de una cohorte de estudiantes cualquiera.

A partir de los resultados descriptivos se observa que las expectativas y aspiraciones varían entre hombres y mujeres, donde las últimas, por lo general, se inclinan en mayor porcentaje por el ingreso a la universidad que los primeros. En este punto, resulta interesante indagar sobre factores asociados a estas diferencias que podrían estar influenciando a las mujeres del contexto de estudio a preferir la educación superior universitarias en mayor proporción que los hombres.

Otro aspecto a considerar refiere a los resultados al desagregar por establecimientos CH y TP. La similitud en la proporción de estudiantes en ambos grupos que aspira a ingresar a la educación superior universitaria rompe con el imaginario que las trayectorias de estudiantes de establecimientos TP están orientados a la Educación Superior Técnica Profesional a pesar de su formación secundaria. Esto da cuenta de las influencias del medio social sobre el valor simbólico de ingresar y completar una carrera secundaria.

En relación a las dimensiones elaboradas a partir del AFE, resulta importante destacar las diferencias entre las diferentes formas que se manifiestan las expectativas, a pesar de no existir mayores diferencias en los grupos de manera desagrada (hombres, mujeres, TP y CH). No obstante, al comparar una dimensión con otra – por ejemplo, la claridad sobre la salida del IV medio y las expectativas vitales – permite comprender cuáles se manifiestan de 'mejor' manera en los y las estudiantes, resultados que pueden ser importantes de considerar al momento de diseñar e implementar las intervenciones.

A partir de la discusión con la literatura, las cinco dimensiones trabajadas sugieren revisar el concepto de expectativas en el contexto escolar. Por una parte – recogiendo lo discutido en la sección del marco teórico – es importante considerar trabajar el concepto en el sentido plural del mismo, moviéndose de la dimensión lineal (que responde a una idea clásica de la juventud) a una dimensión múltiple, donde los jóvenes estudiantes a la vez que presentan ciertas expectativas en relación a los estudios en educación superior, están considerando expectativas vitales (como quieren construir sus proyectos de vida), expectativas sobre el espacio escolar que habitan, expectativas laborales e, incluso, sobre lo inmediatamente después de la educación secundaria, que no necesariamente consiste en el ingreso a la educación superior.

Así, estas observaciones traen de vuelta la dialéctica entre estructura y agencia, donde al tiempo en que la educación media chilena en contextos urbanos regionales diferentes a la metropolitana, municipales, científico-humanistas y técnico-profesionales permea en las posibilidades concretas de los mismos estudiantes, no se puede dejar de lado las posibilidades que los propios estudiantes



resignifican para sí mismos como agentes de su trayectoria. Por ejemplo, como menciona Espinoza et al. (2014: 177) en un estudio sobre la educación de adultos en Chile, a la vez que los y las estudiantes le entregan un sentido práctico al término de los estudios, también destacan los factores personales como las razones de estudio por autoestima, autorrealización e identidad, mejorar sus condiciones de vida y crecer como persona, ponderando estos factores al igual que el sentido práctico de la educación.

Reconocer que existen *las* expectativas como tantas juventudes posibles son reconocibles a la vez, nos proporciona el desafío de indagar sobre las diferentes formas de manifestarse los y las estudiantes en el contexto secundario chileno respecto a las proyecciones de sus trayectorias. Como bien decía Bourdieu (2002) la definición de la juventud es arbitraria y la distinción entre vejez y juventud en todas las sociedades es objeto de lucha constante. “Las clasificaciones por edad (...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantenerse” (Bourdieu, 2002: 164). De este mismo modo se tensiona la noción de expectativas post secundarias y el ingreso a la educación superior como el camino *óptimo* a seguir, siendo que los estudiantes reconocen diferentes posibilidades y tienen expectativas que también se proyectan en el tiempo más allá de la salida del cuarto medio.

Por último, considerando el enfoque de juventudes y trayectorias, más la dialéctica entre estructura y procesos de subjetivación propio del individuo, es necesario dar cuenta de *las* expectativas como así también se da cuenta de *las* trayectorias posibles. Esto no contradice el punto anterior, sino que tensiona que todas las decisiones, aspiraciones y expectativas de los individuos estén totalmente condicionadas por la estructura (en este caso la escolar chilena). Por esto, hablar de *las* expectativas nos sitúa en el reconocimiento de diferentes dimensiones del concepto, que se comportan (o podrían comportarse) de manera diferenciada no solo por los procesos de escolarización del estudiante, sino también por los procesos de resignificación propia en base a las posibilidades ofrecidas.

De esta forma, al hablar de *las* expectativas en el contexto de trayectorias (plural) es necesario reconocer estas diferentes dimensiones como pueden ser: expectativas laborales, familiares, proyectos vitales y, a su vez, expectativas sobre la educación superior como su acceso y permanencia, todo esto en relación a las trayectorias post secundarias.



Bibliografía

- Alfonso, Deaño y Conde (2013) perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza.
- Bourdieu, P (2002) La “juventud” no es más que una palabra. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2012): La Distinción. Madrid. Taurus.
- Brunner, J. (2015) Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernasconi, A. (Ed.), La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Canales, Opazo y Camps (2016) Salir del cuarto. Expectativas juveniles en el Chile de hoy. Última Década. N°44 pp. 73-108.
- Casanova, D. (2015) Selección Universitaria y Composición Social de la Matrícula **PONENCIA**
- CPCE, 2016: 10
- Crenshaw, K (1993)
- Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010) El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. Papeles del psicólogo. Vol. 31 (1) PP.- 18-33.
- Ganter y Tornel, (2016) Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén – Concepción. Última Década. N°45 Pp. 55-73
- Gil, F., Frites, C. y Muñoz, N. (2014) La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria. En: Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile. Roman, G. Andros Impresores.
- Larroucau, Ríos y Mizala (2013) Efecto de la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria. DEMRE
- Sepúlveda y Valdebenito (2014a) ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. Estudios Pedagógicos, volumen XL, n 1, 243-261, 2014.
- Sepúlveda y Valdebenito (2014b) Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferencia en la enseñanza media? Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N°38, 2014, p. 597-620.
- Orellana, N. Maldonado, C. Castillo, M. (2015). Presentación. Apuntes sobre los conceptos de desigualdad, legitimación y conflicto para el análisis de las sociedades latinoamericanas. En: Desigualdades. Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas. Editoras: Castillo, M. y Maldonado, C. Santiago. RIL Editores.
- OPECH (Sin año) Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad. Grupo de investigación CESCC - OPECH1



Anexos

Anexo 1: Resultados desagregados por dimensión

Dimensión 1:

	Media	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
17. Voy a poder resolver los problemas que se me presenten en el futuro.	4,19	,9%	1,5%	9,7%	53,6%	34,4%
20. Me va a ir bien en la vida.	4,16	1,0%	1,1%	16,7%	43,9%	37,4%
21. Voy a darle a mis hijos mejores oportunidades de las que yo he tenido.	4,52	1,9%	,4%	5,3%	28,7%	63,8%
22. Lo que pase en mi futuro depende de mí.	4,56	1,2%	,5%	3,3%	30,9%	64,2%
29. Cuando sea adulto tendré un trabajo donde me paguen bien.	4,16	1,3%	1,7%	13,4%	46,7%	36,9%
30. En el futuro tendré un trabajo que me permita vivir sin problemas económicos.	4,13	,9%	1,8%	14,7%	48,7%	34,0%
32. Mi trabajo futuro me permitirá sentirme orgulloso de mi mismo.	4,31	1,1%	,9%	10,1%	41,8%	46,1%
Expectativas Vitales	4,29	1,2%	1,1%	10,5%	42,0%	45,2%

Dimensión 2

	Media	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Tendré un buen promedio de notas de Enseñanza Media.	3,87	1,1%	4,5%	20,5%	54,7%	19,3%
2. Me va a ir bien en la PSU.	3,66	2,2%	5,4%	30,7%	48,3%	13,5%
7. Si accedo a la educación superior, terminaré mis estudios en los años que dura la carrera o menos	3,92	1,4%	4,2%	19,9%	50,0%	24,5%
9. Entraré a estudiar a una institución de educación superior de calidad.	3,77	1,9%	5,3%	27,2%	44,8%	20,9%
12. Tengo las habilidades para que me vaya bien en los estudios.	4,03	1,1%	3,2%	16,1%	51,3%	28,3%
13. Me motiva seguir estudiando y aprendiendo.	4,06	,8%	3,6%	16,2%	47,7%	31,7%
14. Voy al colegio porque quiero ingresar a la educación superior.	4,14	1,4%	3,6%	11,9%	45,4%	37,7%
15. Si me esfuerzo seré capaz de ingresar a la educación superior.	4,42	1,1%	1,4%	4,0%	41,3%	52,2%



Expectativas sobre la educación superior	3,98	1,3%	3,9%	18,3%	47,9%	28,5%
---	------	------	------	-------	-------	-------

Dimensión 3

	Media	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
4. Mi colegio me está preparando bien para poder continuar mis estudios.	3,87	2,4%	5,5%	16,8%	53,1%	22,1%
28. Los contenidos que veo en las asignaturas me ayudarán a tener éxito en el futuro.	3,84	2,2%	4,6%	20,4%	52,7%	20,2%
35. Con las herramientas entregadas por el colegio podré trabajar en lo que yo quiera cuando termine cuarto medio.	3,73	4,9%	5,9%	24,1%	41,5%	23,6%
Percepciones sobre el EE y la preparación post secundaria	3,81	3,2%	5,3%	20,4%	49,1%	22,0%

Dimensión 4

	Media	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
3. Es difícil que al término de la enseñanza media pueda seguir estudiando.	2,27	30,2%	35,0%	16,4%	14,8%	3,7%
6. Si accedo a la educación superior, me va a costar sacar buenas notas.	2,85	8,1%	27,9%	38,5%	21,7%	3,7%
8. Es poco probable que logre estudiar la carrera que más me guste.	2,30	27,8%	34,3%	21,2%	13,4%	3,3%
11. Tengo menos oportunidades de ingresar a la educación superior que estudiantes de otros colegios.	2,33	25,1%	33,0%	27,9%	11,5%	2,5%
18. Me va a costar lograr lo que quiera en la vida.	2,82	17,9%	25,9%	22,4%	24,3%	9,5%
19. Es difícil que consiga todo lo que quiero para mi futuro.	2,71	16,8%	28,9%	27,1%	21,1%	6,1%
23. Planear las cosas no sirve mucho ya que rara vez resultan esos planes.	3,13	10,7%	15,7%	32,8%	31,2%	9,6%
31. Es difícil que encuentre un trabajo que realmente me guste.	2,57	18,2%	32,9%	27,5%	16,0%	5,4%
33. Me va a costar encontrar trabajo en el futuro.	2,48	19,1%	32,4%	33,1%	12,2%	3,1%
Limitaciones sobre el futuro en educación superior, laboral y vital	2,61	19,3%	29,5%	27,4%	18,5%	5,2%



Dimensión 5

	Media	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
25. Tengo claridad de lo que quiero hacer después de cuarto medio.	3,96	3,0%	7,1%	18,7%	33,0%	38,2%
26. Cuando pienso en la educación superior, me siento confundido sobre qué carrera estudiar.	3,03	13,8%	20,8%	24,4%	30,6%	10,5%
27. Sé cuáles son mis principales habilidades y cuál es la carrera que mejor se ajusta a ellas.	3,85	1,9%	6,5%	22,8%	42,5%	26,3%
Claridad sobre la salida de IV medio		6,2%	11,4%	22,0%	35,4%	25,0%