

ACTITUDES Y CREENCIAS DE FUTUROS POSTULANTES RESPECTO DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS¹

GUIDO DEMICHELI MONTECINOS*, ALVARO INFANTE GARCÍA**
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO, CHILE

Recibido: 15 de agosto de 2011

Aprobado: 3 de diciembre de 2011

Resumen

Durante los años 2008 y 2009 se realizaron dos distintas investigaciones buscando identificar primeramente -en cada una de ellas- los principales atributos que los estudiantes de 4º Enseñanza Media de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar vinculaban con el concepto de calidad de las Universidades y, en segunda instancia, establecer las actitudes y creencias del grupo estudiado en relación con las Universidades del CRUCH (2008) y con las Universidades Privadas (2009) de la V Región, Valparaíso, Chile. Utilizando un mismo diseño cuali-cuantitativo (Sistema Galileo) en ambos estudios, se realizaron 88 Entrevistas en Profundidad y se aplicaron 993 cuestionarios en total. Sobre la base de dichas investigaciones del año 2008 y 2009, el presente artículo reporta un meta-estudio que compara las actitudes y creencias de la población ya indicada, respecto de los principales atributos compartidos que ellos mismos consideraron centrales en relación con la calidad de las instituciones universitarias. Los atributos investigados en los referidos estudios en relación con las actitudes y creencias que sostiene y expresa la población estudiada, se refieren al 1) nivel de exigencia, 2) infraestructura, 3) financiamiento, 4) prestigio institucional, 5) calidad de los docentes, 6) empleabilidad futura y, 7) buen ambiente intra-institucional. Se observa que más allá de las diferencias de actitudes y creencias favorables a las Universidades Tradicionales, hay también algunas dimensiones en las que dichas diferencias se atenúan e incluso otras en que se invierten y direccionan en favor de las Universidades Privadas, según se trate de alumnos de colegios privados, subvencionados o municipalizados.

Palabras clave: actitudes, creencias, calidad, universidades chilenas, educación universitaria

ATTITUDES AND BELIEFS OF FUTURE APPLICANTS ON CHILEAN UNIVERSITIES' QUALITY

Abstract

During years 2008 and 2009 two different investigations were carried out in an attempt to identify, firstly, -in each of them- the main attributes that last year High School students tied to the concept of quality in Universities in general and, secondly, to establish what were the attitudes and beliefs of the study group regarding CRUCH's Universities (2008) and Private Universities (2009) of the V Region, Valparaíso, Chile. Using the same quality-quantitative design in both studies, a total of 88 in-depth interviews and 993 questionnaires were applied. Based on those studies, this paper reports a meta-study comparing attitudes and beliefs of the indicated study group regarding the primary shared attributes they believed paramount when talking about the quality of the university institutions. The attributes investigated in the referred studies, related to attitudes and beliefs sustained and expressed by the study group referred to 1) academic level demand, 2) infrastructure, 3) financing, 4) institutional prestige, 5) Faculty quality, 6) future employability, 7) agreeable institution environment. Beyond some different beliefs and attitude that favored the traditional universities, there were cases where said differences decreased and even, in some cases, inverted and favored private universities, depending on the students of the sub-study group: private, subsidized or public.

Key words: attitudes, beliefs, Chilean universities, quality, higher education.

¹ El presente artículo está basado en los datos obtenidos mediante el Seminario de Titulación de A. Arévalo, N. Bravo, C. Caucao, N. Espinoza, G. Fuentealba, D. Muñoz, R. Quezada, C. Rebolledo y V. Véliz, realizado durante el año 2008 bajo la dirección de los autores, quienes reconocen y agradecen su trabajo. De igual modo a F. Castillo, M.C. Contreras, M.E. Hidalgo, F. Hurtado, C. Jiménez, C. Olate, C. Osorio, P. Santander y S. Tapia, integrantes del Seminario de Titulación 2009. Nuestro agradecimiento también a la Dra. Mónica Catalán Reyes por su asesoría estadística en la redacción final de este trabajo.

* Departamento de Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso. Dirección postal: Avenida Brasil 2140, Valparaíso, Chile. Teléfono 56-32-2508736 Correo electrónico: guido.demicheli@uv.cl

** Departamento de Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso. Dirección postal: Avenida Brasil 2140, Valparaíso, Chile. Teléfono 56-32-2508716 Correo electrónico: alvaro.infante@gmail.com

Introducción

La calidad de la educación universitaria y las instituciones que la imparten es un tema de creciente relevancia en el contexto general del desarrollo latinoamericano actual, entre otras cosas, porque, como señala el Banco Mundial (2002), es crucial para el futuro bienestar integral de la población del continente.

Según cifras consolidadas por el Consejo Nacional de Educación (s.f.), mientras a principios en 1980 en Chile había 118.978 estudiantes universitarios, en el año 2010 el número de matriculados en las Universidades chilenas llegó a 558.914, de los cuales 263.451 (47%) estaban en Universidades Tradicionales y 295.463 (53%) en Universidades Privadas; sin embargo, la cantidad de recién ingresados de ese mismo año aumentó notoriamente en favor de éstas últimas: de los nuevos 149.361 nuevos alumnos, sólo 59.923 (40%) se inscribió en las Universidades Tradicionales, mientras que 89.438 (60%) lo hicieron en Universidades Privadas, acentuando una tendencia ya de larga data en el sistema universitario chileno, lo que entre otras cosas, se explica por las drásticas transformaciones hechas al sistema general de educación superior chileno durante el gobierno militar, empezando en 1981 con el nuevo marco normativo que permitió la creación de Universidades privadas (sin financiamiento del Estado) y dispuso la reestructuración de las estatales. Según consigna el sitio virtual www.ues.cl a la fecha hay un total de 59 Universidades chilenas que al año 2010 impartían 4.003 carreras profesionales.

Dado lo anterior, la evaluación y el aseguramiento de la calidad de estas instituciones se ha vuelto un imperativo para la mínima regulación, transparencia y seriedad del sistema universitario chileno. A partir de los años 90 y con el retorno a la democracia, los diferentes Gobiernos han creado instancias y mecanismos orientados a ese propósito, como el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) en 1999 y más recientemente en el año 2006, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, por medio de la Ley N° 20.129 que introduce la acreditación de las instituciones universitarias y sus programas de estudio.

Por lo mismo, durante los últimos años hay distintos estudios, instituciones y agencias que han propuesto y establecido en el tiempo, las que serían dimensiones constitutivas de la calidad universitaria, principalmente con fines de evaluación y posterior acreditación de las Universidades.

En dicha perspectiva y con tal propósito, las modalidades y metodologías que se han desarrollado para tal efecto se construyen predominantemente en torno a variables estructurales que consideran sólo de modo periférico los usuarios a quienes el quehacer formativo de estas instituciones está finalmente dirigido, mientras la investigación académica sobre el tema ha prestado poca atención a factores psicológicos de los estudiantes mismos que podrían ser iluminadores para la más amplia comprensión del fenómeno de la calidad en el ámbito universitario.

En Diciembre de 2006, por ejemplo, el Consejo Superior de Educación dedicó íntegramente el N° 25 de su revista "Calidad en la Educación Superior", al tema de los *rankings* y la calidad de las Universidades, dando cuenta de la diversidad, las dificultades y las complejidades para el abordaje de este aspecto de la actividad universitaria. En dicha publicación, sólo uno de los trabajos reportados (Dooner, Guevara, Lagos & Mena, 2006) se focaliza en los estudiantes mismos como usuarios del sistema, mientras un segundo (Usher & Savino, 2006) se refiere a ellos tangencialmente. Pareciera que, dimensiones y procesos psicológicos como las aspiraciones y creencias, las motivaciones y actitudes (entre otros) de los destinatarios mismos a los que estos servicios y el quehacer de estas instituciones están dirigidos, no están siendo suficientemente contemplados en el abordaje de este complejo proceso (Demicheli, 2009).

Las creencias como componente cognitivo central del comportamiento humano y las actitudes como expresión emocional y disposición a la acción asociadas al mismo, son constructos teóricos fundamentales de la psicología social para el estudio, la descripción, la explicación y la predicción comportamental de las personas. En conjunto, ellas resumen las experiencias previas de las personas, y simultáneamente, tienen efectos también sobre su actuar presente y futuro.

Conocer las actitudes y creencias que las personas poseen respecto de los atributos constitutivos de un determinado fenómeno o institución social como las Universidades y la calidad de su quehacer, es fundamental para cualquier intervención que busque reforzar o cambiar las relaciones y condiciones en que dicho fenómeno se manifiesta, ya sea modificando algunas de sus atributos característicos, o bien, buscando acercar y hacer más sintónicas esas condiciones institucionales asociadas a la calidad, con las disposiciones iniciales y las conductas últimas de los usuarios finales (Demicheli, 2009).

En ese contexto, durante el año 2008 se realizó un primer estudio dirigido a conocer las actitudes y creencias de futuros postulantes acerca de la calidad de las Universidades integrantes del C.R.U.CH de la V Región, las que corresponden a las instituciones Universidad de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha y Universidad Técnica Federico Santa María (Arévalo et al., 2008); luego, en 2009, se llevó a cabo un segundo estudio de iguales características, en relación con las 6 Universidades Privadas con mayor número de alumnos de la misma V Región, las que en aquella ocasión correspondieron a las instituciones Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad del Mar, Universidad de Viña del Mar, Universidad de las Américas, Universidad Santo Tomás y Universidad Andrés Bello (Castillo et al., 2009) En ambos estudios el propósito central fue establecer las actitudes y creencias de alumnos cursando el último nivel de escolaridad previo a la Universidad, respecto a la calidad de las instituciones universitarias a las que próximamente podrían postular.

Aun cuando los dos estudios se llevaron a cabo independientemente y en distintos años, se realizaron con el mismo sistema metodológico, la misma población y los mismos criterios muestrales, según se detalla más adelante, en las secciones correspondientes.

Sobre la base de lo anterior, el presente artículo da cuenta de un meta-análisis de dichas investigaciones previas y reporta las principales asociaciones y relaciones comparativas posibles de establecer a la luz de los datos y hallazgos de los estudios realizados los años 2008 y 2009, los cuales aunque independientes, están estrechamente vinculados en su propósito final y fueron complementariamente concebidos desde su origen. Dado lo antes dicho, este reporte constituye un meta-análisis que proporciona una descripción integrada de las principales creencias y actitudes del grupo en estudio hacia la calidad, tanto de las Universidades del CRUCH (tradicionales) como de las Universidades Privadas (emergentes).

Marco Teórico

Actitudes y creencias.

Ciertamente, las *actitudes* se incluyen dentro de los constructos teóricos más relevantes y aportadores al desarrollo de la psicología social. Asociadas a ellas, las creencias resultan fundamentales para la comprensión de los procesos mediante los cuales se constituyen, mantienen y cambian los sistemas de interacción humana, incluyendo las instituciones y sus respectivas culturas.

En su más amplio sentido, las actitudes pueden considerarse como representaciones psicológicas de la influencia que ejerce cada sociedad y cultura sobre las personas en tanto individuos. Por un lado, son inseparables de los contextos que las generan, mantienen y actualizan bajo ciertas condiciones, pero al mismo tiempo, son una expresión que articula un conjunto más o menos amplio de experiencias individuales únicas.

Las *creencias*, por su parte, han sido en general consideradas y conceptualizadas como las ideas o convicciones que ha desarrollado y sostiene una persona -fundamentalmente sobre la base de la información o conocimiento que tenga en un momento dado- respecto de otras personas, eventos o componentes de su mundo social.

La teoría cognitiva de las actitudes de Joseph Woelfel (1980) remite en sus orígenes al pensamiento interaccionista de George Herbert Mead, quien concibió el Yo como objeto de la experiencia individual, del mismo modo en que cualquier otro objeto podía serlo de la atención de aquél, siendo el pensamiento de Mead también explícito en cuanto a que el Yo "... es definido en términos de su relación con esos otros objetos de de experiencia" (Woelfel, 1980, p.99).

Acorde a lo planteado en 1967 por Blumer (citado por Woelfel 1980), éste último afirma que es coherente definir el Yo a partir de su inclusión en un conjunto de objetos entre los cuales se establecen comparaciones. Y agrega que es consistente con la perspectiva interaccionista, estimar las actitudes de las personas en relación con ciertas formas de conducta (por ejemplo, el comportarse de manera solidaria, osada, ecológica, etc.) como *distancias o separaciones* entre el Yo y esos comportamientos.

El modelo teórico de Woelfel (1980) asume que los conceptos similares o con relaciones estrechas entre sí, se ubican cerca unos de otros, mientras que aquellos disímiles o poco relacionados, se localizan distantes. Sostiene también que dentro de ese espacio compartido, el Yo, corresponde a una representación consciente de las personas respecto de sí mismas en relación con esos otros conceptos componentes. En otras palabras, el Yo se ubica cercano a los conceptos consistentes que según cada cual lo definen a sí mismo y lejos de aquellos que no se ajustan a su auto-descripción.

Al respecto, Woelfel y Stoyanoff (2007) reportan que hallazgos en estudios recientes refuerzan la teoría interaccionista que las personas se comportan primordialmente más en relación con su auto-concepto que según sus necesidades o deseos.

Sistema Galileo.

El Sistema Galileo es una metodología integral para la investigación en ciencias sociales, que sigue un conjunto de procedimientos estándar, apoyándose en herramientas computacionales para realizar análisis de contenido, elaboración de cuestionarios, análisis matemático (basado en escalamiento multidimensional) y representación gráfica de los datos obtenidos.

Basándose en la teoría cognitiva de las actitudes de Woelfel (1980), el Sistema Galileo... "asume que la definición de cualquier objeto de cognición (individual o cultural) está dada por su ubicación relativa respecto de otros objetos relevantes dentro de un continuo o espacio multidimensional, cuyas propiedades están determinadas por patrones de interrelación entre esos mismos objetos. La distancia entre dos conceptos dentro de ese espacio es definida como una *creencia* y la distancia entre cualquier concepto y el Yo es definida como una *actitud*" (Foldy & Woelfel, 1990, p.1).

El método Galileo deriva a partir de una primera matriz de estimaciones de distancias hechas directamente por los respondientes, una segunda matriz que permite la representación de esas distancias estimadas en el espacio multidimensional que representa el *Mapa Galileo* del fenómeno estudiado, donde los objetos resultan ordenados de tal manera que sus diferencias en significado están dadas por las diferencias de distancia entre ellos.

La relación de similitud o diferencia entre los objetos se estima sobre la base de una misma unidad de medida (unidades de distancia) y, por lo tanto, pueden ser representadas por un sistema numérico, donde dos objetos considerados iguales o idénticos son señalados con puntaje de distancia cero y aquellos que incrementan su discrepancia son indicados por números de mayor valor. De este modo, cualquier conjunto de elementos puede ser representado en términos de una matriz $n \times n$ de diferencias (distancias), la cual describe todas las posibles interrelaciones entre cualquier grupo de objetos (Woelfel & Barnett, 1992).

Matemáticamente hablando, el promedio corresponde al "centro", al punto de balance y mínimo estrés en las configuraciones psicológicas y representa así la mejor estimación, en precisión y confiabilidad, de la discrepancia percibida por un grupo de personas entre dos objetos, medida ésta a través de la distancia que dicho grupo considera que existe entre ellos (Woelfel, 1980).

El sistema Galileo incluye el escalamiento multidimensional de Torgerson (1958), que opera transformando la matriz original de distancias-promedio y estableciendo el origen en el centroíde de la dis-

tribución, para hacer el promedio total de la matriz equivalente a cero (citado por Woelfel & Fink, 1980).

A partir de la descomposición espectral de esta matriz transformada, se obtienen sus vectores y valores propios. Dichos vectores corresponden a variables que explican la mayor proporción de la varianza observada en los datos originales, son ortogonales entre sí y se utilizan para definir y graficar las posiciones relativas de los objetos en el *espacio Galileo* resultante. El número de dimensiones a graficar, definirá similar número de vectores a utilizar (Barnett, 1988).

Los vectores antes indicados constituyen entonces un *continuo*, mediante el cual se *grafican las relaciones* entre las principales dimensiones del fenómeno en estudio (en este caso, las creencias y actitudes hacia la calidad de las Universidades estudiadas) por parte de futuros postulantes y potenciales alumnos.

Asumiendo que, a) la unidad de medida que se utiliza para estimar las distancias (unidades de distancia) es la misma para todos los pares de estimaciones, b) dicha unidad de medida se corresponde con una escala de medida intervalar, c) la estimación de distancias que hacen los respondientes del cuestionario corresponde a una estimación directa, d) la matriz de distancias resultante, que representa el promedio de estimaciones para cada par de distancia, es cuadrada y simétrica, entonces el método Galileo utiliza un Modelo Clásico de Escalamiento Multidimensional (CMDs). A partir de este modelo, el sistema Galileo propone interpretar la distancia euclidiana que se observa en la separación gráfica entre conceptos (la longitud del segmento de recta que los une), como una representación fiel de la similitud/diferencia de significado, en "unidades de distancia", que el colectivo en estudio considera que existe entre ellos. Mediante la redacción y formato de las preguntas del Cuestionario, ("si x y z están a N unidades de distancia ... ¿a qué distancia están a y b?") se obliga al respondiente, por un lado, a hacer estimaciones directas de la magnitud de las diferencias entre los pares de atributos, utilizando la misma unidad de distancia y como proporciones referidas al criterio métrico y, por otro, a proveer una respuesta integral y relacional donde –en última instancia, cada estimación constituye una función. Dado este procedimiento, cada atributo adquiere una posición definible como puntaje Z, es decir, como fracciones de unidades dispersión y, por lo mismo, la escala obtenida constituye un parámetro de medición muy preciso de un fenómeno inicialmente descrito sólo en términos cualitativos. El principio que subyace enton-

ces al empleo de “unidades de distancia” en el Sistema Galileo es que éstas son la expresión de lo más medular de un proceso de medición: comparar con un estándar.

Metodología

En la realización de ambos estudios se utilizó como metodología central de investigación el Sistema Galileo antes descrito teóricamente, un procedimiento cuali-cuantitativo que operativamente se desarrolla mediante cuatro etapas que siguen una secuencia específica. La primera de ellas (con sus respectivos 3 pasos) es de carácter netamente cualitativo y tiene como propósito central hacer emerger desde los propios participantes en el estudio, los componentes o atributos centrales del fenómeno a estudiar (en este caso, la calidad de la Universidades en general), los que luego son convertidos en rótulos que pasan a constituir ítems (segunda etapa) del Cuestionario a aplicar (tercera etapa) y mediante el cual se establecen cuantitativamente las distancias actitudinales y cognitivas de los participantes, en este caso, con relación a la calidad de las Universidades incluidas en ambos estudios.

Como se podrá apreciar más adelante en la descripción paso a paso de este sistema metodológico, se trata de una modalidad que integra de manera efectiva, consistente y equilibrada, recursos cualitativos y cuantitativos en el curso de la investigación. En su primera etapa (cualitativa) son los mismos participantes en él (y no el/los investigador/es) los que (mediante entrevistas en profundidad) proveen los textos básicos (que luego serán objeto de análisis de contenido) para definir aquello que se pretende estudiar y establecer cuáles son sus componentes constitutivos centrales. Luego, en la etapa 3, el Sistema Galileo recurre al Cuestionario como recurso metodológico para dimensionar cuantitativamente las actitudes y creencias de los participantes en relación con cada uno de los atributos que finalmente fueron considerados como componentes relevantes del fenómeno estudiado.

A continuación se describen con mayor detalle las etapas y pasos precedentemente enunciados:

Primera etapa

Se identifican los principales conceptos que las personas del grupo en estudio usan de manera espontánea para referirse a las dimensiones más propias del fenómeno investigado, mediante 3 pasos:

Realización de entrevistas en profundidad.

En el estudio del año 2008 se llegaron a realizar 52 entrevistas (y 36 en el estudio 2009) siguiendo un criterio proporcional por tipo de establecimiento, hasta alcanzar el criterio de saturación y considerar que no estaban emergiendo nuevas dimensiones acerca del fenómeno en estudio. Las interrogantes fueron planteadas, en líneas generales, en los siguientes términos y variantes: en un posible proceso de postulación a la Universidad, ¿en qué pensarías tú para escoger o descartar alguna?. Suponiendo que hubieras ingresado ya a la Universidad, ¿qué cosas serían indicadoras para ti de estar en una buena universidad y cuáles te harían pensar en lo contrario y considerar irte de ella?

Aplicación de análisis de contenido.

Como siguiente paso dentro de esta primera etapa, se procesó la información (textos) obtenida en las entrevistas en profundidad realizadas, mediante la técnica de *análisis de contenido*, apoyándose en programas computacionales existentes para tal efecto: *Cat-Pac* y *Concordance*. Con el primero de ellos se identifican las palabras de mayor frecuencia en un texto, eliminando primero aquellas que no aportan significado (artículos, conjunciones, etc.) y otorga un listado decreciente basado en dicho parámetro. El segundo, permite ir ubicando las palabras más frecuentes identificadas por *Cat-Pac*, ahora en el contexto de las oraciones en las que fueron empleadas, para analizarlas en función de similitudes o diferencias en cuanto a sentido de uso y coherencia semántica.

Mediante este recurso metodológico, se obtuvieron los insumos básicos para realizar el tercer y último paso dentro de esta misma fase, consistente en generar el conjunto de rótulos que representarían las dimensiones o atributos más significativos para el estudio (según los propios participantes en él) y respecto de las cuales, posteriormente se establecieron sus actitudes y creencias.

Generación del listado de rótulos.

Este proceso generativo implica agrupar en torno a un rótulo (que describe un atributo) los usos recurrentes y significados que dan sentido a los términos más frecuentemente empleados por los participantes en el estudio durante las entrevistas.

Técnicamente, en la actualidad el análisis de contenido considera dos grados de complejidad (descriptivo e inferencial) asociados a dos tipos de análisis: a) sintáctico, que se centra en la morfología del texto,

orientándose a la búsqueda y recuento de palabras y caracteres y, b) semántico, que busca el sentido de las palabras y pone el foco en el análisis de los temas y categorías presentes (Navarro & Díaz, 1998).

En el paso anterior de estos estudios, ambos niveles de análisis fueron aplicados a la información obtenida en las entrevistas realizadas, usando los programas computacionales *Cat-Pac* y *Concordance* respectivamente.

En este tercer paso, entendiendo una *categoría* como "... un grupo de palabras con similar significado o connotaciones" (Weber, 1990, p.37) y sobre la base de los insumos previos y los criterios de *frecuencia* (palabras más utilizadas por los participantes) y *significado* (contexto semántico y sentido con que las usan), se realizaron las asociaciones y agrupamientos categoriales, las que dieron origen a los siguientes rótulos o etiquetas en los respectivos estudios de cada año:

Tabla 1

Rótulos utilizados en cada estudio, según año de realización.

2008	2009
1. Prestigio de la Universidad	1. Prestigio de la Universidad
2. Buen ambiente intra-universitario	2. Buen ambiente intra-universitario
3. Adecuada infraestructura y equipamiento	3. Adecuada infraestructura y equipamiento
4. Oportunidad de financiamiento y becas	4. Oportunidad de financiamiento y becas
5. Buenos profesores	5. Buenos profesores
6. Posibilidades de conseguir trabajo	6. Posibilidades de conseguir trabajo
7. Alta exigencia académica	7. Alta exigencia académica
8. Universidad ideal	8. Universidad ideal
9. Universidades privadas	9. Yo
10. Paros y movilizaciones	10. Universidad Adolfo Ibáñez
11. Buena calidad de vida	11. Universidad Andrés Bello
12. Yo	12. Universidad Viña del Mar
13. Universidad Católica de Valparaíso	13. Universidad del Mar
14. Universidad de Valparaíso	14. Universidad Santo Tomás
15. Universidad Santa María	15. Universidad de las Américas
16. Universidad de Playa Ancha	

Si bien las distintas Universidades tradicionales de la V región (*Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Federico Santa María*) también fueron mencionadas en frecuencias no menores durante las entrevistas, no se las considera como emergentes en esa instancia, sino como "conceptos referenciales" (de acuerdo al sistema Galileo) en tanto su inclusión fue establecida por los investigadores desde el inicio de la investigación para el estudio de las actitudes y creencias de los estudiantes respecto de la calidad de ellas, por ser las únicas Universidades regionales del CRUCH. Igual cosa respecto de las Universidades Privadas incluidas en el segundo estudio (*Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Andrés Bello, Universidad Viña del Mar, Universidad de las Américas, Universidad del Mar y Universidad Santo Tomás*) incluidas desde el inicio en virtud de sus respectivas cantidades de alumnos (6 de las 12 con mayor número de matriculados).

Por último, el rótulo *Yo/Mi* constituye la dimensión actitudinal propia del sistema Galileo y, por lo tanto, es de inclusión obligada en todo estudio que utilice dicho proceder metodológico.

Segunda etapa

Con los rótulos obtenidos en la etapa anterior, el software del sistema Galileo permite elaborar un Cuestionario específico para cada investigación, con base en escalas de estimación directa (pares comparados) que son parte de los llamados "métodos de fraccionamiento" como una alternativa claramente ventajosa (en comparación con las escalas de tipo Likert) dadas sus posibilidades de correspondencia con el sistema de los números reales, cuyas propiedades se requieren en la mayoría de los procesos estadísticos.

Tercera etapa

El Cuestionario 2008 elaborado en la etapa anterior se aplicó a las respectivas muestras de la población descrita anteriormente. De manera similar, el Cuestionario 2009.

Cuarta etapa

Análisis computacional mediante la aplicación del software Galileo a los puntajes proporcionados por los respondientes en los cuestionarios aplicados en

la etapa anterior y cuyos cálculos se muestran más adelante en las tablas correspondientes.

Para efectos del presente análisis, y dado el nivel de medida escalar de las distancias utilizadas para estimar las relaciones entre los rótulos, éste se hizo en base a las medias y desviaciones estándar de dichas distancias, así como pruebas inferenciales (“t” de student) para establecer las diferencias, estadísticamente significativas entre estas medias.

Participantes

El estudio del año 2008 se hizo respecto de las 4 Universidades regionales del CRUCH y se realizó sobre una población de 4.824 estudiantes de 4° de Enseñanza Media de las dos principales ciudades de la V Región (Valparaíso y Viña del Mar), distribuidos según se observa en la tabla 2. El estudio del año 2009, se llevó a cabo sobre una población de 4.793 estudiantes y con los mismos criterios muestrales del estudio previo, pero esta vez respecto de las 6 Universidades Privadas de la misma V Región del país.

Muestra

En ambos estudios, la muestra (N= 496) se estableció sobre la base de los siguientes criterios:

- 95% de confianza en error de estimación para una respuesta media entre dos ítems y estimación de varianza indicados
- muestra estratificada con asignación proporcional para la variable “tipo de establecimiento” (subvencionados, privados y municipalizados)
- recolección de datos mediante proceso poli-etápico donde se seleccionó inicialmente, de modo aleatorio, un conjunto de establecimientos repre-

sentativos al interior de cada estrato de acuerdo con su proporcionalidad y posteriormente, para cada establecimiento seleccionado se realizó un proceso aleatorio similar para seleccionar el/los, curso/s a los que finalmente se aplicaron los cuestionarios.

- para efectos de estimar la varianza poblacional, se realizó una aplicación inicial del cuestionario en el estudio de 2008 a un parcial de 90 alumnos de la muestra, distribuidos según las proporciones indicadas precedentemente. Dicha aplicación parcial no correspondió a un pilotaje, sino que se dio inicio con ella a la etapa de aplicación del cuestionario propiamente tal y se realizó específicamente a efectos de estimar la varianza poblacional. De hecho, una vez utilizados para tal propósito, los datos de esos mismos cuestionarios fueron tabulados como tales y pasaron a formar parte de la recolección general de datos del estudio. Luego:
- se asumió igual varianza en cada estrato (tipo de colegio)
- se usaron 3 niveles de varianza según información proporcionada: mínima, mediana y máxima. Dichos valores se calcularon según lo antes indicado para el nivel de confianza considerado (95%) y el error estimado, 10%, de las distancias mínima, mediana y máxima observadas en la aplicación inicial (7.06, 33.28 y 85.63 unidades de distancia respectivamente).

Resultados

Como se ha señalado previamente, en el tercer paso de la primera etapa (cualitativa) de cada estudio, se establecieron los rótulos que dan cuenta de los atributos constitutivos de la calidad de las Universida-

Tabla 2

Distribución de alumnos por ciudad y tipo de colegio para el año 2008.

Valparaíso (2.216)						Viña del Mar (2.608)					
Subvencionados (28)						Subvencionados (25)					
Municipales (6)		Privados (6)				Municipales (5)		Privados (26)			
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
384	430	479	604	202	117	127	316	546	602	515	502

Nota. A la fecha del muestreo para el estudio de 2009, el organismo ministerial correspondiente sólo pudo informar el total de alumnos matriculados (4.793), pero no el desglose por género y tipo de colegio, por lo que se utilizaron los mismos criterios muestrales de estratificación del año 2008.

Tabla 3

Distancias promedio de las creencias y diferencias para cada atributo para el total de alumnos en ambos estudios (2008 y 2009) por tipo de colegio.

	Todos los Colegios		Colegios Municipalizados		Colegios Subvencionados		Colegios Privados	
	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008
	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)
Prestigio	48,42	36,50	50,75	37,35	49,92	34,44	43,59	40,00
Diferencias	11,92		13,40		15,48		3,59	
Buen ambiente	44,40	36,63	45,21	38,78	46,59	33,75	39,71	40,59
Diferencias	7,77		6,44		12,84		-0,88	
Infraestructura	42,49	37,55	43,36	37,28	44,32	34,88	38,24	43,45
Diferencias	4,94		6,09		9,44		-5,22	
Financiamiento	45,83	35,08	44,51	36,47	47,66	30,79	43,52	42,75
Diferencias	*10,75		*8,04		*16,87		0,76	
Buenos profesores	43,81	32,10	41,64	35,60	47,97	29,18	38,70	34,80
Diferencias	11,71		6,04		*18,79		3,91	
Empleabilidad	45,29	34,32	45,28	35,83	48,34	32,07	39,81	37,58
Diferencias	10,97		9,46		*16,27		2,22	
Alta exigencia Académica	50,35	33,48	*53,25	*34,15	51,48	31,57	45,63	36,85
Diferencias	*16,87		*19,10		*19,91		8,77	
Promedio Atributos de Calidad	45,80	35,09	46,29	36,49	48,04	32,38	41,31	39,43
Diferencia Promedio Atributos de Calidad	10,70		9,79		15,66		1,88	

$p < .05$

Nota. Cada valor constituye el promedio de las distancias entre el rótulo (que representa un atributo determinado) y el conjunto de las Universidades consideradas en cada estudio (CRUCH: 2008 y Privadas: 2009). Así por ejemplo 48,42 es la distancia promedio en términos de creencias que establecen los alumnos participantes en el estudio de cada año entre el atributo "prestigio" y las seis Universidades Privadas como conjunto. De igual forma, 36.50 corresponde al mismo atributo, esta vez en relación con las Universidades del CRUCH. Dado que "prestigio" es un atributo positivo, debe entenderse que, a menor distancia, mayor favorabilidad (y viceversa) en términos de las creencias al respecto.

Tabla 4

Diferencias absolutas de los promedios presentados en la tabla 3. Para el total y separados por tipo de establecimiento.

Yo/MI (Actitudes)	(a) Todos 2008	Colegios Municipales	Colegios Subvencionados	Colegios Privados	(b) Todos 2009	Colegios Municipales	Colegios Subvencionados	Colegios Privados	Promedio ambos años (a) y (b)
Prestigio	19.43	25,52	16,61	19,15	34.12	39,61	31,81	33,61	26.77
Buen ambiente	18.71	22,75	16,51	18,92	35.1	43,90	31,53	33,53	26.91
Infraestructura	22.27	28,73	19,83	20,21	34.33	41,26	32,06	32,16	28.3
Financiamiento	24.11	29,05	19,96	28,26	33.64	41,16	32,61	28,00	28.88
Buenos Profesores	20.58	27,99	17,14	20,02	32.49	40,55	30,27	28,99	26.53
Empleabilidad	20.56	25,54	18,27	19,77	29.57	38,37	27,13	25,64	25.06
Alta exigencia Académica	23.09	27,94	19,18	25,15	31.39	34,91	31,64	26,95	27.24

$p < .05$

Analisis de creencias

En primer lugar, si bien sólo algunas de las distancias cognitivas (creencias) reportadas por la población estudiada son significativas estadísticamente -a partir de fijar dicha significancia mediante una prueba "t" de Student al 5% y suponiendo varianzas heterogéneas- en términos comparativos generales, (como se observa en las línea de diferencias-promedio de atributos de calidad en la tabla 3 todas ellas sin excepción, son favorables a las Universidades Tradicionales (UTs) en comparación con las (Universidades Privadas) UPs que fueron objeto de estudio en los años 2008 y 2009 respectivamente, en cuanto a mayor cercanía con los atributos positivos asociados a la calidad.

Entre las distancias que representan diferencias significativas en el grupo en estudio (8) la mayor de ellas (19.91) es la que establece el grupo de alumnos pertenecientes a Colegios Subvencionados (CSs) con respecto a la *alta exigencia académica*, la cual consideran un atributo propio y distintivo de las UTs.

Complementariamente, el segmento que corresponde a estudiantes de Colegios Municipalizados (CMs) da cuenta de creencias de similar orientación e intensidad, mostrando una diferencia de 19.10 unidades (la segunda más grande) entre la posición de mayor cercanía que establecen con las UTs en comparación con las Universidades Privadas (UPs). Es necesario señalar aquí, que aun cuando la diferencia absoluta entre UTs y UPs establecida por los alumnos

pertenecientes a Colegios Privados (CPs) en relación con esta característica es menos de la mitad de la reportada por sus pares de los otros tipos de colegio (8.77), de todos modos corresponde a la mayor de las diferencias que confiere este grupo al distinguir entre UTs y UPs. Más allá de la reducción que en términos absolutos aporta dicho puntaje a la diferencia multi-grupo que se establece con el atributo *alta exigencia académica* (16.67), esta última cifra aún constituye una de las 8 diferencias significativas del presente análisis comparativo. Lo anterior, evidencia con claridad que, generalizadamente, el grupo en estudio posee creencias consistentes en relación con los niveles de exigencia diferencial que asocian a las Universidades tradicionales y privadas respectivamente.

Los mismos alumnos de CSs sostienen las creencias con la tercera mayor diferencia entre UTs y UPs al puntuar 18.79 unidades de distancia entre las primeras y las últimas en cuanto a la calidad de los profesores con que creen que dichas instituciones cuentan en su planta docente. En efecto, el referido grupo manifiesta creencias significativamente distintas en relación con el atributo *buenos profesores* y su presencia en los diferentes tipos de planteles universitarios estudiados, adjudicándole claramente la presencia de ese tipo de docentes a las UTs en contraste con las UPs. Los estudiantes pertenecientes al segmento de CMs también establecen esta diferencia en la misma dirección, pero con menos intensidad (6.04) que en relación el *financiamiento* o la *alta exigencia académica* y, por lo mismo, sin que

la distancia establecida llegue a constituirse como una diferencia estadísticamente significativa en términos comparativos. De manera similar los alumnos de CPs, manifiestan creencias que con su puntaje (3.91) contribuyen también reducir la diferencia global, y sumado a lo anterior, determinan un guarismo no significativo para la comparación general en esta dimensión de la calidad de las Universidades.

La cuarta mayor diferencia observada en el análisis de las creencias del grupo en estudio, también es informada por los alumnos del conglomerado de CSs y se expresa en relación con el atributo de *financiamiento* en términos de las posibilidades de acceso a éste que brindan los distintos tipos de Universidad. Al respecto, el grupo indicado hace una diferencia significativa de 18.79 unidades en favor de las UTs sosteniendo la creencia que dichas entidades les proveerán mayores y mejores posibilidades de conseguir recursos que les permitan afrontar económicamente los estudios universitarios. De igual modo que en la dimensión anterior, pero estableciendo una diferencia visiblemente menor aunque también significativa en términos estadísticos (8,04), los alumnos de CMs manifiestan similares creencias que el grupo CSs, lo que a su vez permite que el conglomerado total de estudiantes aparezca también reflejando una diferencia significativa de creencias con respecto a las UTs y UPs (10.75). Debe considerarse aquí que los alumnos de CPs casi no establecieron diferencias en relación con este atributo (0.76) y por lo tanto, la significancia de dichas diferencias se explica prácticamente sólo por los alumnos de los colegios CMs y CSs.

Los mismos estudiantes de CSs tienen creencias significativamente distintas acerca de las posibilidades de *empleabilidad* que les pueden otorgar las UPs y las UTs una vez concluidos sus estudios, vinculando las mejores opciones con éstas últimas y estableciendo en su favor una diferencia de 16.27 unidades de distancia con respecto a las primeras. El segmento de estudiantes de CMs manifiesta aquí su segunda mayor distancia diferencial absoluta en cuanto a sus creencias respecto de ambos tipos de instituciones (9.46) y con la misma orientación que el grupo antes analizado, sin embargo, dicha diferencia no alcanza el nivel de significación estadística de la anterior. Comportándose de un modo similar al que lo hiciera en los atributos anteriores, el conglomerado estudiantil de CPs puntúa diferencias que también van en la dirección de los otros grupos, pero con cifras evidentemente más pequeñas (2.22), que no son significativas

y que inciden en que la diferencia general respecto de *empleabilidad* tampoco lo sea.

Cabe señalar que hay una consistencia total entre los alumnos de CMs y los estudiantes de CSs en cuanto a favorabilidad general de las creencias que muestran ambos grupos hacia las UTs (en desmedro de las UPs) con relación a los 7 atributos comunes de calidad de los estudios 2008 y 2009 y que sólo el grupo CPs puntúa distancias en la dirección opuesta, es decir, en favor de las UPs en los atributos *Buen ambiente* (-0.88) e *Infraestructura* (-5.22), puntaje éste último que expresa la mayor diferencia en la dirección ya señalada. Al mismo tiempo, hay correspondencia entre las creencias que representan esta última puntuación (relativa a Infraestructura) y las distancias reportadas al respecto por los estudiantes de CSs (9.44) y CMs (6.09), las que muestran que esos alumnos creen que en esos dos atributos es donde hay menores diferencias (de los 7 atributos comparados) entre las UTs y las UPs.

Las creencias de los estudiantes provenientes de CPs acerca de la trayectoria, imagen y reputación de una Universidad, sintetizada en el atributo *Prestigio*, revelan diferencias numéricamente menores, pero en este caso en la misma dirección que puntúan sus pares de CSs (15.48) y de CMs (13.40); es decir, mostrando creencias más favorables hacia las UTs que hacia las UPs, aunque no significativamente diferentes en términos estadísticos.

Analisis de actitudes

Como se ha referido con anterioridad, el Sistema Galileo, siguiendo una perspectiva interaccionista, asume que las actitudes de las personas se pueden entender y estimar como distancias o separaciones entre el Yo y cualquier otro "objeto" de su atención. De allí que define operacionalmente una actitud en los términos recién señalados y que para establecerlas, el formato de cuestionario de esta metodología, pide a los respondientes hacer estimaciones directas de distancias entre ellos mismos y los distintos atributos del fenómeno que se investiga.

Sobre la base de los datos obtenidos en la aplicación de los cuestionarios durante la etapa 3 de los estudios de 2008 y 2009 respectivamente, en la tabla siguiente se presentan los principales resultados relativos a actitudes de los alumnos de los distintos tipos de colegio incluidos en el estudio, con respecto a los 7 atributos vinculados a la calidad general de las Universidades estudiadas.

Tabla 5

Distancias promedio de las actitudes para cada atributo, para el total de alumnos en ambos estudios (2008 y 2009) por tipo de colegio.

Yo/MI (Actitudes)	Prestigio	Buen ambiente	Infraestructura	Financiamiento	Buenos Profesores	Empleabilidad	Alta exigencia Académica
(a) Todos 2008	19.43	18.71	22.27	24.11	20.58	20.56	23.09
Colegios Municipales	25,52	22,75	28,73	29,05	27,99	25,54	27,94
Colegios Subvencionados	16,61	16,51	19,83	19,96	17,14	18,27	19,18
Colegios Privados	19,15	18,92	20,21	28,26	20,02	19,77	25,15
b) Todos 2009	34.12	35.10	34.33	33.64	32.49	29.57	31.39
Colegios Municipales	39,61	43,90	41,26	41,16	40,55	38,37	34,91
Colegios Subvencionados	31,81	31,53	32,06	32,61	30,27	27,13	31,64
Colegios Privados	33,61	33,53	32,16	28,00	28,99	25,64	26,95
Promedio ambos años a y b	26.77	26.91	28.30	28.88	26.53	25.06	27.24

El *prestigio* institucional de una Universidad es uno de los atributos importantes para el grupo en estudio, pero corresponde a la tercera distancia en cercanía actitudinal (26.77), antecedido por los atributos *buenos profesores* (26.53) y *empleabilidad* (25.06) en segundo y primer lugar respectivamente. Lo anterior parece mostrar el sentido predominantemente pragmático con que los jóvenes postulantes a la Universidad están manifestándose actitudinalmente en relación los componentes centrales de la calidad de las Universidades y, eventualmente, tomando sus decisiones futuras al respecto. En otras palabras, si bien el prestigio en sí mismo y por sí solo, ha sido en el pasado (y aún lo es en el presente) un factor a considerar respecto de las instituciones universitarias, de igual modo, representa una dimensión menos tangible que aquellas relacionadas con la calidad de los profesores

que los formarán y las posibilidades de conseguir empleo que tendrán los futuros postulantes, según sea el tipo de Universidad en que estudien.

En complemento con lo anterior y con la misma orientación, se observa que el cuarto atributo que más importa actitudinalmente a la población estudiada es aquel vinculado con las condiciones generales de convivencia y relaciones interpersonales con compañeros y profesores, incluido bajo el rótulo *Buen ambiente* en los estudios aquí analizados. Aspecto tales como un contexto cotidiano armónico con respeto a la libre expresión y el manejo adecuado de los conflictos, aparecen como condiciones relevantes para las actitudes favorables expresadas por los estudiantes respecto a los atributos constitutivos de la calidad de los planteles universitarios.

Tabla 6

Actitudes del total de estudiantes hacia las universidades del CRUCH y Privadas y diferencias por año de realización del estudio y tipo de colegio.

Yo/MI (Actitudes)	Todos los colegios		Colegios Municipalizados		Colegios Subvencionados		Colegios Particulares	
	Año	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Tipo Universidad	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)	PRIVADAS (6)	CRUCH (4)
Promedio (6) 47.31 – 70.31	58.75	49.05	61.41	48.06	60.76	47.40	52.63	53.52
Promedio (4) 36.96 – 63.32								
Diferencia	9,70		13.35		13.36		-0.89	

En relación con las UPs y las UTs como tipos generales de institución universitaria y su calidad, las principales actitudes no muestran valores diferenciales estadísticamente significativos entre los grupos objeto de investigación durante los años 2008 y 2009; sin embargo, como se enunció previamente, sí es posible observar una tendencia consistente de favorabilidad positiva y notoria similitud actitudinal hacia éstas últimas en los estudiantes provenientes de CMs (13.35) y de CSs (13.36). Por su parte, el segmento correspondiente a CPs no sólo se aleja de dicha tendencia, sino que puntúa (aunque muy levemente) en la dirección opuesta (-0.89), es decir, expresa un actitud más favorable hacia las UPs que hacia las UTs.

Si se observan las creencias establecidas por los estudiantes de CPs respecto de los 7 atributos comunes que en el presente estudio configuran el concepto de calidad e las Universidades, se puede apreciar con claridad que la mayor parte de ellas no da cuenta de grandes diferencias entre ambos tipos de Universidades y que incluso en relación con dos de esos atributos (*Buen ambiente e Infraestructura*) dichas creencias favorecen a las UPs. Esto, a diferencia de los otros dos conglomerados de alumnos (CMs y CSs) que manifiestan claras (y algunas significativas) diferencias a favor de las UTs, lo cual permite entender mejor la distancia actitudinal, aunque leve, de mayor favorabilidad por parte de los alumnos de CPs hacia las UPs.

Tal como se ha referido antes, dicha disposición actitudinal no es más marcada, en tanto dichos alum-

nos de CPs, de todos aún consideran el *prestigio*, los *buenos profesores* y la *alta exigencia académica* como características más propias de la UTs.

Discusión

En términos comparativos generales, todas las creencias de los grupos estudiados, son más positivas hacia las Universidades Tradicionales que hacia las Universidades Privadas en cuanto a los atributos que se asocian con la calidad de las instituciones universitarias en general.

Al mismo tiempo, hay una actitud general y creencias específicas en el grupo perteneciente a CPs, que muestran neutralidad en tal sentido o incluso favorabilidad hacia las UPs, a diferencia de lo expresado por los colectivos de CMs y CSs que no muestran actitudes o creencias a favor de las UPs en ninguno de los 7 atributos de calidad analizados en el presente meta-estudio.

Los estudiantes de CMs y CSs presentan casi idéntica relación actitudinal general respecto de ambos tipos de Universidad, aunque los alumnos de CSs manifiestan las diferencias cognitivas más profundas si se consideran por separado sus creencias acerca de cada uno de los atributos de calidad estudiados en relación con ambos tipos generales de Universidad.

Las creencias que se expresan con mayor intensidad en todos los grupos (las que más les importan) dicen relación con la *alta exigencia académica*, los *bue-*

nos profesores, las posibilidades de *financiamiento* y las oportunidades de *empleabilidad* que puedan brindar las Universidades a sus estudiantes. El atributo *prestigio institucional*, que a su vez engloba otras características abstractas principalmente vinculadas a trayectoria histórica, parece estar siendo desplazado por referentes más concretos (como los antes señalados) en las consideraciones que los jóvenes hacen al momento de evaluar la calidad de las instituciones universitarias.

La calidad de la educación universitaria y de las Universidades mismas como instituciones que la realizan, ha estado en el centro de las movilizaciones sociales que han convulsionado a Chile como país durante el presente año. En ese contexto, el tema del financiamiento (uno de los atributos constitutivos del fenómeno global aquí reportado) ha sido el eje central de las demandas estudiantiles y ciudadanas por un cambio en las políticas educacionales del país.

Uno de los aspectos que se alude recurrentemente al describir la situación en que se encuentra la sociedad chilena en materia educacional, no sólo universitaria, sino en todos sus niveles, es el alto nivel de segregación socioeconómica que ésta representa, lo que a su vez sería sólo una manifestación más de ese mismo fenómeno llevado desde un nivel macrosocial a un ámbito más específico del quehacer nacional, la educación, pero con una contradicción que agudiza críticamente las inequidades del país. En la práctica, los alumnos provenientes de colegios privados de enseñanza básica y secundaria que antecede a la educación universitaria, reciben una notable mejor calidad de enseñanza y, por lo mismo, obtienen los mejores resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que es requisito para el ingreso a las Universidades chilenas, obteniendo los cupos limitados que ofrecen aquellas probadamente calificadas y acreditadas en calidad, las que sin excepción son Universidades financiadas parcialmente por el Estado (algunas de ellas son de hecho Universidades estatales), pero que la vez durante los últimos 25 años fueron obligadas a entrar en el autofinanciamiento y la lógica del mercado.

De allí se deriva que los aranceles de las Universidades del Estado hayan llegado a ser tan onerosos como aquellos de la Universidad netamente privadas y que quienes han ingresado a ellas en los últimos 20 y no tenían los recursos para hacer los pagos correspondientes, hayan tenido que endeudarse con la banca privada en una forma y nivel inéditos en la historia

de Chile, a objeto de poder financiar sus estudios universitarios.

Lo anterior se constituye entonces en una nueva forma de segregación y discriminación hacia quienes teniendo aptitudes suficientes, debido a condiciones socio-económicas no pueden acceder a la educación universitaria, aun habiendo obtenido puntajes suficientes en la PSU, pues las instituciones universitarias “del Estado” no constituyen una alternativa que sea expresión de una política pública que resguarde el derecho de la educación superior a su ciudadanos, sino que, por el contrario es sólo una opción más dentro del mercado de la educación superior chilena.

De allí que las *posibilidades de financiamiento* y *becas* que el grupo en estudio incluyó entre los atributos centrales relacionados con la calidad de las instituciones universitarias chilenas, merece una mención especial. Por un lado, porque en términos de dimensión constitutiva del fenómeno en estudio refleja toda la intensidad de las demandas que están a la base de la insatisfacción social expresada en las calles durante casi todo el presente año; por otra parte, porque los resultados de este mismo estudio muestran que esa poco deseable segregación antes descrita, ya forma parte también de las creencias de los futuros estudiantes universitarios según sea el nivel socioeconómico de sus familias y, consecuentemente el tipo de establecimiento secundario al que asisten, cuando se observa que en relación con las UTs y las UPs los alumnos de CMs y CSs establecen diferencias significativas entre las *posibilidades de financiamiento* y *becas* (8.04 y 16.87 respectivamente), mientras que los estudiantes pertenecientes a CPs prácticamente no hacen ninguna diferencia en tal sentido (0.76). Entre otras posibles explicaciones, puede considerarse que ello se debe a que dichos alumnos provienen de una realidad socioeconómica que puede financiar suficientemente sus estudios universitarios y, de hecho, en la generalidad de los casos, ya se encuentran pagando aranceles iguales o superiores por sus estudios secundarios a los que deberán pagar al ingresar a cualquier Universidad chilena, sea ésta tradicional o privada.

Referencias

- Arévalo, A., Bravo, N., Caucao, C., Espinoza, N., Fuentealba, G., Muñoz, D., Quezada, R., Rebolledo, C., & Véliz, V. (2008). *Actitudes y creencias de alumnos que cursan 4° año de Enseñanza Media en Colegios de Viña del Mar y Valparaíso, sobre las Universidades pertenecien-*

- tes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) con Casa Central en la V región. Seminario para optar al Título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.
- Banco Mundial (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington, D.C: Banco Mundial.
- Barnett, G. (1988). Communication and Organizational Culture. En G.M. Goldhaber & G.A. Barnett (Eds.). *Handbook of Organizational Communication* (Chapter 6), Norwood, NJ: Ablex.
- Castillo, F., Contreras, M.C., Hidalgo, M.E., Hurtado, F., Jiménez, C., Olate, C., Osorio, C., Santander, P., & Tapia, S. (2009). *Actitudes y creencias de alumnos que cursan 4º año de Enseñanza Media en Colegios de Viña del Mar y Valparaíso, sobre las Universidades Privadas con Casa Central en la V región*. Seminario para optar al Título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.
- Consejo Nacional de Educación (s.f.). *Índices: Estadísticas y Bases de Datos*. Recuperado el 25 de marzo de 2011, de <http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>
- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4º de E.M. respecto de un subgrupo de Universidades de la V región. *Revista Calidad en la Educación*, 31, 94-121.
- Dooner, C., Guevara, M., Lagos, F., & Mena, P. (2006). La voz de los usuarios. *Revista Calidad en la Educación*, 25, 155-186.
- Foldy, J., & Woelfel, J. (1990). Conceptual structures as damped harmonic oscillators. *Quality and Quantity*, 24, 1-16.
- Navarro P., & Díaz, C. (1998). El análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Comp.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis,
- Usher, A., & Savino, M. (2006). Estudio Global de los Rankings Universitarios. *Revista Calidad en la Educación*, 25, 31-53.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA, Sage.
- Woelfel, J. (1980). *Foundations of Cognitive Theory: A Multidimensional Model. Message-attitude-behavior relationship. Theory, Methodology and Applications*. New York: Academic Press.
- Woelfel, J., & Barnett, G. A. (1992). Procedures for the precise measurement of cognitive processes: Rotation to theoretical criteria. *Quality and Quantity*, 26, 367-381.
- Woelfel, J., & Fink, E. (1980). *The Measurement of Communication Processes. Galileo Theory and Method*. New York: Academic Press.
- Woelfel, J., & Stoyanoff, N. J. (2007). The Galileo System: a Rational Alternative to the Dominant Paradigm for Social Science Research. In M. Hinner (Ed.), *Freiberger Beiträge zur interkulturellen und wirtschaftskommunikation: A forum for general and Intercultural business communication. Vol. 3. The role of communication in business transactions and relationships* (pp. 433-462). Berlin: Peter Lang.