



Número especial 2025

Formación de aspiraciones y transición a la educación superior en Chile

Prácticas y estrategias institucionales

*Aspirations Formation and Transition
to Higher Education in Chile Institutional
Practices and Strategies*

CARLOS PALMA-AMESTOY*

RESUMEN

Este artículo aborda la influencia que ejercen las prácticas y estrategias que implementan diversas instituciones vinculadas al campo de la educación —como escuelas, instituciones de educación superior y agencias intermediarias— en el proceso de formación de aspiraciones hacia la educación superior en Chile. A partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes que cursaban su último año de educación secundaria, pertenecientes a distintos tipos de escuela y de diferentes clases sociales, el análisis da cuenta de algunos aspectos clave que afectan el proceso de transición desde la escuela hacia una nueva etapa, mismos que contribuyen a configurar aspiraciones socialmente diferenciadas. Entre estos aspectos destacan las prácticas y recursos que las escuelas ponen a disposición de sus estudiantes; diversas actividades y eventos que se realizan en torno al proceso de transición; así como prácticas asociadas a la preparación de la prueba de selección y acceso a la educación superior.

Palabras clave

Educación superior
Aspiraciones
Transiciones
Desigualdad social
Clase social

Recepción: 22 de junio de 2024

Aceptación: 11 de septiembre de 2024

eLocation: e61878

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61878>


Número especial 2025

This article addresses the influence exerted by the practices and strategies implemented by various institutions linked to the field of education —such as schools, higher education institutions, and intermediary agencies— in the process of forming aspirations toward higher education in Chile. Based on semi-structured interviews applied to students in their last year of secondary education, belonging to different types of schools and from different social classes, the analysis shows some key aspects that affect the transition process from school to a new stage, which contribute to shaping socially differentiated aspirations. Among these aspects are the practices and resources that schools make available to their students; various activities and events that take place around the transition process; as well as practices associated with the preparation for the selection test and access to higher education.

Keywords

Higher education
 Aspirations
 Transitions
 Social inequality
 Social class
 Social inequality

* Investigador posdoctoral de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctor en Sociología. Líneas de investigación: sociología de la educación; educación superior; identidades y desigualdades sociales. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con C. Guzmán-Valenzuela, “Modernidad, globalización y desarrollo: el rol de la economía basada en el conocimiento en las políticas de ciencia, tecnología e innovación en Chile”, *Sociología y Tecnociencia*, vol. 13, núm. 2, pp. 73-93. DOI: <https://doi.org/10.24197/st.2.2023.73-93>; (2022), “Aspiring to Higher Education: Micro-practices, horizons and social class reproduction in Chile”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1135-1152. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2112657>. CE: c.palma.amestoy@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5297-1317>

INTRODUCCIÓN¹

En las últimas décadas, a la luz de la expansión de la educación superior en distintos contextos del mundo y la marcada importancia que este nivel educativo ha adquirido en las trayectorias individuales y colectivas, distintos estudios han buscado conocer y comprender los procesos de formación de aspiraciones, transiciones y elecciones asociadas al campo de la educación superior (Ball *et al.*, 2002; Lareau y Weininger, 2008; Reay *et al.*, 2005; Tarabini e Ingram, 2018). En particular, esta línea de investigación ha intentado revelar las complejidades del proceso de elección y cómo la reproducción de las desigualdades sociales está implicada en dicho proceso (Reay, 1998a). Esto incluye, entre otros elementos, comprender los aspectos materiales, psicológicos, sociales y culturales que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes, así como el peso que ejercen factores como la clase social, el género y la etnia en la elección y formación de aspiraciones. En este sentido, diversos autores han dado cuenta, por ejemplo, del efecto que tienen el capital económico, las familias, las escuelas y los valores y creencias sobre las elecciones estudiantiles (Ball *et al.*, 2002; Reay *et al.*, 2001; 2005).

En el caso de Chile, la investigación en el área ha ido tomando forma poco a poco. Diversos estudios han dado cuenta, desde distintos ángulos y enfoques, de las múltiples capas que influyen en la formación de aspiraciones y elecciones relativas a la educación superior (Carrasco *et al.*, 2014; Espinoza *et al.*, 2023; Guzmán-Valenzuela *et al.*, 2022; Orellana *et al.*, 2017; Palma-Amestoy, 2022; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Este artículo busca profundizar en una de estas dimensiones, a saber, la influencia que ejercen las prácticas y estrategias institucionales en el proceso de formación y reforzamiento de aspiraciones hacia la educación superior en el marco de la transición desde la escuela hacia una nueva etapa en la vida. De este modo, a partir del relato, percepciones y experiencias de estudiantes en su último año de educación secundaria,² pertenecientes a escuelas con distinta dependencia y de diferentes clases sociales, el artículo profundiza en diversos aspectos vinculados al proceso y da cuenta de marcadas desigualdades en el campo de la educación.

Este trabajo se ordena de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan algunos elementos conceptuales que permiten abordar la influencia y efecto de las prácticas y estrategias institucionales sobre las aspiraciones estudiantiles; luego se presenta el caso de Chile, el contexto en el cual se sitúa el estudio; en tercer lugar, se señalan los aspectos metodológicos que dan forma a la investigación; a continuación, se exponen los principales hallazgos y resultados del estudio, los cuales contemplan un análisis de las prácticas y

¹ Estudio apoyado por ANID/FONDECYT 3240057 y COES ANID/FONDAP 1523A0005.

² Generalmente, los estudiantes en Chile cursan la educación secundaria de los 14 a los 18 años.

recursos que ponen a disposición las escuelas, el rol que cumplen en la formación de las aspiraciones las actividades y eventos en torno al proceso de transición y algunos elementos significativos relativos a la preparación de la prueba de selección y acceso a la educación superior. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y ASPIRACIONES: *HABITUS*, EFECTO DE LA ESCUELA Y DISPOSITIVOS DE MERCADO

En las últimas décadas, la teoría de Bourdieu y su triada conceptual formada por *habitus*, *capital* y *campo* ha sido fundamental para indagar y comprender el proceso de formación de aspiraciones y elección en la educación superior. En términos generales, el punto de partida para Bourdieu es la relación dialéctica entre estructuras objetivas y subjetivas (Bourdieu, 1996). De acuerdo con el autor, es posible establecer una correspondencia entre ambas dimensiones, lo que en concreto se traduce en la concordancia entre la posición (objetiva) que un individuo o grupo ocupa en el espacio social y el punto de vista (subjetivo) que dicho individuo o grupo aplica en su vida cotidiana. De la relación dialéctica entre la dimensión objetiva y subjetiva emerge lo que Bourdieu entiende por *habitus*.

La noción de *habitus*, un constructo analítico que nos permite comprender las prácticas y estrategias de los individuos, refiere a un sistema duradero de disposiciones individuales que ha sido incorporado históricamente (Bourdieu, 1990) y que se manifiesta en inclinaciones, gustos y prácticas personales (Bourdieu, 1990; 2010). Sin embargo, es importante recalcar que, si bien el *habitus* alude a ciertas propensiones en un contexto y momento determinado, en ningún caso busca imponer una visión puramente mecanicista de las acciones individuales. Por el contrario, el *habitus* debe entenderse, más bien, como un marco que abre y cierra posibilidades de acción (Atkinson, 2010). En línea con las ideas de Bourdieu, por lo tanto, entendemos que existe una estrecha relación entre las prácticas que los individuos llevan a cabo, sus puntos de vista y las condiciones objetivas en donde esas prácticas se realizan.

Es importante destacar, además, que en su condición de sistema incorporado históricamente, el *habitus* es, en lo esencial, producto de las experiencias de socialización que los individuos atraviesan. Dicho de otra manera, el *habitus* es también pasado incorporado. Es por ello que la familia, como fuente primaria de socialización, juega un rol significativo en la formación del *habitus*. Como lo señala Lahire (2019a), la familia es el primer espacio en el cual la socialización es transmitida de manera intensa, al mismo tiempo que establece tempranamente los límites de lo posible y lo deseable (Lahire, 2010).

Las aspiraciones de los individuos, por lo tanto, se van formando y reforzando a partir de un proceso que involucra múltiples dimensiones, incluyendo sus experiencias, puntos de vista, grupos de pertenencia y entornos. De esta amalgama emergen deseos respecto a potenciales prácticas y puntos de llegada. Tales horizontes están enraizados en el *habitus*, el cual establece un *sentido de límite o de realidad* (Bourdieu, 2010).

La familia y la posición social también juegan un rol esencial en la transición a la educación superior. Así, por ejemplo, como lo señalan Lareau y Weininger (2008), las familias de clase media generalmente tienen más herramientas para orientar a sus hijos e hijas en el paso desde la escuela al nivel superior de educación mediante un “cultivo concertado”. Sin embargo, no sólo la familia es clave en este proceso. Y aunque generalmente ésta actúa como un filtro con respecto a otras fuentes de socialización (Lahire, 2019a), las trayectorias personales también son afectadas por múltiples instancias socializadoras. La escuela es, sin duda, una de ellas. Por ello, no es extraño que cumpla un papel fundamental en la formación de aspiraciones.

Desde la sociología de la educación, diversos investigadores han desarrollado herramientas conceptuales, a partir de los conceptos elaborados por Bourdieu, orientadas a comprender los procesos de formación de aspiraciones y toma de decisiones relativas a la educación superior; estas herramientas centran su atención especialmente en la influencia que ejercen la escuela u otras instituciones educativas en los individuos que componen dicha entidad. McDonough, por ejemplo, desarrolla la noción de *habitus organizacional*, concepto que permite abordar el impacto que genera la cultura de una clase social mediante una organización intermediaria, como por ejemplo la escuela, sobre el comportamiento de los individuos (McDonough, 1997). En una línea similar, Reay (1998a; Reay *et al.*, 2001) elabora el concepto de *habitus institucional*. De acuerdo con la autora, éste puede ser entendido como el impacto que tiene un grupo cultural o clase social en el comportamiento de los individuos, mediado por una organización (Reay, 1998a). El *habitus* institucional, señala Reay (1998b), incluye distintos elementos, como por ejemplo el estatus educacional de la escuela, su oferta curricular y las expectativas y prácticas de enseñanza que la constituyen. Cuando nos enfocamos específicamente en la escuela y las elecciones de educación superior, señalan la autora y sus colegas, el concepto de *habitus* institucional se entiende como un *efecto de la escuela*, el cual hace referencia a “una variable interviniente que provee medios semi autónomos mediante los cuales la clase, la raza y el género son puestos en juego en la vida de los estudiantes y sus elecciones de educación superior” (Reay *et al.*, 2005: 35). De este modo, el concepto de *habitus* institucional ha sido ampliamente utilizado para comprender la influencia de la escuela y otras instituciones sobre los deseos y ambiciones de los estudiantes (Ingram, 2009; Lee, 2021; Tarabini *et al.*, 2015).

La noción de *habitus* institucional, sin embargo, también ha sido puesta en discusión (Atkinson, 2011, 2013; Burke *et al.*, 2013). Atkinson (2011), en particular, apunta a la consistencia teórica del concepto. Señala que la idea de *habitus* institucional, bajo el paraguas teórico de Bourdieu, es problemática en distintos niveles: no se funda en una perspectiva relacional; extiende la idea de *habitus* desde lo individual a lo colectivo, omitiendo que éste es, en su esencia, corporal y orgánico; y establece que los miembros de una misma institución forman una unidad homogénea y monolítica. Para dar coherencia teórica al concepto, el autor elabora la idea de “*doxa* específica de la escuela”. Las escuelas, señala, son categorizadas como entidades reales que poseen ciertos límites dentro del campo escolar. Esta tipificación implica que cada escuela encierra ciertas características que la constituyen. Quienes son miembros de la institución se perciben a sí mismos como parte de la entidad en la que se comparten ciertas prácticas, políticas y formas de interacción. De este modo, la *doxa* específica de la escuela refiere más bien a un *ethos*, el cual comparten los miembros de la institución, y el que también puede ser disputado en términos de visiones contrapuestas al interior de la propia entidad (ortodoxia y heterodoxia). En síntesis, el llamado efecto de la escuela puede ser comprendido en su relación con un *ethos* escolar o institucional. Este *ethos*, que incluye ciertas prácticas, recursos y expectativas, influencia de manera fundamental las disposiciones, deseos y aspiraciones de sus miembros, lo cual es especialmente relevante para aquellos estudiantes que son formados por la institución. A esta condición debemos agregar, siguiendo a Lahire (2019b), que, entendido como pasado incorporado, el *habitus* también es afectado por aquel pasado que se encuentra presente en las instituciones, cosas y objetos. En línea con las ideas expuestas anteriormente, entonces, en este artículo exploraremos la influencia de las instituciones educativas mediante su *ethos* (por ejemplo, prácticas, recursos y expectativas que generan) y pasado incorporado (por ejemplo, reputación y tradición), en la formación de aspiraciones de estudiantes que están en el proceso de transición desde la escuela a una nueva etapa, con énfasis especialmente en la transición hacia la educación superior.

Por otra parte, la literatura en el área ha mostrado que no sólo la familia y la escuela juegan un rol significativo en la formación de aspiraciones, sino que también existen otros agentes que son determinantes en el proceso. Agnès van Zanten (2019), en un estudio que examina las influencias de las políticas neoliberales en el sistema educacional francés, y particularmente el proceso de transición desde la escuela a la educación superior, da cuenta, entre otros aspectos, de la injerencia que tienen diversas agencias y dispositivos de mercado en la toma de decisiones de los estudiantes y sus familias. Aquí, por ejemplo, la autora destaca el rol de las ferias de educación superior en la promoción y comercialización del sector. En este estudio, sumado a la influencia que ejercen distintas instituciones educativas, indagaremos en el rol de distintos dispositivos de mercado en dar forma a las aspiraciones y deseos estudiantiles.

EL CONTEXTO CHILENO

A partir de una serie de reformas orientadas al mercado implementadas durante los años ochenta, el sistema de educación superior en Chile ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas. Notablemente, y a la par de las tendencias a nivel mundial (Marginson, 2016), la educación superior en el país se ha expandido rápidamente, al mismo tiempo que ha atravesado un marcado proceso de diversificación institucional. El campo de la educación superior quedó constituido, a grandes rasgos, por tres tipos de instituciones que responden a tres rutas diferenciadas de estudios una vez finalizada la escuela: universidades, las que están habilitadas para otorgar grados académicos y profesionales; institutos profesionales, los que brindan títulos profesionales y técnicos; y centros de formación técnica, los cuales están autorizados para conferir sólo títulos técnicos. Los ingresos y recompensas asociados a cada ruta pueden variar considerablemente; en términos generales, las universidades son las instituciones que brindan las credenciales mejor remuneradas en el país, lo cual también está mediado por el origen social de cada graduado (PNUD, 2017).

Por otro lado, similar a lo sucedido en otros países de América Latina, el sector privado ha ido cobrando cada vez mayor relevancia dentro del sistema (Guzmán-Valenzuela y Bernasconi, 2018), en un proceso de evidente privatización. Las tendencias antes mencionadas han sido fortalecidas y ajustadas en el tiempo. De este modo, por ejemplo, a mediados de la década del 2000, cuando el sistema parecía alcanzar sus límites en términos de acceso, fue implementado un nuevo esquema de créditos —el llamado crédito con aval del Estado o CAE— el cual reimpulsó el crecimiento de la matrícula, al mismo tiempo que abrió el sector a la banca y con esto dio paso a nuevas formas de privatización con significativas y contradictorias implicaciones para los estudiantes y sus familias. Como contrapunto, y a la luz de persistentes luchas y demandas estudiantiles (Bellei *et al.*, 2014), el año 2016 fue implementado el Programa de Gratuidad que, con un funcionamiento no muy distinto a un esquema de *vouchers*, abrió nuevas posibilidades de acceso a la educación superior a aquellos estudiantes provenientes de los sectores socioeconómicos menos favorecidos del país.

Asimismo, en un proceso de constante ajuste, el sistema de acceso a la educación superior también ha ido mutando con el tiempo. Hasta el año 2020 operó el llamado Sistema Único de Admisión, el cual en un principio abarcaba a las universidades más antiguas y reputadas del país, y que poco a poco fue incorporando nuevas instituciones universitarias. A partir del año 2021 se implementó el Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior, el cual busca organizar al sistema en su totalidad de manera más comprehensiva y regulada, incluyendo universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. En el caso de las universidades, particularmente aquéllas adscritas al sistema de admisión, el proceso regular de selección ha considerado,

principalmente, los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas e indicadores asociados al rendimiento de los estudiantes durante la educación secundaria. En el caso de los institutos profesionales y centros de formación técnica, se ha pasado de un proceso menos regulado a un esquema que considera, al menos para aquellas instituciones adscritas, aspectos como el rendimiento en la educación secundaria, la experiencia laboral y los aprendizajes previos demostrables de los postulantes. En este contexto, entonces, una vez finalizada la escolaridad obligatoria, y en función de sus intereses y aspiraciones, los estudiantes deben ajustarse a los requerimientos formales del sistema, así como a las exigencias que las propias instituciones determinan, las que también contemplan vías especiales de admisión.

Mientras que la expansión de la educación superior ha permitido que nuevos grupos sociales se integren al sistema, al mismo tiempo los procesos de privatización y diversificación han empujado la estratificación institucional y segmentación social, lo cual ha conllevado nuevas formas de desigualdad al interior del sistema (Brunner, 2015; Mella San Martín y Moya Díaz, 2024; PNUD, 2017). Por su parte, la evidencia muestra que las aspiraciones y elecciones estudiantiles en relación con la educación superior son fuertemente influenciadas por la posición de clase de los estudiantes, lo cual refuerza la segregación y reproducción de las desigualdades sociales (Espinoza *et al.*, 2023; Palma-Amestoy, 2022). En efecto, Espinoza *et al.* (2023), en un estudio de carácter cuantitativo, han demostrado para el caso de Chile que existe un vínculo entre la clase social y las preferencias estudiantiles; sin embargo, como los mismos autores lo señalan, los datos analizados no les permiten identificar específicamente los factores que influyen tales elecciones. Al respecto, otras investigaciones han mostrado, mediante el uso de técnicas cualitativas, algunos de estos factores, centrándose, por ejemplo, en el rol de las familias o las escuelas (Guzmán-Valenzuela *et al.*, 2022; Palma-Amestoy, 2022). Este estudio busca contribuir a profundizar y complementar estos hallazgos, centrándose esencialmente en la influencia de las prácticas y estrategias institucionales en el proceso de formación de aspiraciones hacia la educación superior.

METODOLOGÍA

Este artículo se basa en 46 entrevistas semiestructuradas en profundidad con estudiantes en su último año de educación media —o secundaria— pertenecientes a distintos tipos de escuelas y origen social de la Región Metropolitana de Chile, y realizadas entre mayo y noviembre de 2018. Con el objetivo de obtener una muestra socialmente heterogénea, los participantes fueron reclutados en 13 escuelas, las cuales fueron seleccionadas en función del tipo de administración y el tipo de formación impartida por cada institución. De este modo, se

consideró el amplio abanico de tipos de establecimientos escolares presentes en el sistema escolar chileno al momento de levantar los datos: escuelas de administración delegada, un grupo específico de establecimientos cuya administración ha sido delegada por el Estado a corporaciones privadas y a las que se les otorga un financiamiento basal; escuelas municipales o públicas, las cuales dependen del municipio en donde se emplaza el establecimiento y son de carácter gratuito para los estudiantes y sus familias; escuelas particulares subvencionadas, las que, siendo propiedad de un agente privado, reciben una subvención por parte del Estado; y escuelas particulares o privadas, las que se sostienen de manera autónoma, fundamentalmente mediante el cobro de matrículas y aranceles.

Entre las escuelas públicas fueron consideradas también un grupo de instituciones conocidas como liceos emblemáticos. Estas instituciones poseen un gran prestigio y reputación entre la población, por lo que atraen a algunos de los estudiantes más sobresalientes de cada generación. Adicionalmente, la muestra consideró estudiantes que cursan tanto estudios con formación científico-humanista como técnico-profesional. Las consideraciones antes señaladas, en un sistema escolar altamente segregado (Valenzuela *et al.*, 2014), y en donde el tipo de escuela generalmente se corresponde con el origen social de los estudiantes que la integran, aseguraron la participación en el estudio de jóvenes pertenecientes a diversos grupos sociales.

Para la selección de los estudiantes se optó porque cada establecimiento definiera a un miembro de su equipo como contacto clave y encargado del proceso. Para obtener una muestra diversa dentro de cada institución se establecieron ciertos lineamientos y orientaciones generales a seguir en el proceso de selección. Así, se definió de antemano el número de participantes esperados en cada establecimiento, considerando alcanzar una muestra balanceada entre hombres y mujeres. Además, entre las orientaciones a los contactos clave se les enfatizó que lo importante era la participación de estudiantes con diversas aspiraciones e intereses, y que no necesariamente fueran seleccionados aquellos con mayor claridad respecto al futuro y mejor rendimiento académico. La muestra final se compuso de 46 estudiantes; de ellos/ellas, 9 asistían a escuelas de administración delegada, 8 a escuelas públicas, 10 a escuelas públicas emblemáticas, 8 a escuelas particulares subvencionadas y 11 a escuelas privadas.

Una vez seleccionados los participantes, las entrevistas fueron realizadas dentro de cada establecimiento en un lugar seguro y silencioso definido por cada institución. Las entrevistas duraron entre una hora y una hora y media, y en ellas se abordaron distintas temáticas orientadas a *capturar el habitus* (Costa *et al.*, 2019) de los estudiantes. Por ello, se optó por entrevistas con rasgos de lo que Lahire (2019a) llama una *biografía sociológica*, la cual, de acuerdo con el autor, es particularmente útil para indagar en las diversas experiencias socializadoras que dan forma a las disposiciones de los individuos, lo que ciertamente incluye tanto las experiencias familiares como las escolares. De

este modo, para capturar el *habitus* de cada estudiante, las entrevistas, además de profundizar en sus aspiraciones hacia la educación superior, abordaron aspectos relativos a su origen social (se indagó en la educación y ocupaciones del padre, la madre y miembros de la familia extensa, así como aspectos relacionados a su entorno social, considerando elementos como la vivienda y barrios de pertenencia de cada participante); sus trayectorias educacionales (sobre aspectos que van desde aprendizajes tempranos en el entorno familiar y preescolar, hasta los tipos de escuelas atendidas y experiencias asociadas a tales establecimientos); sus gustos y estilos de vida (actividades recreativas, preferencias y hábitos culturales, así como pasatiempos favoritos, incluyendo actividades, gustos y prácticas musicales, de lectura, deportivas, artísticas, entre otras); y sus aspiraciones y expectativas en términos más amplios.

Una vez finalizado el proceso de entrevistas, y con la abundante información recolectada para cada caso, se agrupó a los estudiantes en distintas clases sociales, las que se construyeron utilizando la lógica y el vocabulario relacional de Bourdieu. La agrupación consideró, en primera instancia, aspectos como el nivel educacional y ocupación del padre y la madre, factores que se consideraron como elementos indicativos del capital cultural y económico de cada familia. Para ajustar aún mejor la posición social de cada entrevistado, sobre todo en aquellos casos más cercanos a la frontera entre una clase y otra, el proceso de clasificación también consideró elementos como la estructura familiar (lo cual fue especialmente útil en casos de ausencia del padre o la madre), las condiciones de vida de las familias (por ejemplo, aspectos relacionados a las viviendas y barrios de pertenencia) y las propias trayectorias educacionales de los estudiantes, particularmente los tipos de escuela a los que habían asistido. Este proceso de asignación concluyó con la agrupación de los estudiantes en tres grandes clases: clase dominante, clase intermedia y clase dominada. En el caso de la clase intermedia, además, se presenta una subdivisión entre clase intermedia alta y clase intermedia baja, la cual nos permite tener una visión más detallada de este grupo. El detalle agregado de los participantes según tipo de formación, tipo de administración, escuela, clase y género se presenta en la Tabla 1.

Es importante destacar que, como se desprende de la Tabla 1, tiende a haber una correspondencia entre la clase de pertenencia de cada estudiante y el tipo de escuela a la que asiste. Así, a modo general, las escuelas privadas tienden a asociarse a la clase dominante, las escuelas particulares subvencionadas y emblemáticas a las posiciones intermedias altas y bajas, los establecimientos públicos a la clase intermedia baja y dominada, y las escuelas de administración delegada con formación técnico-profesional a la clase dominada. Esta situación coincide, como fue mencionado anteriormente, con las características de un sistema escolar altamente segregado (Valenzuela *et al.*, 2014), en donde las familias, en la medida que sus posibilidades lo permiten,

Tabla 1. Estudiantes según tipo de formación, tipo de administración, escuela, clase y género

Tipo de formación	Tipo de administración	Escuela	Clase social asignada								Total
			Dominante		Intermedia alta		Intermedia baja		Dominada		
			M	H	M	H	M	H	M	H	
Científico-humanista	Particular / privada	Mirador	2	2	0	0	0	0	0	0	4
		Las Amapolas	1	1	0	0	0	0	0	0	2
		Trinidad	2	3	0	0	0	0	0	0	5
	Particular subvencionada	Las Naciones	0	0	1	2	1	0	0	0	4
		San Pedro	0	0	1	2	1	0	0	0	4
	Pública emblemática	Cordillera	0	0	0	2	0	0	0	0	2
		Libertad	0	0	2	0	0	0	0	0	2
		Los Lagos	0	0	0	3	0	0	0	0	3
		Los Ríos	0	0	0	2	0	1	0	0	3
	Municipal / pública	El Valle	0	0	0	0	0	2	2	0	4
		Los Boldos	0	0	0	0	2	1	0	1	4
	Técnico-profesional	Administración delegada	Alerce	0	0	0	0	0	0	1	3
El Cobre			0	0	0	0	0	0	3	2	5
Total			5	6	4	11	4	4	6	6	46

Nota: a todas las escuelas y participantes se les asignó un seudónimo.

Fuente: elaboración propia.

buscan distanciarse de los grupos que ven como inferiores en la sociedad (Canales *et al.*, 2016; Ramos, 2022). Con base en esta condición, el análisis propuesto buscó dar cuenta de cómo la formación de aspiraciones hacia la educación superior también está marcada por esta diferenciación. De este modo, aunque se reconoce que otros factores como el género, la dimensión geográfica y la etnia, entre otros, también cumplen un rol fundamental en la formación de aspiraciones, el principal propósito de este artículo es dar cuenta de diferencias entre clases sociales, considerando especialmente la escuela de pertenencia de cada participante y poniendo el foco en diversas prácticas institucionales en torno a este proceso.

Finalmente, a partir de la información recolectada se realizó un análisis temático, el cual consistió en la agrupación de las experiencias y narrativas estudiantiles en temas y subtemas. El proceso se realizó de manera iterativa mediante una lectura profunda de cada entrevista, su codificación y la creación de anotaciones específicas para cada caso mediante el *software* de análisis cualitativo NVivo. Este artículo, en particular, surge del análisis minucioso de aquellos temas y subtemas que involucran las prácticas y estrategias institucionales en el proceso de transición y formación de aspiraciones hacia la educación superior.

INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS Y RECURSOS DISPONIBLES AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS

Durante las entrevistas se les preguntó a los participantes respecto a la influencia que creían que tenía su escuela en sus aspiraciones y potenciales elecciones de educación superior. En general, la mayoría de los entrevistados se inclinó por señalar que la injerencia era más bien baja. No obstante, al analizar cuidadosamente sus relatos emergieron importantes distinciones entre los jóvenes de escuelas con distinta dependencia y pertenecientes a diferentes clases sociales. Por ejemplo, quienes asisten a escuelas privadas y ocupan posiciones dominantes en el espacio social, dan cuenta de una gran gama de oportunidades curriculares que se constituyen como una fuente de estímulo fundamental en la definición de sus posibilidades. Así, por ejemplo, en la escuela privada Mirador, Francisca, quien aspira a estudiar medicina, aborda la influencia que ha tenido su institución en sus decisiones y potenciales elecciones en la educación superior:

O sea, no sé si ha tenido mucha influencia el colegio. Yo creo que lo que sí, es que [en el colegio] he tenido la oportunidad de estar en electivos de ciencias que han sido buenos (Francisca, escuela privada, clase dominante).

Estas oportunidades, como electivos y talleres, sirven para expandir y canalizar los horizontes de los estudiantes hacia ciertas disciplinas y áreas de estudio. En la escuela Trinidad, una escuela de élite ubicada en una de las zonas más privilegiadas de la ciudad de Santiago en la Región Metropolitana, Florencia, cuyos padres estudiaron en una universidad altamente selectiva y prestigiosa, da cuenta de una situación similar al destacar la importancia que ha tenido para ella la posibilidad de tomar distintos electivos durante su educación secundaria. Cuando se le pregunta por la influencia que ha tenido su escuela, señala:

Influencia en el sentido de que... quizás como que mi colegio te ofrece como muchas áreas, te muestra tanto el área de lenguaje, matemática, artes, deporte... y uno va eligiendo gustos, cosas que te gustan y cosas que te llaman la atención. Y también te ofrecen, por ejemplo, talleres como extraprogramáticos, que ahí uno va haciendo su elección según los gustos que le gustan. Y más grande, en tercer medio, uno empieza ya, no sé po, a elegir los electivos que son como de tus áreas, los electivos que te interesan y cosas así (Florencia, escuela privada, clase dominante).

Dar a conocer y a elegir entre distintas áreas está en el centro de las acciones que emprenden estas instituciones. A esto se suma una serie de recursos que poseen

las escuelas más privilegiadas que, en conjunto, van encauzando las decisiones de sus estudiantes. Un rol fundamental en este proceso de articulación y canalización lo juegan los profesores y profesoras. En efecto, algunos de los entrevistados de estas escuelas dan cuenta de la relevancia que tuvieron sus docentes en orientar sus afinidades hacia ciertas disciplinas y campos de estudio. Lucas, por ejemplo, en la escuela privada Mirador, está decidido a estudiar historia en una universidad altamente selectiva y de gran reputación. Su primera opción es la Universidad de Chile y la segunda es la Pontificia Universidad Católica, ambas consideradas universidades tradicionales de alto prestigio y estrechamente relacionadas con la formación de las élites del país (Villalobos *et al.*, 2020). Mientras que la imagen de su madre y de su padre, ambos abogados de una reputada universidad, juega un rol importante en la formación de sus aspiraciones, el efecto de la escuela también es fundamental. Cuando se le pregunta acerca de la influencia que cree que ha tenido su establecimiento en su decisión, señala:

Yo creo que los profesores [han sido influyentes], en el sentido que... me acuerdo como del momento en que me empezó a gustar la historia... me acuerdo que fue desde séptimo, que tuve una buena profesora de historia, y de ahí en adelante, séptimo, octavo, primero, segundo y tercero, he tenido buenos profesores de historia. Y debido a eso es que mi interés y como mi gusto por la historia ha ido creciendo. No porque ellos me han dicho, sino porque han sido buenos profesores y han hecho buenas clases (Lucas, escuela privada, clase dominante).

Tal como se desprende de los extractos anteriores, en los grupos en posiciones dominantes y escuelas privadas la posibilidad de acceder a distintos electivos y actividades extracurriculares, sumado a la influencia cotidiana de ciertos profesores y profesoras, se vuelve esencial en el proceso de orientar los gustos y aspiraciones de los jóvenes. De este modo, el *ethos escolar* activa una serie de recursos y prácticas que contribuyen a configurar las opciones de los estudiantes. Esto no quiere decir que tales prácticas sean exclusivas de los establecimientos privados; de hecho, los entrevistados pertenecientes a liceos emblemáticos, generalmente asociados a los grupos intermedios, también dan cuenta del acceso a diversas actividades en sus respectivas instituciones, y a ciertos profesores y profesoras que marcaron sus trayectorias escolares. Sin embargo, las entrevistas revelan que la situación es algo distinta en las escuelas públicas y en aquéllas con formación técnico-profesional, las cuales se asocian típicamente a posiciones intermedias bajas y a los grupos menos privilegiados de la sociedad. Cristóbal, por ejemplo, en la escuela pública El Valle, se refiere a la influencia que tuvo su establecimiento en la formación de sus aspiraciones:

No mucha, no mucha influencia, no, no. Influencia nada. Por ejemplo, uno que es científico-humanista, es re poco lo que ve de carreras. Al principio con el

profe jefe estuvimos orientándonos en lo que eran las carreras, cada carrera. Pero fue eso nomás, y nunca más fue (Cristóbal, escuela pública, clase intermedia baja).

El extracto anterior representa bien varios de los relatos de los estudiantes en las escuelas públicas consideradas en este estudio. Aunque en distintos casos se señala que, en algún punto de la trayectoria escolar, alguien en sus establecimientos les apoyó en la búsqueda de alternativas y opciones, estos momentos aparecen más bien como situaciones puntuales y no como parte de un proceso sistemático y comprensivo, como es el caso en las escuelas más privilegiadas. Situaciones aún más frágiles se encuentran en las escuelas técnico-profesionales. Aquí, en varias ocasiones, los estudiantes que se ubican en la clase dominada señalan la falta de orientación en el proceso de transición a la educación superior. Silvia, por ejemplo, una estudiante que cursaba la especialidad de electricidad en la escuela Alerce, aborda la pregunta sobre la influencia que tuvo su establecimiento en su potencial elección:

C: ¿qué influencia tuvo tu escuela en la elección de tu carrera e institución?

S: ¿cómo para elegir alguna carrera?... no.

C: ¿y una institución?

S: tampoco...

C: ¿nunca les mostraron las posibilidades que existen?

S: no. Capaz que a mis compañeros sí les dijeron, pero a mí... no hay apoyo en ese sentido (Silvia, escuela técnico-profesional, clase dominada).

La falta de apoyo institucional y de mecanismos de orientación por parte de las escuelas aparecen, en las narrativas estudiantiles, como dos factores significativos en los procesos de formación de aspiraciones en este segmento. Asimismo, algunos jóvenes también se refieren a situaciones en donde las condiciones de las escuelas no son las óptimas. La rotación de profesores y profesoras, por ejemplo, es comúnmente mencionada. Leonardo, en la escuela técnico-profesional El Cobre, señala:

C: ¿qué influencia ha tenido tu escuela en la elección de tu carrera?

L: no sé, la verdad no tendría muy claro eso, porque he tenido tanta gente aquí, que no sabría decir quién de todos ellos podría ser [la persona más influyente], porque siempre después de uno venía otro y era en un lapso muy corto de tiempo, así que...

C: ¿quién venía?, ¿profesores?

L: profesores mayormente, pero siempre no era un lapso muy largo de tiempo, como uno esperaba (Leonardo, escuela técnico-profesional, clase dominada).

En suma, es posible argumentar que la escuela tiende a operar como un medio en donde las aspiraciones, gustos y elecciones potenciales de los jóvenes se ven reforzadas por las prácticas y recursos disponibles al interior de cada establecimiento. Es fundamental señalar que, en el contexto de un sistema escolar altamente segregado (Valenzuela *et al.*, 2014), en donde hay una clara sintonía entre el tipo de escuela y la clase social de pertenencia, las desiguales condiciones que presentan las instituciones escolares se vuelven esenciales para reproducir diferencias de clase al momento de transitar desde la escuela a una nueva etapa. Así, la brecha entre los miembros de la clase dominante y quienes ocupan posiciones subordinadas en el espacio social se reproduce, entre otras condiciones, gracias a la acción y prácticas que se ejercen cotidianamente en los propios establecimientos educacionales.

EVENTOS Y ACTIVIDADES INSTITUCIONALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las aspiraciones de los estudiantes también son influenciadas por eventos y actividades implementados por distintas instituciones en el proceso de transición hacia la educación superior. Los relatos de los participantes nos permiten bosquejar situaciones en donde el tránsito por el nivel secundario se acompaña, a menudo, de una variada oferta de encuentros enfocados a la posibilidad de continuar estudiando. Esta oferta es puesta a disposición por cada escuela en coordinación con las instituciones de educación superior, o por estas últimas de manera independiente. En dicho contexto, las instituciones de educación superior despliegan diversas estrategias —que ciertamente vienen a complementar sus campañas publicitarias más convencionales (Zapata y Tejeda, 2016)— que apuntan hacia escuelas y grupos sociales específicos; al mismo tiempo que los establecimientos escolares van decidiendo qué actividades tomar en función de la oferta disponible y de las características que cada institución de educación superior posee. Aquí, entonces, es particularmente notoria la interacción de las escuelas —las cuales, como hemos visto, se asocian a determinados grupos sociales—, con las instituciones de educación superior, que también poseen sus propios *ethos* institucionales (Quaresma *et al.*, 2024; Quaresma y Villalobos, 2022) y el proceso de formación de las aspiraciones estudiantiles.

Al considerar la experiencia de nuestros entrevistados se obtiene una larga lista de actividades y eventos implementados a lo largo del año escolar que sirven como plataforma para promocionar el surtido número de carreras e instituciones que ofrece el sistema de educación superior en el país. Así, por ejemplo, los relatos de los estudiantes dan cuenta de su participación en diversos talleres y escuelas de verano organizados por distintas facultades o

departamentos de instituciones de educación superior. Algunos estudiantes también señalan haber sido invitados a realizar un ensayo de la prueba de selección y acceso a la educación superior en las dependencias de una institución específica. En estos eventos, el transporte y la alimentación pueden incluso llegar a ser administrados por la institución organizadora como una forma de asegurar y comprometer la participación de los estudiantes. Asimismo, algunos jóvenes mencionan que fueron invitados a un “día abierto” en el cual los estudiantes tienen la posibilidad de indagar más sobre las carreras que ofrece la institución organizadora, conocer sus instalaciones y compartir con otros potenciales compañeros. Esto último, en particular, permitiría apreciar en primera persona la atmósfera social que se vive en el campus y recrear la potencial experiencia que se puede tener estudiando en la institución. En cada una de las posibilidades descritas anteriormente, el boca a boca aparece como la mejor forma de difusión, mientras que la escuela, por medio de los mismos estudiantes o mediante profesoras y profesores, opera como una plataforma de transmisión de la oferta puesta a disposición por las instituciones de educación superior. Estas últimas, adicionalmente, pueden apuntar a los estudiantes de forma individualizada por medio de correos electrónicos, información que recogen en los diferentes eventos en los que participan las instituciones.

Mientras que las actividades y estrategias arriba descritas sirven a la definición de las aspiraciones y elecciones estudiantiles, la evidencia recogida no nos permite señalar a cabalidad cómo éstas reproducen diferencias asociadas al origen social. Sin embargo, hay otras prácticas, estrategias y actividades en donde esta condición es más clara. Así, distintos estudiantes relatan que sus escuelas invitaron a diversas instituciones de educación superior a presentar las carreras y programas que ofrecen mediante charlas y talleres. Esta práctica, podemos argumentar, aparece como otro de los mecanismos cruciales para formar y delimitar los *horizontes* (Palma-Amestoy, 2022) de los estudiantes y, por ende, para reforzar aspiraciones socialmente diferenciadas hacia ciertas instituciones específicas. Por ejemplo, mientras que las escuelas privadas, donde encontramos a los grupos más privilegiados, se enfocan en invitar a universidades, especialmente aquellas más prestigiosas y selectivas, las escuelas técnico-profesionales se centran en atraer institutos profesionales o centros de formación técnica, particularmente aquéllos de carácter masivo, como por ejemplo el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC) o el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP).

En una línea similar, los estudiantes también señalan que han sido animados y persuadidos por sus respectivas escuelas para visitar ciertas instituciones de educación superior con la finalidad de conocer y apreciar la infraestructura, instalaciones, vida social y ambiente que se vive en sus campus. Nuevamente, las instituciones recomendadas en cada establecimiento escolar tienden a estar en sintonía con los horizontes socialmente construidos

que poseen los estudiantes (Palma-Amestoy, 2022). De este modo, las recomendaciones y sugerencias que provienen de las escuelas contribuyen a formar y reforzar los límites de lo posible y lo deseable y, por tanto, a reproducir diferencias enraizadas en la clase social.

Por otro lado, estudiantes de distintos establecimientos y clases sociales dieron cuenta de su asistencia a ferias de carreras, ferias universitarias o ferias de educación superior. Estos dispositivos de mercado (Van Zanten, 2019) son, típicamente, eventos producidos por agencias privadas —las cuales actúan como intermediarios institucionales— en donde las instituciones de educación superior concurren a exhibir su oferta educativa con el objetivo de influir en las elecciones de los estudiantes. Estos eventos son implementados tanto al interior de las escuelas como en otros espacios. En el primer caso, sólo los estudiantes que pertenecen al establecimiento que organiza la actividad participan en el evento. Por esta razón, las instituciones de educación superior que participan en la exhibición son seleccionadas cuidadosamente, una condición que, nuevamente, contribuye a reforzar los límites de las aspiraciones estudiantiles y asegura cierta correspondencia entre las estructuras del campo escolar, del espacio social y del campo de instituciones de educación superior. En el segundo caso, estudiantes de diversas escuelas de una misma zona geográfica —ya sea en una o varias comunas cercanas, o incluso a nivel de la ciudad— son invitados por los propios establecimientos educativos a visitar la feria. Por lo mismo, un gran número de instituciones de educación superior participa en la instancia. En general, estos últimos son eventos masivos que duran más de un día, en contraste con aquéllos organizados al interior de una escuela específica, que tienden a durar un día o incluso una mañana. En todas estas prácticas, las escuelas e instituciones de educación superior alcanzan algún grado de interacción y sintonía que promueve la reproducción de aspiraciones socialmente desiguales. Consecuentemente, es posible argumentar que estas actividades y eventos son también parte del proceso mediante el cual las aspiraciones estudiantiles —los límites de lo posible y lo deseable— asociadas a la educación superior son formadas y reforzadas de manera diferenciada.

En suma, las actividades, eventos y prácticas que han sido descritas son parte de una serie de mecanismos de atracción y promoción institucional que contribuyen a formar y reforzar, de modo socialmente diferenciado, las aspiraciones de los estudiantes.

PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS ASOCIADAS A LA PRUEBA DE SELECCIÓN Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un momento clave en la transición de la escuela a una nueva etapa en el contexto chileno es la prueba de selección y acceso a la educación superior. En

los últimos años, en un proceso de ajuste, esta prueba estandarizada ha sido modificada en distintas oportunidades y ha tomado distintos nombres: Prueba de Selección Universitaria (PSU) (2004-2020), Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT) (2021-2022) y Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) (2023 a la actualidad). Al momento de realizarse las entrevistas, la prueba vigente era la PSU; es por ello que los participantes del estudio se refieren a ella en tales términos. En lo que sigue, nos referiremos a la prueba de selección, prueba de acceso y PSU indistintamente.

La prueba de acceso es uno de los principales mecanismos en el país mediante el cual la mayoría de las universidades seleccionan a sus estudiantes. Y aunque no todas las instituciones forman parte del Sistema Único de Admisión —la plataforma que lideraba el proceso— la rendición de la prueba es ampliamente considerada como un requerimiento mínimo de ingreso. Más importante aún, la prueba de selección también puede ser tomada como una condición necesaria para postular a distintos beneficios, como becas y créditos. Adicionalmente, algunas instituciones también consideran la prueba para conceder internamente sus propios beneficios. Por esta razón, la prueba de acceso no sólo es un hito fundamental para los estudiantes que tienen la intención de acceder a universidades selectivas, sino también para quienes, en general, desean continuar en la educación superior.

Dicho lo anterior, es posible argumentar que la prueba de acceso es una propiedad estructurante del campo de la educación en Chile. Dada esta condición, abordar cómo las escuelas enfrentan este proceso se vuelve fundamental para entender algunos de los efectos que los establecimientos escolares tienen en las aspiraciones y posibilidades de los estudiantes. En términos formales, la escuela debería jugar un rol trascendental en el proceso de preparación para rendir la prueba. Más que centrarse en preparar a los estudiantes exclusivamente para su rendición, como una forma de “cultivo concertado” (Lareau, 2003; Lareau y Weininger, 2008) o “cultivo concertado institucional” (Abrahams, 2018), sería esperable que la escuela, a través de su quehacer cotidiano, transfiriera los conocimientos e inculcara el “dominio simbólico” (Bourdieu y Passeron, 1990) a sus estudiantes para enfrentarla.

La investigación en el área, sin embargo, muestra importantes diferencias en los resultados de la PSU según el nivel socioeconómico de los jóvenes (Muñoz y Redondo, 2013). La experiencia de nuestros entrevistados nos permite comprender, al menos en parte, cómo se producen tales diferencias. Como veremos, la evidencia muestra notables disparidades entre los establecimientos educacionales en relación con las estrategias —o la falta de ellas— que implementan para llevar adelante el proceso. El llamado “efecto de la escuela”, por lo tanto, puede apreciarse claramente en esta dimensión.

En la escuela privada Trinidad, una de las escuelas reconocidas por formar a la élite del país, la importancia que se le asigna a la PSU es sumamente

alta. Aquí, según se desprende de los relatos de los entrevistados, la preparación a la que los estudiantes están sometidos es particularmente intensa. Domingo, por ejemplo, cuando se le preguntó respecto a la importancia que se le atribuye en su escuela a la prueba de selección, señaló:

No, aquí en el colegio todo está orientado a la PSU en verdad. La carga académica que hemos tenido, tareas y cosas así, ha sido mucho más leve, tanto de manera institucional como por los propios profesores, porque al final nos dan menos trabajos para la casa, y mucho más trabajo en clases... terminamos los semestres antes, y todas esas cosas, porque tenemos un periodo especial sólo para la PSU. Entonces, al final, le dan todo el peso... le dan todo el peso posible. Incluso en tercero medio ya partimos con ensayos PSU (Domingo, escuela privada, clase dominante).

De este modo, en la escuela Trinidad se le asigna un lugar central a la PSU. Parece ser que todos los esfuerzos y acciones, sobre todo en los últimos años de la enseñanza secundaria, se orientan al objetivo de conseguir un buen puntaje. Así, esta escuela orienta y prepara cuidadosamente a sus estudiantes para lograr dicho objetivo.

Las experiencias en las escuelas públicas emblemáticas, asociadas a los grupos intermedios, son algo distintas. Aquí la PSU levanta algunas tensiones y contradicciones. Andrea, por ejemplo, una joven que asiste a la escuela pública emblemática Libertad menciona que en el proceso de preparación les muestran las dos caras. Por un lado, señala, les dicen: “no te preocupes, eso no te mide nada, tu puntaje no significa que tú eres así, ni de esta forma, no”, y por otro: “estudien, estudien, porque si no les va a ir mal y no van a conseguir nada”. Esta tensión, señala Andrea, resulta en situaciones de ansiedad y estrés entre los estudiantes: “...entonces lo único que provocan es el estrés, la ansiedad. Realmente he visto compañeras que han estado muy mal”. Un testimonio similar entrega Pablo en la escuela pública emblemática Cordillera:

De lo que he escuchado, hay algunos profesores que... nunca he escuchado que acrediten la PSU, y que hayan dicho que la PSU es un buen sistema de ingreso a la universidad. Tienen una mirada más como: “ya, sabemos que no les gusta, y sabemos que está mal, y sabemos que no mide conocimientos, pero tienen que hacerlo, porque no hay otra manera de entrar a la universidad. Así que nos vamos a ajustar al sistema, y vamos a tratar de que ustedes tengan un buen puntaje” (Pablo, escuela pública emblemática, clase intermedia alta).

En estos establecimientos la PSU da lugar a dos enfoques opuestos: un enfoque crítico y un enfoque pragmático. En este proceso, es generalmente el enfoque pragmático el que se impone sobre el crítico. La demanda social de asistir a la educación superior e *illusio* (Bourdieu, 2000) —es decir, la creencia funda-

mental en los intereses que rigen el campo en el cual los individuos se desenvuelven— son incorporados en las disposiciones o *habitus* de los estudiantes y al mismo tiempo reforzados por el *ethos* de las escuelas.

En las escuelas particulares subvencionadas, por su parte, asociadas también a posiciones intermedias en el espacio social, los discursos en torno a la PSU se enmarcan en un contexto marcado por una sensación de presión. Francisco, por ejemplo, en la escuela particular subvencionada San Pedro, señala lo que les transmiten sobre la PSU:

Que no es una prueba más, sino que es así como una prueba importante. Como que para uno a nivel personal es importante. Como que nos dicen mucho: “ya chiquillos, relájense porque ahora se viene lo peor, y después si salen van a tener que esforzarse mucho más en la PSU. Van a haber días en que van a estudiar todo el día”. Como que te hacen contextualizar el momento anterior a la PSU. Como que te digan: “esperen ese momento y prepárense”, para que te prepares para el choque que es la PSU (Francisco, escuela particular subvencionada, clase intermedia alta).

La incorporación de la educación superior como una demanda de la sociedad, una experiencia que es particularmente común en la clase intermedia, es reforzada por las escuelas por medio de discursos meritocráticos que convergen en nociones como las de esfuerzo personal y responsabilidad individual, ambas entendidas como una condición necesaria para lograr el éxito. Una experiencia algo distinta, sin embargo, es la que experimentan los jóvenes en las escuelas públicas, asociadas típicamente a grupos intermedios bajos y dominados. En la escuela pública Los Boldos, por ejemplo, Rosa narra cómo los profesores y profesoras abordan la PSU:

[La profesora jefa] La deja, así como ahí... el profe de historia [considera a la PSU] un poco, pero él no confía como que alguien va a llegar [a la universidad]. Él no cree. Como que dice: “Ah, nadie va a llegar aquí”. Igual los cabros dicen... se ponen, así como: “ah, no importa que esté hablando mal... que hable nomás” (Rosa, escuela pública, clase intermedia baja).

El relato de Rosa da cuenta de cómo, en algunos casos, los profesores y profesoras pueden llegar a subestimar las potencialidades de sus estudiantes y desalentar sus aspiraciones hacia la universidad. Esto no quiere decir que las escuelas, profesores y profesoras no le den algún grado de importancia a la prueba de selección; de hecho, las experiencias de los estudiantes dan cuenta de algunas actividades implementadas por sus establecimientos para prepararla. Sin embargo, esta preparación no es suficiente, tal como lo señala Arturo en la escuela pública El Valle:

...ahora empezaron a hacer como talleres de preuniversitario en las tardes, los viernes de matemáticas. Pero como que no le han dado mucho enfoque al... o sea, nos han... por ejemplo, nos ayudaron a inscribirnos en la PSU a los de cuarto [medio], pero, así como enfocados en la PSU, no (Arturo, escuela pública, clase intermedia baja).

Incluso, más allá de la preparación necesaria para rendir la prueba de acceso, el problema también viene dado por la falta de dominio simbólico con el que estos estudiantes llegan al último año de educación secundaria. Ante esta situación, algunos se culpan a sí mismos y a sus pares por “no ser lo suficientemente buenos” (Archer y Yamashita, 2003) para rendir una buena prueba. Cristóbal, por ejemplo, en la escuela pública El Valle, reflexiona sobre la importancia que su establecimiento le da a la prueba y lo que él cree que es el mayor problema:

Creo que [en la escuela] no le toman mucha importancia [a la PSU]. Creo que el colegio, no sé si... no creo que sea el colegio, los alumnos son bastante mediocres [...] los muchachos no están... no les interesa simplemente. Son pocos los que están interesados en estudiar (Cristóbal, escuela pública, clase intermedia baja).

La brecha entre los estudiantes de las escuelas más privilegiadas y las de menores recursos se percibe aún más profunda cuando se examinan las experiencias de los estudiantes en las escuelas técnico-profesionales, es decir, aquellas en las que encontramos a los estudiantes en situaciones sociales y económicas menos favorables. Aquí, los jóvenes, por un lado, son persuadidos a rendir la PSU, tal como lo ejemplifica Valentina:

Claro, ellos nos dicen que demos la PSU. Igual ellos piensan que es buena po, por lo que he visto, que es bueno dar la PSU... La orientadora, por ejemplo, nos dice... nos hizo ella inscribirnos en la PSU y todo. E igual es una forma de incentivarlos po. Aunque hay algunos de mis compañeros que no quieren darla (Valentina, escuela técnico-profesional, clase dominada).

Sin embargo, cuando la pregunta es sobre la preparación que han tenido, la situación se vuelve algo diferente, tal como lo ejemplifica la respuesta de Julio en el siguiente extracto:

C: ¿has preparado la PSU?

L: acá sí la han... nos han hecho ensayos de PSU, pero yo tuve la mala suerte de que no pude venir ese día.

C: ¿y la has preparado en otro momento?

L: eh... no...

C: ¿alguna vez te has enfrentado a la PSU?, ¿has visto cómo es, el tipo de preguntas que tiene?

L: no, es que... más que nada por el tiempo, porque no tengo mucho los fines de semana (Julio, escuela técnico-profesional, clase dominada).

Como lo muestran las distintas experiencias de los participantes, existen notables diferencias entre los estudiantes de distintas clases sociales respecto a cómo arriban al momento de rendir la PSU y la manera en que los establecimientos enfrentan este proceso. La PSU, por lo tanto, cristaliza desigualdades que no son sólo el producto de las desiguales condiciones de origen, sino también de un sistema escolar socialmente segregado.

Las diferencias respecto a cómo los estudiantes de distintas escuelas y orígenes sociales abordan la PSU son exacerbadas por las estrategias que implementan los estudiantes y sus familias orientadas a asegurar un buen rendimiento en la prueba de selección. Entre las estrategias más comunes está la asistencia a instituciones que preparan cuidadosamente a los jóvenes para rendir la prueba. Estos son los llamados preuniversitarios. A partir de las entrevistas se desprende que la provisión de este servicio ha dado lugar a un mercado cada vez más sofisticado liderado por agentes privados que apuntan, con agudeza, a ciertos “nichos de mercado” (Forsberg *et al.*, 2020) en el campo de la educación.

Considerando las experiencias de los participantes, es posible identificar al menos tres tipos de preuniversitarios. Si bien esta clasificación no es exhaustiva, ya que se construye a partir sólo de los relatos de nuestros entrevistados, nos permite comprender, a grandes rasgos, algunas características de estos dispositivos de mercado. En primer lugar, los estudiantes de los grupos más privilegiados dan cuenta de preuniversitarios que son implementados por tutores particulares, quienes preparan a sus estudiantes en sesiones con un número acotado de estudiantes. Estos grupos se componen de amigos o pares pertenecientes a una misma escuela, o a establecimientos escolares cercanos con características sociales similares. Los estudiantes que asisten a estos preuniversitarios, por lo tanto, pertenecen al mismo medio social, lo que asegura, podemos argumentar, la interacción con pares que poseen aspiraciones y metas parecidas. En estos casos, las tutorías son realizadas en oficinas especialmente acondicionadas para este propósito, o incluso en las casas de los mismos tutores. El prestigio de los tutores, que se trasmite de boca en boca, es la principal atracción y motivación para contratar este servicio.

En segundo lugar, también entre los grupos más privilegiados, los relatos recogidos dan cuenta de pequeñas instituciones que cuentan con algunas sucursales en zonas geográficas específicas de la ciudad. Estas instituciones apuntan a un determinado perfil de estudiantes, lo cual coincide con las zonas geográficas donde están emplazadas las escuelas. Las tutorías están formadas por un pequeño grupo de estudiantes, quienes usualmente se conocen unos

a otros o tienen algún tipo de conexión porque provienen de las mismas escuelas o forman parte de un determinado circuito de establecimientos con similares características sociales.

Finalmente, los relatos dan cuenta de preuniversitarios más grandes y masivos. Estas instituciones poseen un gran número de sucursales que están repartidas en distintos lugares geográficos. A estos preuniversitarios asisten estudiantes de distintas escuelas y orígenes sociales y constituyen, sobre todo, una alternativa para los estudiantes de los grupos intermedios. Entre los entrevistados, varios de los estudiantes de este segmento declararon que han preparado la PSU en preuniversitarios de este tipo.

En suma, la asistencia a preuniversitarios aparece como otro factor importante en el proceso de transición desde la escuela a la educación superior, y se revela como un mecanismo fundamental de la segmentación social. En efecto, los horizontes y aspiraciones de los estudiantes están ciertamente influenciados por el acceso a este tipo de servicios. Así, mientras el uso de preuniversitarios aparece como una práctica expandida entre los estudiantes de los grupos más privilegiados y algunos pertenecientes a los grupos intermedios, los miembros de los grupos menos favorecidos habitualmente declaran no haber asistido a ninguna de estas entidades.

CONCLUSIÓN

Este artículo ha abordado la influencia que ejercen distintas prácticas y estrategias institucionales desplegadas en el campo de la educación que contribuyen a la formación de aspiraciones estudiantiles en el proceso de transición desde la escuela a la educación superior en Chile. A partir del relato de estudiantes pertenecientes a diversos establecimientos escolares que cursan su último año de educación secundaria, este estudio ha dado cuenta, primero, de diferencias significativas en cuanto a las prácticas implementadas y recursos disponibles en distintos tipos de escuelas, las cuales, a su vez, tienden a asociarse con diferentes clases sociales. En efecto, factores que van desde la disponibilidad de electivos y talleres hasta el rol que cumplen profesores y profesoras, aparecen como aspectos diferenciadores que influyen el proceso de delimitación y canalización de los horizontes estudiantiles vinculados a la educación superior. En segundo lugar, este artículo indagó acerca de la implementación de variados eventos y actividades que se realizan en torno al proceso de elección de instituciones de educación superior y sus respectivas carreras. Estas instancias incluyen, entre otras iniciativas, charlas y talleres en los establecimientos escolares, visitas a dependencias institucionales y la asistencia a ferias de educación superior. Varias de estas actividades y eventos tienden a articularse de forma socialmente diferenciada, de tal manera que contribuyen, hasta cierto punto,

a reproducir aspiraciones estudiantiles desiguales. Por último, este artículo ha analizado distintas experiencias estudiantiles en torno a la prueba de selección y acceso a la educación superior, la cual es entendida como una propiedad estructurante del sistema de educación superior en Chile. Al hacerlo, ha dado cuenta de diferencias cruciales relativas al proceso de preparación de la prueba, así como a las representaciones y emociones que ella evoca.

Si bien este estudio echa luz sobre los distintos factores antes mencionados, es fundamental seguir indagando sobre el funcionamiento de tales aspectos. Así, por ejemplo, es relevante profundizar más a fondo en cómo diversos actores, agencias y dispositivos de mercado operan en el campo de la educación, lo cual incluye conocer con mayor profundidad el rol de los diferentes actores vinculados a las escuelas, a las instituciones de educación superior y a las agencias intermediarias. De este modo, mientras que este estudio se centra en las experiencias y relatos estudiantiles, sería relevante también conocer la perspectiva de profesores, orientadores, directores y jefes de unidades técnicas pedagógicas de los establecimientos escolares. Asimismo, sería importante indagar en la visión que existe en los departamentos o direcciones de admisión de las instituciones de educación superior u otras instancias similares asociadas al proceso. Sería fundamental, también, investigar cómo toman ciertas decisiones las agencias intermediarias que influyen en la transición a la educación superior.

Evidentemente, la formación de aspiraciones es un proceso complejo, de múltiples capas e influenciado por diversos factores (Hart, 2016; Reay, 1998a) que van más allá de las prácticas y estrategias institucionales antes presentadas. Sin embargo, poner el foco en tales prácticas y estrategias no es trivial, ya que es también una manera de promover, como lo señala Hart (2019), la toma de conciencia respecto al rol de las instituciones educacionales al momento de privilegiar un arbitrario cultural. Mientras que este estudio se ha concentrado en aquellas acciones y procesos que tienden a la reproducción de un orden social dado, esto no significa que no existan en el campo de la educación prácticas y estrategias orientadas a contravenir el *statu quo*. En este sentido, futuros estudios deben dar cuenta de cómo las prácticas y estrategias institucionales examinadas son también objeto de disputa y resistencia, y de cómo los actores involucrados despliegan su agencia en el campo.

REFERENCIAS

- ABRAHAMS, Jessie (2018), "Option Blocks that Block Options: Exploring inequalities in GCSE and A Level options in England", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 39, núm. 8, pp. 1143-1159. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483821>

- ARCHER, Louise y Hiromi Yamashita (2003), “Knowing their Limits? Identities, inequalities and inner-city school leavers’ post-16 aspirations”, *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 1, pp. 53-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093032000042209>
- ATKINSON, Will (2010), “Phenomenological Additions to the Bourdieusian Toolbox: Two problems for Bourdieu, two solutions from Schutz”, *Sociological Theory*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01362.x>
- ATKINSON, Will (2011), “From Sociological Fictions to Social Fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus’”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 331-347. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559337>
- ATKINSON, Will (2013), “Some Further (Orthodox?) Bourdieusian Reflections on the Notions of ‘Institutional Habitus’ and ‘Family Habitus’: A reply to Burke, Emmerich, and Ingram”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 183-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.746266>
- BALL, Stephen J., Jackie Davies, Miriam David y Diane Reay (2002), “‘Classification’ and ‘Judgement’: Social class and the ‘cognitive structures’ of choice of higher education”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 51-72. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- BELLEI, Cristián, Cristian Cabalín y Víctor Orellana (2014), “The 2011 Chilean Student Movement against Neoliberal Educational Policies”, *Studies in Higher Education*, vol. 39, núm. 3, pp. 426-440. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- BOURDIEU, Pierre (1990), *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press.
- BOURDIEU, Pierre (1996), *The State Nobility*, Cambridge, Polity Press.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Pascalian Meditations*, Stanford, Stanford University Press.
- BOURDIEU, Pierre (2010), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1990), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres, Sage.
- BRUNNER, José Joaquín (2015), “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte”, en Andrés Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 21-107.
- BURKE, Ciaran, Nathan Emmerich y Nicola Ingram (2013), “Well-founded Social Fictions: A defence of the concepts of institutional and familial habitus”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 165-182. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.746263>
- CANALES, Manuel, Cristián Bellei y Víctor Orellana (2016), “¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 89-109. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

- CARRASCO, Evelyn, Claudia Zúñiga y Jacqueline Espinoza (2014), “Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas”, *Calidad en la Educación*, núm. 40, pp. 95-128. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>
- COSTA, Cristina, Ciaran Burke y Mark Murphy (2019), “Capturing Habitus: Theory, method and reflexivity”, *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 19-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1420771>
- ESPINOZA, Oscar, Luis González, Luis Sandoval, Bruno Corradi, Yahira Larrondo, Karina Maldonado y Noel McGinn (2023), “The Relationship between Class-Based Habitus and Choice of University and Field of Study”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 44, núm. 4, pp. 649-668. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2194563>
- FORSBERG, Håkan, Mikael Palme y Mikael Börjesson (2020), “Education as Field and Market: The case of upper secondary school in Stockholm, 2006-2008”, en Jörg Blasius, Frédéric Lebaron, Brigitte Le Roux y Andreas Schmitz (eds.), *Empirical Investigations of Social Space*, Cham, Springer, pp. 245-266. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15387-8_15
- GUZMÁN-Valenzuela, Carolina y Andrés Bernasconi (2018), “The Latin American University: Past, present and future”, en Ronald Barnett y Michael A. Peters (eds.), *The Idea of the University. Volume 2: Contemporary perspectives*, Nueva York, Peter Lang, pp. 292-310. DOI: <https://doi.org/10.3726/b11839>
- GUZMÁN-Valenzuela, Carolina, Stephen Darwin, Andrea Flanagan, Almendra Aguilera-Muñoz y Andrea Geldres (2022), “(Un)Limited Choice: Analysing the strategic choices of first-in-generation students in neoliberal higher education”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 930-949. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2080045>
- HART, Caroline S. (2016), “How do Aspirations Matter?”, *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 17, núm. 3, pp. 324-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- HART, Caroline S. (2019), “Education, Inequality and Social Justice: A critical analysis applying the Sen-Bourdieu analytical framework”, *Policy Futures in Education*, vol. 17, núm. 5, pp. 582-598. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318809758>
- INGRAM, Nicola (2009), “Working-Class Boys, Educational Success and the Misrecognition of Working-Class Culture”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, núm. 4, pp. 421-434. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690902954604>
- LAHIRE, Bernard (2010), “La transmission familiale de l'ordre inégal des choses”, *Regards Croisés Sur L'économie*, vol. 1, núm. 7, pp. 203-210.
- LAHIRE, Bernard (2019a), “Sociological Biography and Socialisation Process: A dispositionalist-contextualist conception”, *Contemporary Social Science*, vol. 14, núm. 3-4, pp. 379-393. DOI: <https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1399213>

- LAHIRE, Bernard (2019b), *This Is Not Just a Painting*, Cambridge, Polity Press.
- LAREAU, Annette (2003), *Unequal Childhoods*, Los Ángeles, University of California Press.
- LAREAU, Annette y Elliot B. Weininger (2008), “Class and the Transition to Adulthood”, en Annette Lareau y Dalton Conley (eds.), *Social Class: How does it work?*, Nueva York, Russell Sage Foundation, pp. 118-151.
- LEE, Jihyun (2021), “A Future of Endless Possibilities? Institutional habitus and international students’ post-study aspirations and transitions”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 404-418. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1886907>
- MARGINSON, Simon (2016), “High Participation Systems of Higher Education”, *The Journal of Higher Education*, vol. 87, núm. 2, pp. 243-271. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- MCDONOUGH, Patricia M. (1997), *Choosing Colleges: How social class and schools structure opportunity*, Nueva York, State University of New York Press.
- MELLA San Martín, Camila y Emilio Moya Díaz (2024), “Expansión de la educación superior en Chile: ¿la política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad de acceso?”, *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 184, pp. 31-52. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61245>
- MUÑOZ, Pablo y Amaia Redondo (2013), “Inequality and Academic Achievement in Chile”, *CEPAL Review*, núm. 109, pp. 99-114.
- ORELLANA, Víctor, Carolina Guzmán-Valenzuela, Cristián Bellei, Benjamín Gareca y Francisca Torres (2017), *Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación*, Cuadernos de Investigación núm. 7, Santiago de Chile, Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- PALMA-Amestoy, Carlos (2022), “Aspiring to Higher Education: Micro-practices, horizons and social class reproduction in Chile”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1135-1152. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2112657>
- PNUD (2017), *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*, Santiago de Chile, PNUD.
- QUARESMA, María Luisa y Cristóbal Villalobos (2022), “Elite Universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality”, *Tuning Journal for Higher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 29-62. DOI: <https://doi.org/10.18543/tjhe.1920>
- QUARESMA, María Luisa, Cristóbal Villalobos, Andrés Rojas-Murphy y Francisco Molina-Salas (2024), “Institutional Ethos of Less Selective Massive Private Universities in Chile: Organizational identities in a competitive and marketized university system”, *Education Sciences*, vol. 14, núm. 8. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14080903>

- RAMOS, Marcela (ed.) (2022), *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*, Santiago de Chile, Catalonia.
- REAY, Diane (1998a), “‘Always Knowing’ and ‘Never Being Sure’: Familial and institutional habituses and higher education choice”, *Journal of Education Policy*, vol. 13, núm. 4, pp. 519-529. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- REAY, Diane (1998b), *Class Work: Mothers’ involvement in their children’s primary schooling*, Londres, UCL Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003419662>
- REAY, Diane, Miriam E. David y Stephen J. Ball (2001), “Making a Difference? Institutional habituses and higher education choice”, *Sociological Research Online*, vol. 5, núm. 4, pp. 14-25. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- REAY, Diane, Miriam E. David y Stephen J. Ball (2005), *Degrees of Choice: Class, race, gender, and higher education*, Londres, IOE Press.
- SEPÚLVEDA, Leandro y María José Valdebenito (2014), “¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 243-261. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>
- TARABINI, Aina y Nicola Ingram (eds.) (2018), *Educational Choices, Aspirations, and Transitions in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*, Nueva York, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315102368>
- TARABINI, Aina, Marta Curran y Clara Fontdevila (2015), “El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar”, *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, núm. 18, pp. 37-58.
- VALENZUELA, Juan Pablo, Cristián Bellei y Danae de los Ríos (2014), “Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The case of Chile”, *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 217-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- VAN Zanten, Agnès (2019), “Neo-Liberal Influences in a ‘Conservative’ Regime: The role of institutions, family strategies, and market devices in transition to higher education in France”, *Comparative Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 347-366. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619330>
- VILLALOBOS, Cristóbal, María Luisa Quaresma y Gonzalo Franetovic (2020), “Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional”, *Revista Española de Sociología*, vol. 29, núm. 3, pp. 523-541. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- ZAPATA, Gonzalo e Ivo Tejada (2016), “Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y una revisión de la publicidad en prensa escrita”, *Calidad en la Educación*, núm. 44, pp. 197-242. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100008>