



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**El rol de la socialización familiar y escolar en la percepción de
meritocracia en las notas: Un estudio multinivel de estudiantes en
Chile**

Tesis para optar al Título profesional de Sociólogo y Magíster en Ciencias Sociales con
mención en Sociología de la Modernización

Matías Retamales Ramírez

Profesor guía: Juan Carlos Castillo

Santiago de Chile, año 2024

Resumen

La meritocracia en las notas recientemente ha concitado discusión, pues a la vez que aporta como un currículum oculto de la formación ciudadana, es capaz de moldear en los estudiantes actitudes hacia la desigualdad. Esta investigación se centra en cómo se forman los estudiantes las percepciones de meritocracia en las notas durante la etapa escolar, distinguiendo entre la importancia del esfuerzo y el talento, considerando el rol que cumple la familia y la escuela como agentes socializadores. Utilizando datos de estudiantes y sus familias en Chile (N = 5.599 estudiantes de 231 escuelas), se analiza la medida en que las percepciones de meritocracia del apoderado, el trato justo de los profesores en la escuela y el estatus social familiar y escolar, se relacionan con las percepciones de meritocracia en las notas de los estudiantes. A partir de modelos multinivel ordinales, los resultados corroboran parcialmente que las percepciones meritocráticas del apoderado se transmiten en los estudiantes como percepciones de meritocracia en las notas, sucediendo algo similar en el caso de la relación con el trato justo de los profesores en la escuela. Asimismo, se aporta con evidencia de que tanto el estatus social familiar como el escolar, cumplen un rol en la formación de las percepciones de meritocracia en las notas. Estos resultados sugieren que tanto la familia como la escuela cumplen un rol de socialización, aunque de forma distinta entre la importancia del esfuerzo y la importancia del talento para obtener buenas notas.

Palabras clave: “meritocracia en las notas”, “socialización familiar y escolar”, “justicia en la escuela”, “meritocracia”.

Índice

1. Introducción	1
2. Antecedentes teóricos y empíricos.....	5
2.1 La meritocracia	5
2.1.1 Meritocracia como sistema de distribución	5
2.1.2 Perspectivas y distinciones	8
2.2 La justicia en la escuela	12
2.3 Percepción de meritocracia en las notas	14
2.4 Socialización familiar y escolar.....	17
2.4.1 Percepción de meritocracia de los apoderados	17
2.4.2 Trato justo de los profesores en la escuela	19
2.4.3 Estatus social de las familias y la escuela.....	21
3. Estrategia metodológica	26
3.1 Datos	26
3.2 Variables	26
3.2.1 Percepción de meritocracia en las notas	26
3.2.2 Variables independientes	27
3.3 Método.....	30
4. Resultados.....	32
4.1 Análisis descriptivo	32
4.2 Análisis multinivel.....	36
5. Discusión.....	48
6. Conclusiones.....	50
Referencias bibliográficas	55

1. Introducción

La concepción de justicia con mayor presencia en los sistemas escolares es la meritocracia, definida como un sistema de distribución de recompensas basado en el mérito individual, en donde el mérito se entiende como la suma de esfuerzo y talento (Young, 1958). La recompensa principal distribuida en la escuela son las notas, las cuales, a través de pruebas estandarizadas, dirimen entre el éxito o el fracaso escolar (Tateo, 2018). Los estudiantes a menudo internalizan estas notas como valoraciones de sí mismos y explican su desempeño en la escuela por mérito (Lampert, 2013), eximiendo de responsabilidad a otros agentes sociales y factores estructurales como la clase, la raza/etnia o el género (Fdez. Enguita, 1990). Recientemente, la meritocracia en la escuela ha sido objeto de debate en la literatura. Por un lado, la evidencia sugiere que la creencia en la meritocracia escolar tiene impactos más allá de su función de alentar a estudiar, dado que moldea las actitudes de los estudiantes hacia la desigualdad social, económica y de oportunidades (Batruch et al., 2022; Darnon et al., 2018a; Wiederkehr et al., 2015). Por el otro, el sentido de justicia de que las notas se distribuyen según el mérito de cada estudiante, es concebido por otros estudios como parte del currículum oculto de la formación ciudadana con efectos deseados tanto dentro como fuera del aula (Resh, 2018, 2010; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017).

En el último tiempo, han proliferado estudios sociológicos interesados por los aspectos subjetivos de la meritocracia, realizando la distinción entre percepciones y preferencias por la meritocracia (e.g. Castillo et al., 2019). Estas investigaciones se han concentrado en población adulta y en la meritocracia de la sociedad en general. Otra línea de estudios desarrollada por la psicología social y la sociología ha investigado las implicancias de la meritocracia escolar, entendida como la creencia de que la escuela recompensa a los estudiantes según su esfuerzo y talento (Batruch et al., 2022; Darnon et al., 2018a; Darnon et al., 2018b; Wiederkehr et al., 2015). Sin embargo, estos estudios no diferencian entre percepciones y preferencias, al mismo tiempo que no consideran la distribución meritocrática de las notas como una recompensa significativa. Finalmente, existe otro cuerpo de literatura de interés para la sociología y la psicología social, que estudia el sentido de justicia instrumental de los estudiantes, considerando los sentimientos de recompensa y merecimiento de las notas (Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Resh, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2016, 2017). Empero, estos estudios tampoco

distinguen entre percepciones y preferencias y, dentro de la conceptualización de justicia instrumental, no diferencian entre la importancia del esfuerzo y la importancia del talento para obtener buenas notas.

Considerando estas tres líneas de estudio, las investigaciones han descuidado el rol de socialización de las familias y la escuela en la percepción que se forman los estudiantes sobre la meritocracia en las notas. Un estudio reciente ha abordado en qué medida la socialización familiar y escolar se relaciona con las percepciones meritocráticas de los estudiantes (Castillo et al., 2022). Sin embargo, hasta ahora no se ha estudiado el rol de socialización familiar y escolar en las percepciones de meritocracia en las notas, distinguiendo entre la importancia del esfuerzo y la importancia del talento para obtener buenas notas. En tal sentido, a partir de la literatura sobre la transmisión intergeneracional de las actitudes políticas, las percepciones de justicia en la escuela y los estudios sobre la meritocracia en Chile, desde la sociología se busca responder la siguiente pregunta general: *¿En qué medida la familia y la escuela cumplen un rol de socialización en la percepción de meritocracia en las notas de los estudiantes en Chile?*

Respecto de la socialización familiar, se aborda la medida en que las percepciones de meritocracia de los apoderados se relacionan con las percepciones de meritocracia en las notas de los estudiantes. Para ello se retoma la literatura sobre la transmisión intergeneracional de la desigualdad política (Brady et al., 2015; Miranda, 2018; Schlozman et al., 2012), la cual consiste en la influencia de las familias sobre las actitudes, creencias, conocimientos y comportamientos de sus hijos (Miranda, 2018). Esta línea de estudios ha mostrado cómo la socialización familiar, a través de los recursos parentales, influye en las actitudes políticas de los estudiantes. A la vez, recientes estudios han contribuido con evidencia de cómo las percepciones de meritocracia de los padres afectan en sus hijos, tanto en relación con el rendimiento académico (Olivos, 2021), como sobre las percepciones de meritocracia de los estudiantes (Castillo et al., 2022). Indagar en el efecto de las percepciones de meritocracia de los apoderados, así como permite analizar el rol socializador de las familias en la percepción de meritocracia en las notas, también aporta en precisar la relación entre las percepciones de meritocracia en la sociedad y la escuela.

Ahora, respecto del rol de la escuela como agente socializador, se considera la relación entre el trato justo de los profesores en la escuela y la percepción de meritocracia en las notas. La literatura muestra cómo los profesores son un agente socializador relevante de la escuela (e.g. Sampermans y Claes, 2018), a la vez que se sugiere la importancia del trato justo de los profesores en las experiencias escolares de los estudiantes (Dalbert, 2004). A partir de diversos estudios empíricos relacionados con el trato justo de los profesores, se constata su contribución a la socialización cívica de los estudiantes (Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Resh, 2018, Resh y Sabbagh, 2013, 2014a, 2014b, 2016, 2017). No obstante, hasta la fecha no se cuenta con evidencia sobre su relación con la percepción de meritocracia en las notas. Por lo tanto, se propone profundizar en si pueden coexistir el trato justo de los profesores con la percepción de meritocracia en las notas, considerando que ambos son aspectos de la justicia en la escuela, pero que comprenden ideales con implicancias distintas (Kobs et al., 2022).

Considerando tanto el rol de la socialización familiar como escolar, se plantea la relación entre el estatus social con la percepción de meritocracia en las notas. Para esto se considera la evidencia empírica de los estudios de meritocracia en población adulta (Bubak, 2019; Castillo et al., 2019; Duru-Bellat y Tenret, 2012; Kunovich y Slomczynski, 2007; Reynolds y Xian, 2014; Xian y Reynolds, 2017), los cuales sugieren distintas explicaciones sobre la direccionalidad de la relación entre el nivel educacional y las percepciones o preferencias por la meritocracia. Asimismo, retomando la distinción entre esfuerzo y talento en las percepciones sobre la meritocracia en las notas, se consideran varios estudios para justificar que el esfuerzo y el talento no son homologables (e.g. Atria et al., 2020; Cociña, 2013; Olivos, 2021), y que la forma de experimentar la meritocracia depende del estatus social (Araujo y Martuccelli, 2012; Atria et al., 2020; Canales et al., 2016; Espinoza, 2014; Peña y Toledo, 2017; PNUD, 2017). En tal sentido, se plantea que la dirección de la relación del estatus social familiar y escolar con la percepción de meritocracia en las notas, es distinta según se considere la importancia del esfuerzo o la importancia del talento para obtener buenas notas.

En este estudio se trabaja con modelos multinivel, a modo de realizar un análisis a nivel individual y a nivel escolar, para considerar tanto el rol de la socialización familiar como escolar en la formación de las percepciones de meritocracia en las notas. Para ello, se utilizan datos secundarios obtenidos del Primer Estudios de Educación Ciudadana en

Chile realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2017), la cual cuenta con una muestra de estudiantes chilenos de octavo básico y sus apoderados, anidados dentro de escuelas. Siguiendo la lógica multinivel, por lo tanto, se desprenden los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

- *Analizar el rol de socialización de la familia y la escuela en la percepción de meritocracia en las notas de los estudiantes en Chile.*

Objetivos específicos

- *Analizar la relación entre la percepción de meritocracia del apoderado y la percepción de meritocracia en las notas de los estudiantes, tanto por esfuerzo como por talento.*
- *Analizar la relación entre el trato justo de los profesores en la escuela y la percepción de meritocracia en las notas, tanto por esfuerzo como por talento.*
- *Analizar la relación entre el estatus social de la familia y la percepción de meritocracia en las notas, tanto por esfuerzo como por talento.*
- *Analizar la relación entre el estatus social de la escuela y la percepción de meritocracia en las notas, tanto por esfuerzo como por talento.*

2. Antecedentes teóricos y empíricos

2.1 La meritocracia

2.1.1 Meritocracia como sistema de distribución

En ciencias sociales el concepto de meritocracia encuentra asidero en la teoría funcionalista y del capital humano. Por un lado, la teoría funcionalista de Davis y Moore (1972) plantea que el mérito y las credenciales educativas son los mecanismos que tienen los individuos para obtener posiciones más altas. Este sistema de recompensas supone un modelo de estratificación con una cierta cantidad de desigualdad institucionalizada, para así asegurar las mejores posiciones a las personas mejor preparadas. Por otro lado, la teoría del capital humano propone que los individuos deben esforzarse para obtener un grado mayor de cualificación y así lograr un mejor trabajo en el futuro, dado que la educación es una inversión que luego entrega retornos (Becker, 1983). En esta teoría, la desigualdad es una consecuencia de la mejor preparación de algunos individuos, quienes invierten en sí mismos para tener una mejor posición laboral. Ambas teorías conciben la desigualdad como necesaria y desdeñan la importancia de los factores estructurales implicados en una mejor posición en la estructura social, relevando la capacidad de agencia de los individuos.

Para la sociología, Young (1958) acuña el concepto de meritocracia y la define como un sistema de distribución de recompensas basado en el mérito individual, entendido como la suma de esfuerzo y talento. Al igual que la teoría funcionalista y del capital humano, según este autor existe una estrecha relación entre la meritocracia y la educación. En *The Rise of the Meritocracy*, describe esa relación mediante una sátira sobre cómo sería una sociedad en la cual las labores dirigentes y más complejas son ocupadas por personas seleccionadas meritocráticamente mediante pruebas estandarizadas. Si bien Young advierte anticipadamente los efectos no deseados de este principio de distribución de recompensas, la meritocracia se vuelve con el tiempo en un ideal bueno, justo y deseado para las personas (Allen, 2011).

Teorías de la modernización como la de Bell (1972), sostienen que la incipiente sociedad postindustrial es una sociedad meritocrática, siendo el esfuerzo individual la clave para obtener calificaciones educativas, las cuales son recompensadas con mejores salarios y posiciones sociales. Desde la lectura de Bell, es el desplazamiento de un principio de

estratificación por otro; esto es, el tránsito del criterio adscriptivo al criterio del logro. En este sentido, la creencia en la meritocracia es esperable, si se considera que es un principio que se distancia de otras formas tradiciones de distribución de recompensas. Su perspectiva crítica y modernizadora, consiste en que sólo las personas más esforzadas y talentosas deberían tener las posiciones sociales más altas, en oposición a quienes se mantienen o han adquirido su posición de manera hereditaria o adscrita (Miller, 1999; PNUD, 2017).

El ideal meritocrático consigna que con independencia de la posición social de origen, la sociedad debería ofrecer igualdad de oportunidades que permitan la movilidad social ascendente, para que con esfuerzo y talento cualquiera pueda “llegar a la cima” (Littler, 2013). Sin embargo, la igualdad de oportunidades es un supuesto del ideal meritocrático, ya que no es una condición dada y no siempre logra ser garantizada. A este respecto, Roemer (1998) plantea que la igualdad de oportunidades requiere compensar todas las desigualdades que, en una sociedad determinada se consideren injustas, para que luego los individuos por su propio mérito logren las posiciones en la estructura social. En esa lógica, el ideal meritocrático tiene como condición producir y garantizar la igualdad de oportunidades.

Incluso si se garantizara la igualdad de oportunidades, los niveles de desigualdad son otro factor que generalmente frenan la posibilidad de hacer realidad el ideal meritocrático, porque hacen que la “escalera social” se vuelva accesible solo para quienes tienen los medios y recursos para “escalar” (Littler, 2017). Además, aún cuando se puedan corregir aquellas desigualdades socialmente relevantes en un determinado momento, el ideal meritocrático no problematiza los resultados desiguales a los que se enfrentan las siguientes generaciones. De ahí que autores como Dubet (2011a) critiquen la suficiencia de considerar como horizontes de justicia solo a la igualdad de oportunidades, con el objetivo de avanzar paralelamente hacia una igualdad de posiciones. De ese modo, se pretende reducir las diferencias entre las distintas posiciones por medio de la redistribución y la garantía de derechos.

Más allá de la problematización sobre el ideal meritocrático, el apoyo que obtiene es bastante transversal en la sociedad chilena. Para los chilenos el mérito es la viga estructural de la moralidad y trayectorias de vida, por las esperanzas de movilidad social

ascendente que deja en manos de los propios individuos (PNUD, 2017). La persistencia del apoyo a la meritocracia se puede explicar por al menos dos razones según Araujo y Martuccelli (2015). En primer lugar, porque la meritocracia se nutre del ideario neoliberal del éxito personal e individualismo extremo, lo cual se expresa en la “cultura del emprendimiento” promovida como modelo cultural en la posdictadura (Mayol et al., 2013). En segundo lugar, se debe a que la meritocracia plantea anhelos de igualdad social, como lo constata el PNUD (2017) con la crítica social “hacia arriba” del mérito y la forma credencialista de la meritocracia. Por un lado, la meritocracia puede ser una herramienta crítica cuando actúa como criterio de justicia ante las discriminaciones o arbitrariedades de quienes gozan posiciones adscritas e innecesarias. Por otro lado, al interiorizar el ideal de que las credenciales educativas permitirán la movilidad social ascendente, el mérito aporta con un sentido de esperanza especialmente para los estratos más bajos de la sociedad.

Ahora bien, paralelamente a la explicación del persistente apoyo a la meritocracia, se pueden precisar dos consecuencias contraproducentes para las personas. La primera, es cuando el mérito funciona como una estigmatización “hacia abajo”, culpando y/o responsabilizando por falta de esfuerzo a quienes están en una posición social desfavorable (PNUD, 2017). De ese modo, la meritocracia se convierte en una ideología que justifica la desigualdad (Guzmán et al., 2017; Mijs, 2016), ya que legitima que en la “cima” están quienes se esfuerzan y abajo están los “flojos”, lo que produce desigualdades de resultados naturalizadas y oscurece sus causas estructurales (PNUD, 2017). En segundo lugar, dado que la víctima se vuelve culpable de una promesa meritocrática imposible de cumplir (Mijs, 2016), la responsabilización individual del fracaso provoca múltiples experiencias nocivas, tales como frustración, miedo y angustia (Canales et al., 2016; González, 2017). Sin embargo, la legitimación de las desigualdades por mérito, a la vez mantiene latente la crítica a la desigualdad por la vivencia cotidiana de la “desigualdad de oportunidades, constatación de la concentración o acaparamiento de ventajas por parte de los grupos sociales altos, por el irrespeto y, finalmente, por la incertidumbre de perder lo logrado” (Guzmán et al., 2017: 108).

2.1.2 Perspectivas y distinciones

Un esfuerzo reciente por ordenar las distintas perspectivas en el estudio de la meritocracia, lo realizan Castillo et al. (2019), distinguiendo entre una perspectiva normativa, descriptiva y subjetiva. La perspectiva normativa se asocia disciplinariamente a la filosofía política, proponiendo o discutiendo sobre temas de justicia, aquellos principios y criterios de distribución que implican la meritocracia. Aquí se podrían abordar los planteamientos de Rawls (1995) sobre por qué las desigualdades por lotería natural (e.g. talentos) o lotería social (i.e. condiciones sociales de partida), deben ser corregidas y compensadas aplicando el principio de la diferencia, si se quiere una sociedad meritocrática. O bien, la propuesta de Walzer (1983), el cual aduce que en determinadas esferas de justicia puede ser valorado y legítimo un sistema meritocrático, dependiendo de qué bienes son socialmente valorados y cuáles son los criterios legítimos de distribución. Sin embargo, producto de que esta investigación se enmarca disciplinariamente en la sociología, solo se profundiza en las perspectivas descriptivas y subjetivas del estudio empírico de la meritocracia.

La perspectiva descriptiva para estudiar la meritocracia se asocia disciplinariamente a la sociología y pone a prueba el funcionamiento de la meritocracia, a través del cumplimiento de sus ideales en investigaciones sobre movilidad social. Según Castillo et al. (2019), a la base de la igualdad de oportunidades, estos estudios discuten en qué medida en las sociedades modernas la movilidad social es posible por el mérito atribuido a la obtención de credenciales educativas (Goldthorpe, 2003). Por lo general, estos estudios plantean una visión crítica de la meritocracia porque estaría reproduciendo el estatus en vez de generar movilidad social. En otras palabras, la perspectiva descriptiva es crítica de Parsons (1967), quien argumenta que en la sociedad moderna las posiciones en la estructura social estarían más ligadas al logro educativo y ocupacional que a los factores adscriptivos.

El trasfondo crítico de la evidencia proporcionada por esta perspectiva recae sobre la creciente desigualdad y concentración del ingreso a nivel mundial desde la Segunda Guerra Mundial (Piketty, 2014), lo que no solo significa su persistencia y aumento en el tiempo, sino también dificultades para garantizar igualdad de oportunidades que posibiliten el ideal meritocrático. En tal sentido, Chile es un caso en que la escolaridad

no cumple un efecto atenuante entre los orígenes y destinos de clase, lo que en parte frustra la movilidad social intergeneracional (Solís y Dalle, 2019). De esto se sigue el efecto reproductor de las desigualdades sociales adjudicado a la educación, por el papel ideológico (e.g. promoviendo la meritocracia) que cumpliría en la naturalización y justificación de las diferencias sociales, producidas por la distribución heredada de los capitales (Bourdieu y Passeron, 1977).

Finalmente, está la perspectiva subjetiva estudiada por la sociología y psicología social, que aborda las percepciones y preferencias de la meritocracia. De acuerdo con Castillo et al. (2019), por un lado, las percepciones se refieren a en qué medida las personas retribuyen las diferencias sociales a un resultado meritocrático, integrando la perspectiva descriptiva en términos subjetivos. Por otro lado, las preferencias se refieren a si las personas internalizan la meritocracia como un principio deseado de justicia, nutriéndose de la perspectiva normativa en términos subjetivos. En esta perspectiva subjetiva existe una vasta evidencia que asocia factores sociodemográficos, tales como la posición que ocupan las personas en la estructura social (i.e. por ingresos, ocupación, nivel educativo o estatus social subjetivo), con las percepciones o preferencias de la meritocracia (Castillo et al., 2019; Duru-Bellat y Tenret, 2012; Iturra, 2019). Otras investigaciones recientes han estudiado la relación entre la meritocracia y las percepciones de desigualdad económica (Castillo et al., 2019), en cómo los niveles de desigualdad afectan las percepciones de meritocracia (e.g. McCall et al., 2017; Mijs y Hoy, 2020; Newman et al., 2015; Solt et al., 2016) y en qué medida se transmiten esas percepciones intergeneracionalmente entre padres e hijos (Castillo et al., 2022).

En general, la mayoría de las investigaciones empíricas sobre la meritocracia en la perspectiva subjetiva, no han estudiado y/o considerado la diferencia entre percepciones y preferencias, volviendo débil la precisión conceptual y difícil la comparación entre estudios. Como señala Iturra (2019), se acuñan distintos términos que vuelven indistinguibles las percepciones de las preferencias en términos de medición, como es el caso de las “creencias meritocráticas” (Batruch et al., 2022; Ellis, 2017; Kunovich y Slomczynski, 2007; McCoy y Major, 2007; Olivos, 2021; Wiederkehr et al., 2015), los “ideales meritocráticos” (Reynolds y Xian, 2014) o la “meritocracia percibida” (Xian y Reynolds, 2017). No obstante, el reciente estudio de Castillo et al. (2019) sugiere evidencia de que en Chile, el constructo de meritocracia tendría una doble

dimensionalidad latente de percepciones y preferencias. En tal sentido, la distinción entre percepciones y preferencias por la meritocracia es una distinción relevante para la investigación enmarcada en el contexto chileno.

En línea con la perspectiva subjetiva de los estudios sobre meritocracia, diversas investigaciones teóricas y empíricas proponen una segunda distinción. A la distinción entre percepciones y preferencias de la meritocracia, suman la distinción entre el mérito atribuido al esfuerzo y el mérito atribuido al talento. En línea con esta distinción, se pueden delinear al menos dos argumentos, uno conceptual y otro contextual a la sociedad chilena, para aducir la importancia de diferenciar entre el esfuerzo y talento para estudiar empíricamente con mayor precisión los aspectos subjetivos del fenómeno de la meritocracia.

Respecto del argumento conceptual, la distinción es pertinente porque se ajusta a la definición de mérito esbozada más arriba; esto es, el mérito individual comprendido como la suma entre esfuerzo y talento (Young, 1958). Si bien existe evidencia de que en Chile el mérito se entiende principalmente como el esfuerzo individual empeñado en las trayectorias de vida para ascender socialmente (Espinoza, 2014; PNUD, 2017), por un lado, ello no es justificación suficiente para desatender el estudio empírico del mérito como talento. Por otro lado, esa mayor preponderancia de las personas por definir el mérito como esfuerzo, tampoco es razón suficiente para suponer que el esfuerzo y el talento son fenómenos indistinguibles. Lejos de tal homologación, según Cociña (2013) es posible distinguir conceptualmente entre esfuerzo y talento. Mientras que el esfuerzo remite al tiempo ocupado para conseguir una meta y al esmero con la cual se realiza aquella labor, el talento se entiende como ciertas habilidades innatas, cuya posesión es resultado de una arbitrariedad genética o de la crianza. Es decir, el esfuerzo y el talento no solo se diferencian por el fenómeno que los origina, sino también por su menor o mayor posibilidad de mutabilidad por decisión individual.

En relación con el argumento contextual, se puede justificar la distinción entre esfuerzo y talento en línea con la particularidad del caso chileno. Así como en el caso de Estados Unidos existe una correlación alta entre el mérito como esfuerzo y el mérito como talento en población adulta (Duru-Bellat y Tenret, 2012), en China se muestra lo contrario con una correlación baja (Olivos, 2021). En este sentido, para el caso chileno se puede

argumentar en base a algunos estudios la distinción entre la meritocracia como esfuerzo o como talento, aduciendo que la meritocracia es experimentada de forma distinta según el estatus social de las personas (Araujo y Martuccelli, 2012, 2015; Atria et al., 2020; Espinoza, 2014; PNUD, 2017).

Siguiendo este argumento contextual, la literatura nacional brinda una orientación de cómo la meritocracia es experimentada según la posición en la estructura social. Por un lado, el PNUD (2017) evidencia que las clases bajas y las clases medias bajas experimentan el mérito como una lucha personal, sea en un primer caso para surgir frente a la adversidad del entorno o en el segundo caso para mantener la posición social. En cambio, las clases medias y las clases medias altas experimentan el mérito como la capacidad individual de emprender, tomar riesgos y mantenerse a flote. Este informe interpreta esas experiencias como esfuerzo, sin embargo, lo que experimentan las clases medias y clases medias altas se relacionan más a habilidades, las cuales pueden ser entendidas como talento. Por otro lado, el estudio de Atria et al. (2020) muestra cómo la élite económica subraya en su narrativa del mérito al talento por sobre el esfuerzo, asociando conceptos como habilidades básicas, habilidades, habilidades intelectuales o dones, como necesarias en la actividad empresarial. Consecuentemente, es esperable que las personas de menor estatus social experimenten el mérito más como esfuerzo, porque si aspiran a concebir la meritocracia como una expectativa de justicia y democratización del vínculo social (Araujo y Martuccelli, 2012, 2015), el mérito no puede depender de algo inmutable e innato como el talento.

Conforme a lo planteado, siguiendo las perspectivas y distinciones que sugiere la literatura, la investigación estudia las percepciones de meritocracia en línea con la perspectiva subjetiva, interesándose particularmente por la percepción de meritocracia en las notas. Al mismo tiempo, siguiendo las líneas argumentales en términos conceptuales y contextuales, se toma la decisión de distinguir operacionalmente entre la importancia del esfuerzo y la importancia del talento para obtener buenas notas.

2.2 La justicia en la escuela

Lo que se espera de las escuelas en las sociedades modernas, es que sean un punto de partida común capaz de corregir las desigualdades de herencia familiar, al brindar oportunidades educativas por igual a todos los estudiantes (Fdez. Enguita, 1990; Peña, 2015; Peña y Toledo, 2017). Sin embargo, la literatura sociológica problematiza este rol, proporcionando evidencia de que las escuelas en muchos casos reproducen el origen en vez de corregirlo (Peña, 2015). Desde las Teorías de la Reproducción Social, la escuela es considerada como un aparato ideológico a cargo de legitimar y ocultar el orden estructural de clases, ante el peso del capital económico, cultural, social y simbólico heredado (Bourdieu y Passeron, 1977). Otros como Freire (2014), plantean que la escuela puede ser un lugar para que los educandos problematicen y reflexionen sobre sus realidades, para que participen de su transformación. En este sentido, la sociología se pregunta por la justicia en la escuela para atender cómo la educación reproduce (o no) las estructuras de desigualdad (Sabbagh y Resh, 2016).

Retomando la propuesta de Walzer (1983), la educación puede ser considerada como una esfera de justicia distributiva con relativa autonomía respecto de otras esferas, en lo que concierne a sus bienes socialmente valorados y los principios de distribución legítimos.¹ En base a esa propuesta la literatura distingue cinco subesferas de distribución que componen la esfera de la educación (Resh y Sabbagh, 2016; Sabbagh et al., 2006; Sabbagh y Resh, 2016): 1) acceso igual (o desigual) a la escuela que considera el derecho a la educación y la posibilidad de ser parte de la distribución de bienes; 2) asignación de lugares de aprendizaje, en tanto se opta o no, por un currículum diferencial en las aulas según grupos de estudiantes o tipos de escuelas; 3) prácticas pedagógicas sobre los modos de aprendizajes que despliegan los profesores; 4) distribución de notas que considera la evaluación del desempeño de los estudiantes, según una escala jerárquica que dirime su éxito académico; y 5) relaciones profesor-estudiantes, entendida como la distribución de recompensas interpersonales como la atención, ayuda, respeto, afecto, etc.

¹ Si bien la justicia en la escuela será entendida desde una perspectiva distributiva, ello se debe más a la condición de las percepciones de meritocracia en las notas, que a un sesgo teórico. No se descarta que otros ámbitos de la justicia en la escuela no considerados en esta investigación, deban ser entendidos desde la perspectiva del reconocimiento o la participación, como lo plantea Fraser (2008).

Como se menciona más arriba, esta investigación presta atención a la percepción de meritocracia en las notas, coincidiendo con la subesfera de distribución de notas que identifica la literatura. No obstante, antes de precisar qué se entiende por percepción de meritocracia en las notas y qué se ha estudiado hasta ahora, se realiza una breve revisión de la literatura empírica sobre la justicia en la escuela que delinea el campo de estudio y permite insertar disciplinariamente la investigación.

Entre los aportes de la psicología, la evidencia muestra que la justicia en la escuela tiene efectos positivos sobre la motivación, el aprendizaje, la alegría de aprender y el bienestar académico (Berti et al., 2010; Chory-Assad, 2002; Chory-Assad y Paulsel, 2004; Ehrhardt-Madapathi et al., 2018; Marcin et al., 2019; Peter y Dalbert, 2010), logrando contribuir en las emociones positivas y la salud psicológica de los estudiantes (Mameli et al., 2018). A partir de estudios en psicología social y pedagogía, la literatura señala que la justicia en la escuela tiene efectos positivos sobre la confianza social en las personas y las instituciones formales, como también en la participación en la escuela y la comunidad (Lenzi et al., 2014; Resh, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b). Asimismo, se tiene evidencia de que promueve la identificación y el sentido de pertenencia a la escuela, fortalece el diálogo y confianza con los profesores, al mismo tiempo que reduce la deslegitimidad, el conflicto y las agresiones hacia ellos (Berti et al., 2010; Chory-Assad, 2002; Chory-Assad y Paulsel, 2004; Ciuladiene y Račelytė, 2016; Gouveia-Pereira et al., 2017; Resh y Sabbagh, 2014b).

La contribución específica de la sociología y la psicología social es un campo de investigación más acotado, pero existe una importante línea de investigación que se orienta al estudio del sentido de justicia en la escuela (Di Battista et al., 2014; Gorard, 2011; Jasso y Resh, 2002; Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Resh, 2010, 2018; Resh y Dalbert, 2007; Resh y Sabbagh, 2009, 2014a, 2014b, 2016, 2017; Sabbagh et al., 2006; Sabbagh y Resh, 2016). En este cuerpo de investigación, la evidencia aborda comúnmente el efecto del género, estatus social de las familias, antecedentes de los estudiantes y tipo de escuela, sobre el sentido de justicia de los estudiantes (Gorard, 2011; Jasso y Resh, 2002; Resh, 2010, 2018; Resh y Dalbert, 2007; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017). Recientemente, algunos autores se han interesado en investigar el efecto del sentido de justicia en la escuela sobre la socialización cívica (Resh y Sabbagh, 2016), preocupándose

tanto por el comportamiento como las actitudes cívicas de los estudiantes (Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Resh, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017).

El presente estudio dentro del campo de investigación desarrollado por la sociología y la psicología social, se propone analizar el rol de la socialización familiar y escolar en las percepciones de meritocracia en las notas de los estudiantes. De ese modo, se retoma la preocupación por considerar a las familias y los antecedentes de origen social, sumado a otros factores que responden a las características de las escuelas. Sin embargo, la investigación entra en conflicto con el campo de estudios sobre el sentido de justicia en la escuela, dado que como se justifica más arriba, se propone la distinción operacional entre esfuerzo y talento en las percepciones de meritocracia en las notas.

2.3 Percepción de meritocracia en las notas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje evaluar el rendimiento de los estudiantes es un momento importante y, por lo general, en la escuela se realiza mediante pruebas estandarizadas (Sabbagh y Resh, 2016). Con estas pruebas se pretende dirimir entre el éxito y el fracaso en la escuela (Tateo, 2018), concibiendo a los estudiantes como individuos autónomos, competitivos y racionales; es decir, como responsables de su éxito y culpables de su fracaso (Dubet, 2011b; Tarabini, 2015). Los estudiantes se evalúan de acuerdo a su posición en la distribución de notas, pero al estar regidas las pruebas estandarizadas por la distribución matemática de una Campana de Gauss, por necesidad unos pocos son definidos como sobresalientes, la mayoría como mediocres y otros pocos relegados a la noción de fracasados (Lampert, 2013). Tal forma de las pruebas estandarizadas esconde que las notas sean una eufemización de clasificaciones sociales y, con resabios del darwinismo social, se sentencia que sólo los mejores son quienes triunfan (Kaplan y Ferrero, 2003).

Una de las explicaciones de por qué se preserva la preponderancia de las pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento de los estudiantes, es por la aceptación e importancia que tiene el principio meritocrático en la escuela. La evidencia señala que la explicación preferida de los estudiantes para el éxito y fracaso en la escuela es su propio esfuerzo y talento (Clycq et al., 2014; Pansu et al., 2008). No obstante, al mismo tiempo que los estudiantes relacionan el éxito o fracaso con obtener buenas notas y explican su

desempeño por mérito, esta perspectiva individualista y agencialista va de la mano con la importancia atribuida al entorno familiar y la cultura (Clycq et al., 2014). Los docentes apoyan estas mismas explicaciones de éxito o fracaso, mientras que las explicaciones atribuidas a la herencia genética o la institución educativa tienen un menor respaldo (Diez-Elola, 2021).

Una línea de investigación empírica reciente se ha enfocado en estudiar la creencia en la meritocracia escolar. Un grupo de estudios sugiere evidencia de cómo la meritocracia escolar fomenta en los estudiantes de bajo estatus la persistencia de la desigualdad de oportunidades (Wiederkehr et al., 2015) y la menor disposición a implementar prácticas igualadoras en la escuela por parte de apoderados y estudiantes (Darnon et al., 2018a). Otros estudios han encontrado que la meritocracia escolar afecta negativamente en el rendimiento en matemáticas y lenguaje, para el caso de los estudiantes de quinto grado de bajo nivel socioeconómico (Darnon et al., 2018b). Por último, un estudio reciente, plantea que la meritocracia en la escuela tiene implicancias sociales más allá del contexto escolar. En este sentido, Batruch et al. (2022) sugieren que la creencia en la meritocracia escolar reduce la injusticia percibida de la desigualdad, el apoyo a las políticas de acción afirmativa en la universidad y el apoyo a las políticas para disminuir la desigualdad de ingresos.

Sin embargo, la meritocracia escolar es una conceptualización más amplia, que no contempla específicamente la percepción de meritocracia en las notas. Por lo tanto, dado que es lo más cercano, este estudio se respalda en la contribución teórica y evidencia empírica que proporciona la línea de investigación sobre el sentido de justicia en la escuela (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad y Paulsel, 2004; Jasso y Resh, 2002; Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Resh, 2010, 2018; Resh y Dalbert, 2007; Resh y Sabbagh, 2009, 2014a, 2014b, 2017; Sabbagh et al., 2006). Esta línea de investigación acuña el término de justicia instrumental para referirse a la asignación de notas en el ámbito escolar, que supone como una distribución meritocrática de recompensas.

Según este campo de estudios, por un lado, la justicia instrumental interpreta el mérito como recursos movilizados por los estudiantes, considera que las recompensas distribuidas son las notas en las pruebas y que el principio de distribución de estas sería la meritocracia (Resh, 2010; Resh y Sabbagh, 2014b; Sabbagh et al., 2006; Sabbagh y

Resh, 2016). Por otro lado, la literatura sobre el sentido de justicia en la escuela sugiere que su carácter instrumental es porque la distribución meritocrática (o no) de las notas, afecta la motivación de los estudiantes, sus posibilidades de éxito en la escuela y, en última instancia, sus futuras oportunidades en educación y en la vida (Resh, 2010; Resh y Sabbagh, 2009). Por eso las notas son consideradas como un componente integral de la experiencia educativa de los estudiantes (Dalbert, 2004) y una recompensa valorada e importante (Green et al., 2007; Resh y Dalbert, 2007; Sabbagh y Resh, 2016).

La literatura sobre la justicia instrumental, señala que la escuela representa un ‘microcosmos’ de la sociedad para los estudiantes, por lo que las experiencias de justicia (o injusticia) instrumental pueden transmitir nociones sobre la sociedad en general (Resh, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a). Al ser parte del currículum oculto de las escuelas (Resh, 2010, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017), la literatura clásica señala que la percepción justa (o injusta) de cómo se distribuyen las notas, puede moldear la visión de mundo y el “mapa social” que se construyen los estudiantes (Dreeben, 1968; Deutsch, 1979 citados en Resh, 2010). Por esto la justicia instrumental en la escuela puede transmitir mensajes sobre la estructura y procesos sociales, los cuales son componentes básicos de una ciudadanía democrática (Connell, 1993 citado en Resh y Sabbagh, 2014a).

Una línea creciente de estudios aborda las implicancias de la justicia instrumental en la socialización cívica de los estudiantes (Resh y Sabbagh, 2016). Por un lado, respecto al comportamiento cívico se proporcionó evidencia de que la justicia instrumental tiene un efecto negativo sobre la deshonestidad académica y la violencia escolar, pero no tuvo efectos significativos sobre la participación en actividades extracurriculares y la participación en voluntariado comunitario (Resh y Sabbagh, 2017). Por otro lado, con relación a las actitudes cívicas la literatura sugiere un efecto positivo sobre la orientación democrática liberal (Resh y Sabbagh, 2014a), mientras que Pretsch y Ehrhardt-Madapathi (2018) evidencian un efecto positivo tanto en la aprobación a los derechos humanos y civiles, como en la aprobación a las instituciones democráticas. Si bien estos resultados indican que la justicia instrumental contribuye en las actitudes cívicas de los estudiantes, al mismo tiempo la literatura señala que no tiene efectos significativos sobre la confianza en las instituciones, ni tampoco en la confianza social (Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b). Más recientemente, Resh (2018) advierte que estos efectos son diferentes según el sector

educativo (i.e. para el caso de Israel depende de si son escuelas de judíos en general, judíos religiosos y árabes).

Como se dijo, la investigación se suma a la contribución teórica y la evidencia empírica sobre la justicia instrumental, puesto que es lo más cercano a lo que se conceptualiza aquí como percepción de meritocracia en las notas. Sin embargo, a su vez el estudio se distancia de esta línea de investigación, porque no distingue empíricamente a través del concepto de justicia instrumental, las evaluaciones que realizan los estudiantes entre el esfuerzo y el talento, atribuido al merecimiento y la recompensa de las notas. Tampoco por medio de este concepto logran diferenciar entre las percepciones y preferencias de la meritocracia. Por lo tanto, considerando la distinción entre percepciones y preferencias, así como la diferencia entre esfuerzo y talento, se define la meritocracia en las notas como: *la percepción que tienen los estudiantes de que las diferencias entre las notas en la escuela son resultado de la importancia atribuida al esfuerzo y al talento.*

2.4 Socialización familiar y escolar

2.4.1 Percepción de meritocracia de los apoderados

Las familias a través de la crianza y los cuidados son un agente de socialización que aporta a la formación de valores, normas, actitudes y comportamientos de los estudiantes. Desde los estudios sobre la transmisión intergeneracional de la desigualdad política (Brady et al., 2015; Miranda, 2018; Schlozman et al., 2012), se cuenta con una vasta evidencia de que las familias influyen en las actitudes, creencias, conocimientos y comportamientos de los estudiantes (Miranda, 2018). Estos estudios se insertan disciplinariamente en el interés por investigar sobre la desigualdad de voz política; es decir, el distinto grado de voz que tienen los ciudadanos para expresar intereses y demandas hacia el sistema político o en instancias de participación política (Dubrow, 2015).

Los estudios de desigualdad de voz política explican a menudo las diferencias por factores sociodemográficos. La sociología y la ciencia política han explicado esta desigualdad a partir del modelo de recursos, proponiendo que los recursos económicos, educativos y estatus ocupacional inciden en una mayor propensión a la participación política (Verba et al., 1995). En base al mismo modelo en población adulta, la evidencia sugiere que

aquellos jóvenes de menos estatus social (medido por los niveles socioeconómicos y educativos de las familias) tienen una menor propensión a la participación electoral y en protestas (Contreras et al., 2016; Contreras y Navia, 2013; Corvalán y Cox, 2015; Rozas y Somma, 2020; Toro, 2007). Si bien se tiene evidencia sobre el potencial de la escuela como espacio de socialización política (Castillo et al., 2015; Isac et al., 2014; Quintelier y Hooghe, 2013; Treviño et al., 2019), cuando se trata de corregir el déficit de voz política en los jóvenes con la formación ciudadana, a menudo el modelo de recursos se impone para explicar que la desigualdad política se transmite intergeneracionalmente entre padres e hijos.

El campo de estudios sobre la relevancia de los recursos parentales y la evidencia que respalda la transmisión de las actitudes políticas a sus hijos (Brady et al. 2015; Castillo et al., 2014; Miranda, 2018; Schlozman et al. 2012), también aborda la desigualdad de acceso a la formación ciudadana. La socialización familiar influye nuevamente, dado que la desigualdad de acceso se refiere a las barreras que enfrentan los estudiantes por su estatus social de origen, para acceder a los beneficios de la formación ciudadana en las escuelas (Deimel et al., 2020; Hoskins et al., 2017). En este sentido, varios estudios aportan con evidencia de que los estudiantes de familias con menor estatus social tienden a acceder en menor medida a la percepción de un clima abierto en el aula, a participar en actividades cívicas (Deimel et al., 2020; Eckstein y Noack, 2015; Hoskins et al., 2017, 2021; Hoskins y Janmaat, 2019; Kahne y Middaugh, 2008), y a recibir educación formal de ciudadanía (Kahne y Middaugh, 2008) y conocimientos cívicos en la escuela (Campbell, 2008; Castillo et al., 2015; Hoskins et al., 2021).

En línea con la influencia de la socialización familiar que evidencian los estudios sobre la transmisión intergeneracional de la desigualdad política, se cuenta con dos estudios recientes sobre cómo influye la percepción de meritocracia de los padres en sus hijos. Por un lado, Olivos (2021) investiga en China la relación entre las creencias meritocráticas de los padres y el rendimiento académico de los hijos. Este estudio sugiere que las creencias meritocráticas de los padres no afectan el desempeño académico de sus hijos, sino al contrario, el rendimiento académico es el que tiene efectos significativos tanto en las creencias sobre el trabajo duro como en las habilidades como predictores del logro académico. Es decir, las narrativas meritocráticas de los apoderados justifican el desempeño académico de los estudiantes. Por otro lado, Castillo et al. (2022) en el caso

de Chile, investigan cómo las nociones de meritocracia de los estudiantes se forman por la socialización familiar y escolar. En esta investigación se obtiene evidencia parcial de que las percepciones meritocráticas de los padres se transmiten intergeneracionalmente a sus hijos, pues la asociación es significativa solo cuando la percepción se refiere a la importancia del esfuerzo para salir adelante.

En suma, la evidencia respalda el rol de las familias como agentes socializadores, y específicamente cómo los apoderados transmiten intergeneracionalmente actitudes, creencias, comportamientos y conocimientos a los estudiantes. Asimismo, estudios recientes como los señalados, sugieren que las percepciones meritocráticas de los apoderados influyen en ciertas disposiciones subjetivas de los estudiantes. Por lo tanto, es plausible que la transmisión intergeneracional de la percepción de meritocracia de los apoderados, también se exprese sobre las percepciones de meritocracia en las notas de los estudiantes. En esta línea, la primera y segunda hipótesis son las siguientes:

H1a: Cuando los apoderados perciban más meritocracia, los estudiantes le darán mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas.

H1b: Cuando los apoderados perciban más meritocracia, los estudiantes le darán mayor importancia al talento para obtener buenas notas.

2.4.2 Trato justo de los profesores en la escuela

La escuela es parte de la vida cotidiana de los estudiantes, puesto que pasan gran parte del tiempo en ella durante su infancia y adolescencia (Resh, 2018). Por eso la literatura sugiere que la escuela puede comprenderse como un espacio de socialización (Cumsille y Martínez, 2015; Deimel et al., 2020; Neundorf et al., 2016), donde se cristalizan identidades, valores y comportamientos que perdurarán en la vida de los estudiantes (Neundorf y Smets, 2017). En la escuela los estudiantes se relacionan diariamente con una diversidad de actores, tales como compañeros, profesores, directivos, auxiliares, entre otros. No obstante, en particular los profesores son uno de los actores más importantes y con los cuales más se relacionan los estudiantes, siendo a menudo el agente principal de la socialización escolar (e.g. Sampermans y Claes, 2018). Entre otras razones, esto último se debe a que los profesores son capaces de influir en la formación de los estudiantes en el proceso de enseñanza, tanto a través de los contenidos de sus asignaturas, como

mediante sus acciones y comportamientos en el aula (Sanderse, 2013 citado en Sampermans y Claes, 2018).

Debido a este rol protagónico en la socialización en la escuela, el trato justo de los profesores con sus estudiantes, son para ellos un ámbito significativo de sus experiencias escolares (Dalbert, 2004). Los profesores no solo tienen la facultad de asignar un recurso valorado como las notas, sino que también pueden ofrecer elogios, apoyo, ayuda, aliento y estima (Resh, 2018; Resh y Sabbagh, 2009, 2013, 2014a, 2014b, 2016, 2017; Sabbagh y Resh, 2016; Sabbagh et al., 2006), lo cual es apreciado por los estudiantes. No obstante, las relaciones entre profesores y estudiantes no son necesariamente justas, ya que pueden caracterizarse por la distribución desigual del poder que existe en la escuela (Mikula et al., 1990 citado en Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018).

Diversas investigaciones empíricas han estudiado si los profesores mantienen una relación justa con sus estudiantes, lo que en una importante cantidad de casos se investiga como las relaciones profesor-estudiante en el marco del clima escolar (e.g., Eckstein y Noack, 2015; Isac et al., 2014; Quintelier y Hooghe, 2013; Treviño et al., 2019), mientras que en otros es conceptualizada como justicia relacional para referirse a una dimensión del sentido de justicia en la escuela (e.g. Dalbert, 2004; Resh y Sabbagh, 2009, 2014b, 2017; Sabbagh et al., 2006). En esta investigación, el trato justo de los profesores es definido como *la manera en que los profesores se relacionan con sus estudiantes, haciendo alusión a un trato basado en el respeto, la dignidad y la cortesía* (Čiuladienė y Račelytė, 2016; Claus et al., 2012), *y que está regido por el principio de la igualdad* (Resh y Sabbagh, 2009, 2014b; Sabbagh et al., 2006). Como lo plantea Di Battista et al. (2014), el trato justo de los profesores es una regla informal exigida por los estudiantes, como parte de la justicia procesal en la escuela.

El trato justo de los profesores en la literatura que acuña el término de justicia relacional, recientemente ha investigado su efecto sobre la socialización cívica de los estudiantes (Resh y Sabbagh, 2016). Respecto a los comportamientos cívicos, la evidencia señala que la justicia relacional permite al interior de la escuela disminuir la deshonestidad académica y la violencia escolar, junto con incentivar el voluntariado comunitario de los estudiantes (Resh y Sabbagh, 2017). En cuanto a las actitudes cívicas, se comprueba que la justicia relacional tiene un efecto positivo en la orientación democrática liberal (Resh

y Sabbagh, 2014a) y en la aprobación a los derechos humanos y civiles, como también en la aprobación a las instituciones democráticas (Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018). Asimismo, es un acuerdo de que la justicia relacional promueve en los estudiantes la confianza social y la confianza en las instituciones formales (Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b), en todos los sectores del sistema educativo (i.e., para el caso de Israel, en las escuelas de judíos en general, judíos religiosos y árabes) (Resh, 2018).

Hasta la fecha no se cuenta con evidencia sobre la relación entre el trato justo de los profesores en la escuela y la percepción de meritocracia en las notas. Sin embargo, siguiendo el estudio de Kobs et al. (2022) sobre las relaciones justas de los profesores hacia sus estudiantes, es esperable que coexistan ideales de justicia contradictorios en el espacio escolar. Es decir, que se relacione el trato justo de los profesores regido por el principio de la igualdad, con el principio meritocrático atribuido a la distribución de las notas. Mientras que el trato justo de los profesores fortalece el desarrollo de un sistema de creencias en los estudiantes en que se valora la igualdad, la equidad y los objetivos colectivos (Lenzi et al., 2014), la percepción de meritocracia en las notas atribuye el logro según el esfuerzo y talento individual, lo que tiene como trasfondo la despreocupación por el bien común y la solidaridad (Castillo et al., 2022). Ambos ideales pueden coexistir, porque cuando los profesores traten a los estudiantes en la escuela de forma justa, es esperable que los estudiantes perciban como justas las notas que los profesores les asignen; es decir, que sean notas merecidas según el esfuerzo y talento de cada estudiante. En otras palabras, el trato justo de los profesores como parte de la justicia procesal de la escuela, contribuiría a formar las percepciones de meritocracia que tienen los estudiantes sobre las notas que obtienen. Por lo tanto, las hipótesis serían las siguientes:

H2a: Los estudiantes indicarán mayor importancia del esfuerzo para obtener buenas notas en las escuelas donde el trato de los profesores sea más justo.

H2b: Los estudiantes indicarán mayor importancia del talento para obtener buenas notas en las escuelas donde el trato de los profesores sea más justo.

2.4.3 Estatus social de las familias y la escuela

Estudios que comprenden la meritocracia como un principio de distribución de recompensas en la sociedad, sostienen que el logro educativo es una característica

objetiva que representa el mérito individual (Goldthorpe, 2003). Reflejo de esto es la meritocracia credencialista que constata el PNUD (2017) en el caso chileno, mostrando que para las personas las credenciales educativas son un sinónimo de mérito y que aportarían a la deseada movilidad social ascendente.

En la literatura de los estudios subjetivos sobre meritocracia en población adulta, se pueden identificar diversas explicaciones sobre la relación entre educación y mérito. En primer lugar, Duru-Bellat y Tenret (2012) plantean dos hipótesis en competencia para referirse a la asociación entre nivel educacional y percepciones de meritocracia en población adulta: 1) hipótesis de socialización: las personas más educadas perciben mayor meritocracia, porque se encuentran más influenciadas por principios meritocráticos transmitidos en la socialización escolar; 2) hipótesis de instrucción: personas más educadas serían más conscientes de las desigualdades, siendo más escépticos a la meritocracia. En segundo lugar, en base a la teoría del interés personal y las teorías de la acción racional, estudios como el de Kunovich y Slomczynski (2007) sostienen que las personas con mayor nivel educativo son quienes tienen creencias meritocráticas más fuertes, porque la meritocracia es el sistema que los beneficia. En tercer lugar, la tesis de los desvalidos plantea que la exposición a elementos no meritocráticos forma la creencia de su existencia, siendo las personas de menor nivel educativo quienes están más expuestas a experiencias en que los elementos no meritocráticos son importantes y, por lo tanto, podrían estar expuestos a reducir su creencia en elementos meritocráticos (Reynolds y Xian, 2014; Xian y Reynolds, 2017).

En cuanto a la evidencia empírica, el primigenio estudio de Shepelak (1989) mostró que la meritocracia percibida se relaciona positivamente con los años de educación. En esta misma línea, Kunovich y Slomczynski (2007) evidencian que el logro educativo tiene un efecto positivo en el apoyo a la meritocracia en distintos países occidentales con alto desarrollo económico. Si bien en Estados Unidos poseer un grado universitario no se relaciona de manera significativa con una mayor creencia en la meritocracia (Reynolds y Xian, 2014), los mismos autores corrigieron y corroboraron el efecto positivo entre educación y percepción de meritocracia (Xian y Reynolds, 2017). Hasta ahí la evidencia es consistente con el efecto positivo entre nivel educacional y percepción de meritocracia, pero otros contextos como los de China y Chile advierten una situación distinta. Mientras que Xian y Reynolds (2017) encontraron que en China no se evidencia una relación

estadísticamente significativa entre educación y percepción de meritocracia, Bubak (2019) en el mismo país encuentra un efecto negativo entre el nivel de educación y el respaldo a la meritocracia (medida como la opinión de que el esfuerzo, más que la suerte, determinan los resultados en la vida). También de modo distinto al caso de los países occidentales y a Estados Unidos, recientemente en Chile se encontró que las personas de mayor nivel educacional tienden a tener una menor percepción de meritocracia (Castillo et al., 2019).

Este reciente estudio de Castillo et al. (2019) en población adulta de Chile, sugiere un efecto negativo entre el nivel educacional y la percepción de meritocracia. En la presente investigación específicamente se propone analizar dicha relación para el caso de la percepción de meritocracia en las notas. No obstante, para la relación entre el estatus social de las familias y la percepción de meritocracia en las notas, es especialmente relevante diferenciar la dirección de las relaciones según la distinción entre esfuerzo y talento. Recordar que esta distinción, como fue argumentada más arriba, no solo sigue la definición clásica de Young (1958), a partir de la cual se pueden diferenciar conceptualmente el esfuerzo del talento (Cociña, 2013). Sino también, se debe a que otros estudios realizados en Chile, sugieren que la importancia atribuida al mérito o al talento, depende del lugar en la estructura social que ocupan las personas que experimenta la meritocracia (Araujo y Martuccelli, 2012, 2015; Atria et al., 2020; Canales et al., 2016; Peña y Toledo, 2017).

En línea con esta distinción entre esfuerzo y talento, relacionada con el estatus social que ocupen las personas, se puede justificar que para el caso de los estudiantes sucede algo similar. La investigación cualitativa en Chile refuerza la idea de que la meritocracia como esfuerzo es una cuestión vital en las experiencias de los estudiantes de más bajo estatus social. Canales et al. (2016) señalan que los estudiantes populares de cuarto medio sufren mucho más la responsabilización individual del fracaso que convoca la meritocracia, pues les trae asociadas experiencias de frustración, miedo y angustia por la carencia de oportunidades para la tan deseada movilidad social. A este respecto, Peña y Toledo (2017) muestran que los estudiantes vulnerables reconocen el mérito como propio de la clase baja, en contraposición a las formas de logro de la clase alta (e.g. ayudadas por la ventaja económica). Este estudio señala que el esfuerzo se toma como una narrativa que dignifica al individuo y le da sentido a una historia de vida sacrificial. Ante un mundo opresivo y

falto de oportunidades, el esfuerzo es una vía optimista para aquellos estudiantes más vulnerables, pues deja en control de ellos sus posibilidades de éxito en la escuela (Peña y Toledo, 2017). Esto se condice con la hipótesis de que la percepción de la meritocracia cumple una función paliativa para aquellos más desfavorecidos (McCoy et al., 2013).

Hasta ahora, no se cuenta con evidencia específica de cómo los estudiantes de familias con mayor estatus social experimentan la meritocracia en Chile. Sin embargo, se esperaría que la experimenten como talento, por un lado, considerando que la clase media, la clase media alta y las clases altas en la población adulta en Chile, a menudo experimentan la meritocracia como talento (Atria et al., 2020; PNUD, 2017). Y, por el otro, como contrafactual de lo sugerido por la evidencia de Chile en población adulta y estudiantes, acerca de que la clase media baja y la clase baja experimentan la meritocracia como esfuerzo (Araujo y Martuccelli, 2012, 2015; Canales et al., 2016; McCoy et al., 2013; Peña y Toledo, 2017; PNUD, 2017). Por lo tanto, en lo relativo a la percepción de meritocracia en las notas, en esta investigación se espera que los estudiantes de familias de menor estatus social le atribuyan una mayor importancia del esfuerzo para obtener buenas notas, mientras que los estudiantes de familias de mayor estatus social le den una mayor importancia del talento para obtener buenas notas. En este sentido, se proponen las siguientes hipótesis:

H3a: Los estudiantes de familias con menor estatus social, le darán más importancia al esfuerzo para obtener buenas notas.

H3b: Los estudiantes de familias con mayor estatus social, le darán más importancia al talento para obtener buenas notas.

En la misma línea, es esperable que suceda algo similar en la relación entre el estatus social de las escuelas y la percepción de meritocracia en las notas, debido a la particularidad del sistema educativo chileno. Como señalan García y Córdoba (2019), las familias en Chile valoran negativamente un espacio escolar para sus hijos con distintas realidades socioeconómicas representadas. Por un lado, esto se advierte por el nivel de segregación del sistema escolar debido a la composición socioeconómica de los estudiantes (Mizala y Torche, 2012; Valenzuela et al., 2014). Por el otro, la evidencia muestra que la composición socioeconómica de las escuelas depende más de las mismas escuelas que de los barrios en que se encuentran (Santos y Elacqua, 2016). La implicancia

de esa segregación es que sea plausible considerar a las escuelas en Chile como conjuntos relativamente homogéneos en términos de estatus social.

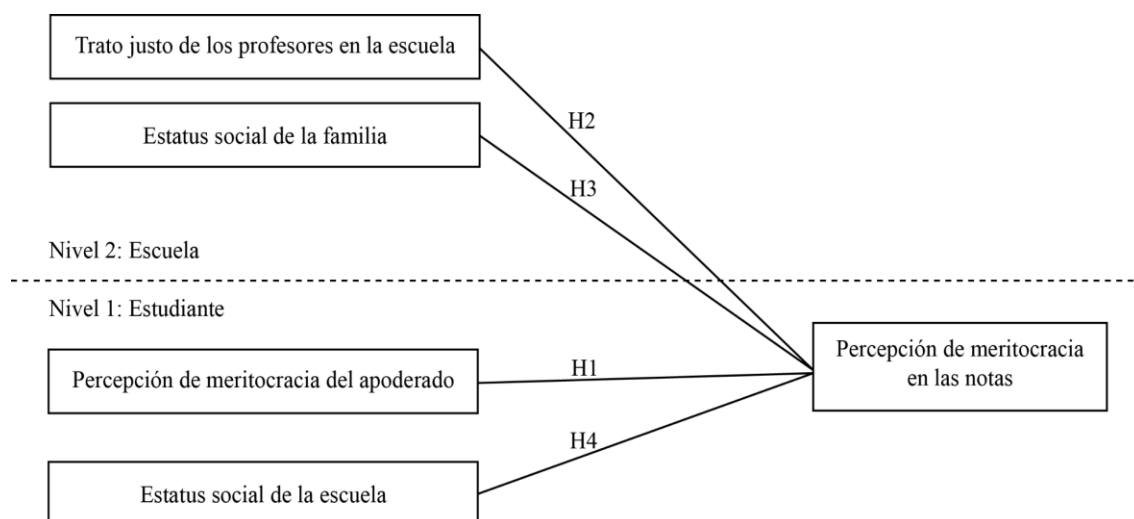
En consecuencia, dado que las escuelas en Chile se caracterizan por su alta homogeneidad de estatus social, es esperable que ello implique diferencias entre escuelas que se relacionen con la percepción de meritocracia en las notas. Siguiendo la argumentación de que la importancia atribuida al esfuerzo o el talento depende del estatus social, se esperaría que un menor estatus social de las escuelas se relacione con una mayor importancia del esfuerzo para obtener buenas notas, mientras que un mayor estatus social de las escuelas se relacione con una mayor importancia del talento para obtener buenas notas. De ese modo, las hipótesis serían las siguientes:

H4a: *Los estudiantes le darán mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas en las escuelas de menor estatus social.*

H4b: *Los estudiantes le darán mayor importancia al talento para obtener buenas notas en las escuelas de mayor estatus social.*

En la Figura 1 se incluye un esquema que resume las hipótesis planteadas para la investigación.

Figura 1. Modelo de resumen de hipótesis.



Fuente: Elaboración propia.

3. Estrategia metodológica

3.1 Datos

En este estudio se ocupan datos secundarios obtenidos por el Primer Estudio de Educación Ciudadana en Chile, realizado por la Agencia de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación (MINEDUC). En esta encuesta se evaluaron 8.589 estudiantes de octavo básico provenientes de 242 escuelas. La fecha de aplicación del instrumento fue el 9 de noviembre de 2017. Asimismo, se utilizarán las preguntas del cuestionario de Formación Ciudadana que contempla una muestra de 6.770 apoderados. Al juntar las dos bases de datos, se obtiene un N total de 6.511 respuestas completas entre estudiantes y apoderados. Producto de la exclusión de todos los casos que tienen un dato perdido en alguna de las variables de interés, los análisis consideran un N de 5.599 casos anidados en 231 escuelas.

3.2 Variables

3.2.1 Percepción de meritocracia en las notas

La percepción de meritocracia en las notas, estudiada como justicia instrumental en tanto dimensión del sentido de justicia en la escuela, es medida en diversas ocasiones de forma cuantitativa (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad y Paulsel, 2004; Jasso y Resh, 2002; Pretsch y Ehrhardt-Madapathi, 2018; Resh, 2010, 2018; Resh y Dalbert, 2007; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017) y se enfatiza en el principio meritocrático que rige su distribución (Resh y Sabbagh, 2009, 2014b; Sabbagh et al., 2006). Por las razones esbozadas más arriba, a diferencia de la literatura sobre el sentido de justicia en la escuela, se opta por separar operacionalmente entre la importancia del esfuerzo y del talento.

En este estudio la percepción de meritocracia en las notas se mide con 2 indicadores reportados por los estudiantes, uno referido a la *importancia del esfuerzo* (“El esfuerzo es importante para obtener buenas notas”) y el otro a la *importancia de la inteligencia* (“La inteligencia es importante para obtener buenas notas”).² Cada indicador tiene 4 puntos medidos en una escala Likert, donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”.

² Para medir la importancia del talento para obtener buenas notas, se advierte que el fraseo de la pregunta original es inteligencia. Ello no es un problema, porque por lo general la literatura considera que el talento sería homologable a otras palabras como inteligencia, habilidades o dones (Cociña, 2013).

3.2.2 Variables independientes

3.2.2.1 Variables de nivel individual

Percepción de meritocracia del apoderado

La percepción de meritocracia es una medida sobre qué tanto las personas retribuyen las diferencias sociales a un resultado meritocrático, es decir, describe cómo opera la meritocracia en la sociedad (Castillo et al., 2019). Para este estudio se mide la percepción de meritocracia a nivel individual con una escala, construida a través de un índice promedio, la cual está compuesta por 3 indicadores reportados por los apoderados (“En Chile, las personas tienen igualdad de oportunidades para salir adelante”, “En Chile, las personas son recompensadas por sus esfuerzos” y “En Chile, las personas obtienen lo que merecen”). Los indicadores tienen 4 puntos y están medidos en una escala Likert, siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Esta medición en población adulta en Chile ha sido utilizada por Castillo et al. (2019), quienes prueban a partir de un análisis factorial confirmatorio, que es una variable latente distinta de las preferencias por la meritocracia. La medición mostró una buena fiabilidad en la muestra ($\alpha = .82$).³

Estatus social de las familias

El estatus social de las familias a nivel individual se mide con el proxy del nivel educacional más alto entre el respondente y su cónyuge/pareja, es decir, es una variable reportada por el apoderado del estudiante. El nivel educacional del apoderado es una medida frecuentemente ocupada como proxy del estatus social de la familia (e.g. Resh, 2010, 2018; Resh y Dalbert, 2007; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017). Este indicador es una variable categórica que representa una escala de 1 a 10, siendo 10 el nivel educacional más alto posible (1. Sin estudios, 2. Educación básica incompleta, 3. Educación básica completa, 4. Educación media incompleta, 5. Educación media completa, 6. Técnico superior incompleta, 7. Técnico superior completa. 8. Universitaria incompleta, 9. Universitaria completa, 10. Estudios de posgrado (magíster o doctorado)).

³ Al realizar una matriz correlaciones, se constata que entre los indicadores todos los efectos son positivos, significativos y moderados. No obstante, se advierte que la correlación más baja ($r\text{-mín.} = .55$) es provocada por el primer indicador (“En Chile, las personas tienen igualdad de oportunidades para salir adelante”), pero no hay razones suficientes para excluir algunos de los ítems de la escala construida.

Para efectos de simplificar los análisis la variable fue recodificada en 4 categorías, siendo 4 el nivel educacional más alto posible (1. Educación básica, 2. Educación media, 3. Educación técnica, 4. Universidad o posgrado), sumado a una categoría 5 con los casos perdidos para evitar perder el 31,5% de la muestra (i.e. 2052 casos).

3.2.2.2 Variables de nivel escolar

Trato justo de los profesores en la escuela

El trato justo de los profesores hace alusión a las relaciones que establecen los profesores con sus estudiantes en la escuela, siendo una medición probada por múltiples investigaciones (Isac et al., 2014; Quintelier y Hooghe, 2013; Treviño et al., 2019). En esta investigación el trato justo de los profesores se mide a nivel de escuelas a partir de una variable ficticia con el promedio de una escala, construida a través de un índice promedio, compuesta por 5 indicadores reportados por los estudiantes (“La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa”, “Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores”, “A la mayoría de los profesores les interesa el bienestar de los estudiantes”, “La mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo que decir” y “Si necesito ayuda extra, mis profesores me la darán”). Los indicadores tienen 4 puntos y están medidos en una escala Likert, siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. La medición mostró una buena fiabilidad en la muestra ($\alpha = .82$).⁴

Estatus social de la escuela

El estatus social de la escuela se mide con el proxy del grupo socioeconómico del colegio, lo cual es consistente con diversas investigaciones que utilizan mediciones similares (e.g. Castillo et al., 2022; Resh y Sabbagh, 2014b, 2017). El indicador proviene de los datos administrativos del MINEDUC, específicamente de la base de datos del SIMCE del año 2017. Para su construcción se consideran cuatro variables: 1) nivel educativo de la madre; 2) nivel educativo del padre; 3) ingreso total mensual del hogar; y 4) índice de vulnerabilidad. El indicador es una variable ordinal que califica a las escuelas en 5 grupos

⁴ Al generar una matriz de correlaciones, se constata que todos los efectos entre los indicadores son positivos, significativos y moderados. Se advierte que la correlación más baja (r -mín. = .36) es ocasionada por el segundo indicador (“Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores”). Sin embargo, no hay razones suficientes para excluir algunos de los ítems de la escala construida.

socioeconómicos, siendo 5 el grupo socioeconómico más alto de una escuela (1. Bajo, 2. Medio bajo, 3. Medio, 4. Medio alto, 5. Alto).

3.2.2.3 Variables de control

Trato justo de los profesores

El trato justo de los profesores se considera a nivel individual como variable de control, utilizando la misma escala construida a partir de un índice promedio, compuesta por 5 indicadores reportados por los estudiantes (“La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa”, “Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores”, “A la mayoría de los profesores les interesa el bienestar de los estudiantes”, “La mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo que decir” y “Si necesito ayuda extra, mis profesores me la darán”). Los indicadores tienen 4 puntos y están medidos en una escala Likert, siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”.

Sexo del estudiante

El sexo del estudiante es una variable dicotómica de control a nivel individual que puede tomar como valor 1 si el estudiante es de sexo femenino y 2 si el estudiante es de sexo masculino.

Religión del estudiante

La religión del estudiante es una variable nominal de control a nivel individual que puede tomar los siguientes valores: 1. Católica, 2. Evangélica, 3. Testigo de Jehová, 4. Ortodoxa, 5. Judía, 6. Mormona, 7. Musulmana, 8. Otra religión, 9. Ninguna. Para simplificar la operacionalización se recodifica la variable, siendo 1 aquellos estudiantes que no se identifican con ninguna religión y 2 los que sí se identifican con una, es decir, se genera una variable dicotómica para la religión del estudiante.

3.3 Método

Para la investigación se opta por una estrategia de investigación cuantitativa por dos motivos. El primero es porque existen datos secundarios disponibles con la información necesaria para poner a prueba las hipótesis propuestas. Estos datos corresponden al Primer Estudio de Educación Ciudadana en Chile, el cual cuenta con la caracterización de estudiantes, apoderados y escuelas, que abarca las variables de interés para la presente investigación. Particularmente, estos datos incorporan de forma inédita la medición de la percepción de meritocracia en las notas (distinguiendo operacionalmente entre esfuerzo y talento), la cual es la variable dependiente principal del estudio. El segundo motivo de optar por una estrategia cuantitativa, es que para responder a los objetivos de la investigación se requiere aplicar técnicas estadísticas como las regresiones, para estimar los efectos de las variables de socialización familiar y escolar sobre la percepción de meritocracia en las notas.

Debido a la estructura jerárquica de las hipótesis y los datos a utilizadas (i.e. estudiantes anidados dentro de escuelas), se vuelve pertinente estimar regresiones con modelamiento multinivel (Hox, 2010). A saber, como las encuestas se realizan a más de un estudiante de cada escuela, no es posible suponer la existencia de independencia entre los casos,⁵ siendo más apropiado agrupar a los estudiantes por escuela para los análisis. Consecuentemente, los modelos de regresión multinivel son apropiados para datos de dos o más niveles de medición anidados, permitiendo la descomposición y estimación simultánea de efectos a nivel individual y niveles agregados (ibid.).

El análisis estadístico de esta investigación fue realizado mediante el software libre R versión 4.3.1. Para las estimaciones de modelos de regresiones multinivel se utiliza la librería “lme4” (Bates et al., 2015), al proporcionar una sintaxis más concisa y flexible respecto a anteriores librerías (Finch et al., 2014). No obstante, dado que los dos indicadores de percepción de meritocracia en las notas son variables ordinales, las estimaciones de los modelos multinivel consideran este nivel de medición de la variable dependiente (Arfan y Sherwani, 2017). Por lo tanto, se ocupa la librería “ordinal” para el modelamiento multinivel ordinal (Christensen, 2019), la cual a diferencia de “lme4”, hasta la fecha no permite estimar la varianza de las variables dependientes a través de los

⁵ La independencia entre los casos es un supuesto de la regresión por mínimos cuadrados ordinarios.

niveles de agregación, así como la proporción de varianza explicada en cada nivel. Es decir, en la librería “ordinal” no hay un método específico para obtener el R² de los modelos estimados. Asimismo, la librería “ordinal” tampoco permite obtener los Test de Devianza, dado que el comando ANOVA no es compatible con los modelos multinivel ordinales (Finch et al., 2014).

Posteriormente a la estimación de la correlación intra-clase de los modelos y siguiendo los pasos recomendados por Aguinis et al. (2013), se establecen 2 tipos generales de hipótesis:

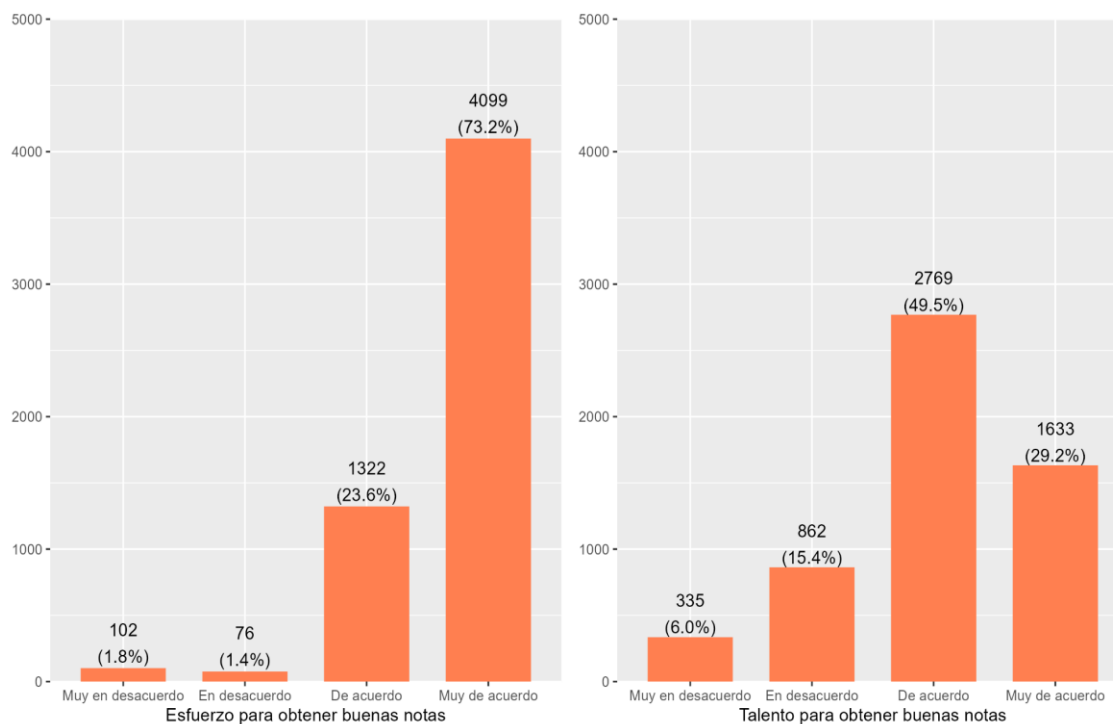
- Hipótesis de efectos directos a nivel individual (H1a, H1b, H3a, H3b): Estas hipótesis fueron testeadas estimando modelos que incorporan las variables independientes de socialización familiar (controlando los efectos por las variables independientes de nivel escolar y otras variables de control) para evaluar su significancia estadística.
- Hipótesis de efectos directos a nivel escolar (H2a, H2b, H4a, H4b): Estas hipótesis fueron testeadas estimando modelos que incorporan las variables independientes de socialización escolar (controlando los efectos por las variables independientes de nivel individual y otras variables de control) para evaluar su significancia estadística.

4. Resultados

4.1 Análisis descriptivo

Con respecto a los dos indicadores de percepción de meritocracia en las notas, en primer lugar, se puede señalar que los estudiantes en su mayoría le atribuyen importancia tanto al esfuerzo como al talento para obtener buenas notas. En una escala de 1 a 4, el promedio de la importancia del esfuerzo es 3.6 y el promedio de la importancia del talento es 3. En segundo lugar, como lo muestran las distribuciones de la importancia del esfuerzo y el talento de la Figura 2, obtiene mayor respaldo la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas. Por un lado, el 96.8% de los estudiantes declaran estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el esfuerzo es importante para obtener buenas notas. Por otro lado, el 78.7% de los estudiantes señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el talento es importante para obtener buenas notas, bajando 18.1 puntos porcentuales su respaldo en comparación con la importancia del esfuerzo.

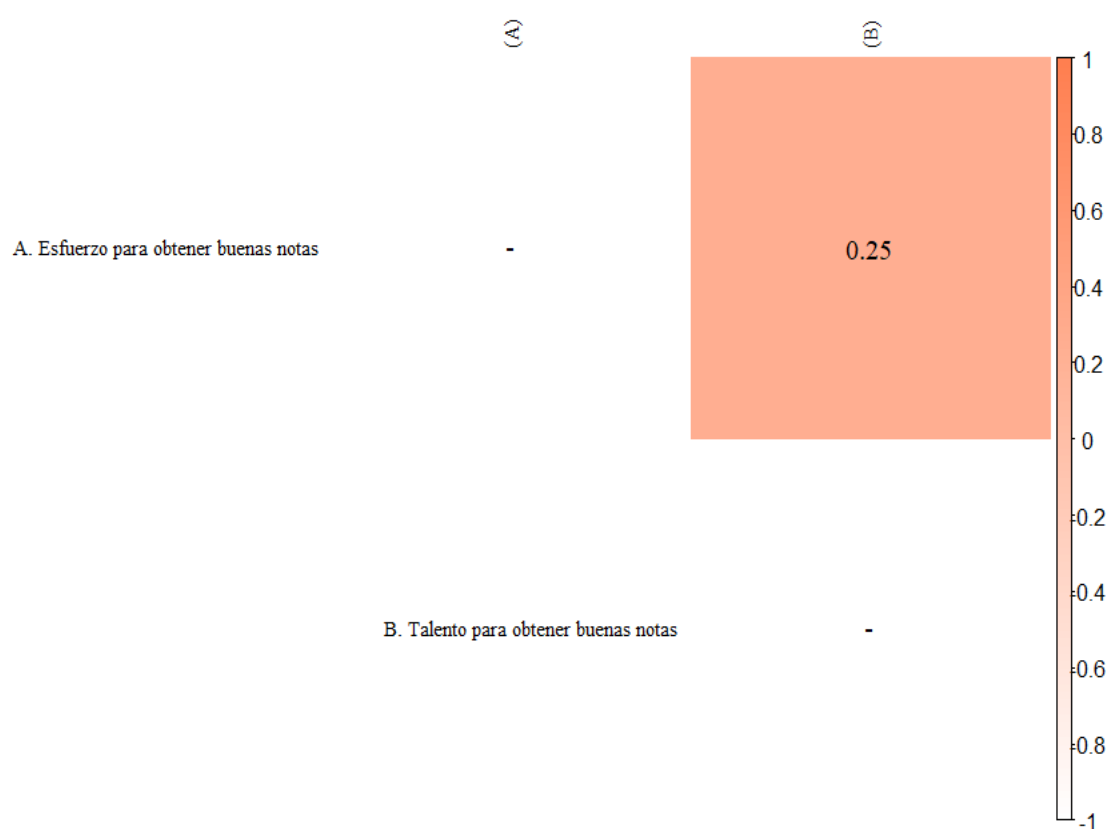
Figura 2. Distribución porcentual de los dos indicadores de percepción de meritocracia en las notas.



Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, como lo muestra la Figura 3, se puede observar que las correlaciones policóricas entre los dos indicadores de percepción de meritocracia en las notas es baja ($r = .25$).⁶ Esto es un hallazgo empírico que respalda la idea de que el esfuerzo y el talento no son lo mismo cuando se trata de su importancia para obtener buenas notas en la escuela. Es decir, se justifica el modelamiento multinivel ordinal de los dos indicadores por separado.

Figura 3. Matriz de correlaciones policóricas entre los dos indicadores de percepción de meritocracia en las notas.




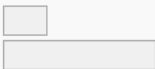
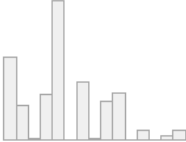
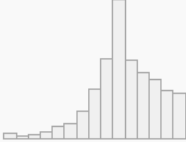
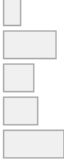
Fuente: Elaboración propia.

Ahora, con respecto a las variables independientes y variables de control a nivel individual, la Tabla 1 muestra sus distribuciones y estadísticas. De acuerdo con la distribución por sexo, el 50.1% de los estudiantes son de sexo femenino y 49.9% de sexo masculino. El 77.7% tiene algún tipo de identificación religiosa, mientras que solo el

⁶ Adicionalmente, se probaron matrices de correlaciones con otros métodos y se obtuvieron resultados similares. Tanto con la correlación de pearson ($r = .19$) como con la de spearman ($r = .16$), se obtuvo que la correlación entre los dos indicadores de percepción de meritocracia en las notas es baja.

22.3% no se identifica con ninguna religión. La percepción de meritocracia del apoderado, que es un índice promedio que puede tomar valores entre 1 y 4, tiene un promedio de 2 y desviación estándar de 0.7. El trato justo de los profesores, que también es un índice promedio que puede tomar valores entre 1 y 4, tiene un promedio de 3.1 y desviación estándar de 0.5. Por último, con relación al nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado, el 8.9% tiene educación básica completa o menos; el 26.8% tiene educación media incompleta o completa; el 15.4% tiene educación técnica incompleta o completa; el 17.7% tiene educación universitaria incompleta o completa o un posgrado; y en el 31% de los casos no se cuenta con el registro del nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado.

Tabla 1. Variables independientes a nivel individual.

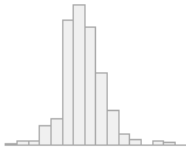

Label	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph	Valid
Sexo del estudiante	1. Femenino 2. Masculino	2805 (50.1%) 2794 (49.9%)		5599 (100.0%)
Religión del estudiante	1. Sin religión 2. Con religión	1249 (22.3%) 4350 (77.7%)		5599 (100.0%)
Percepción de meritocracia del apoderado	Mean (sd) : 2 (0.7) min ≤ med ≤ max: 1 ≤ 2 ≤ 4 IQR (CV) : 0.7 (0.4)	13 distinct values		5599 (100.0%)
Trato justo de los profesores	Mean (sd) : 3.1 (0.5) min ≤ med ≤ max: 1 ≤ 3 ≤ 4 IQR (CV) : 0.6 (0.2)	30 distinct values		5599 (100.0%)
Nivel educativo del apoderado	1. Ed Basica 2. Ed Media 3. Ed Tecnica 4. Universidad o posgrado 5. NS/NR	500 (8.9%) 1503 (26.8%) 865 (15.4%) 993 (17.7%) 1738 (31.0%)		5599 (100.0%)

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las variables independientes a nivel escolar, la Tabla 2 muestra sus distribuciones y estadísticas. El trato justo de los profesores en la escuela, que es una variable ficticia creada a partir del promedio por escuela del índice promedio generado a nivel individual, también puede tomar valores entre 1 y 4. Su promedio es de 3.1 y desviación estándar de 0.2. Respecto al grupo socioeconómico de la escuela, el 11.3% de

las escuelas son del grupo socioeconómico bajo; el 36.1% del grupo socioeconómico medio bajo; el 22% del grupo socioeconómico medio; el 21.2% del grupo socioeconómico medio alto; y el 9.4% del grupo socioeconómico alto.

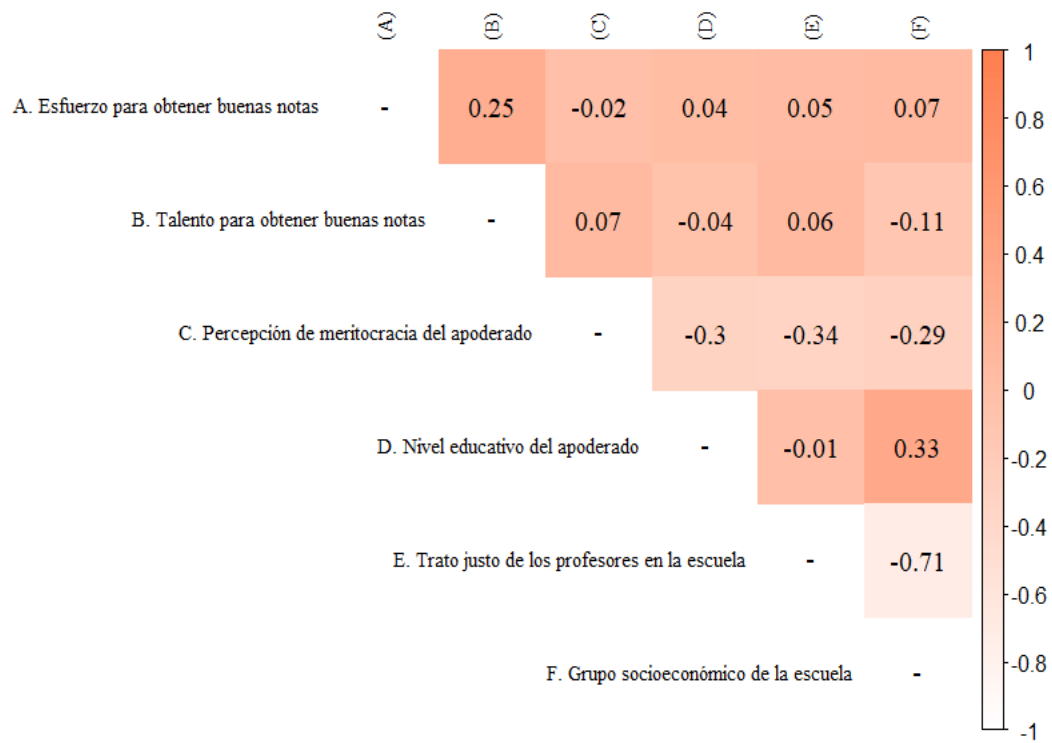
Tabla 2. Variables independientes a nivel escolar.

Label	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph	Valid
Trato justo de los profesores en la escuela	Mean (sd) : 3.1 (0.2) min ≤ med ≤ max: 2.4 ≤ 3.1 ≤ 4 IQR (CV) : 0.2 (0.1)	80 distinct values		5599 (100.0%)
Grupo socioeconómico de la escuela	1. Bajo 2. Medio bajo 3. Medio 4. Medio alto 5. Alto	633 (11.3%) 2019 (36.1%) 1233 (22.0%) 1187 (21.2%) 527 (9.4%)		5599 (100.0%)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la Figura 4 muestra las correlaciones policóricas entre las variables relevantes para la investigación. En general las correlaciones tienen un tamaño del efecto pequeño, aunque la mayoría son estadísticamente significativas ($p < 0,05$). La correlación entre las variables dependientes de percepción de meritocracia en las notas es baja. Mientras que la variable independiente que muestra mayor asociación con ambos indicadores de la percepción de meritocracia en las notas, es el grupo socioeconómico de la escuela. Las correlaciones más altas son entre la variable de percepción de meritocracia del apoderado con las variables de nivel educativo del apoderado, grupo socioeconómico de la escuela y trato justo de los profesores en la escuela. No obstante, la percepción de meritocracia del apoderado muestra correlaciones bastantes bajas con los indicadores de percepción de meritocracia en las notas. La matriz muestra resultados similares en las correlaciones bajas con las variables de trato justo de los profesores en la escuela y el nivel educativo más alto alcanzado por el apoderado.

Figura 4. Matriz de correlaciones policóricas entre variables relevantes para el estudio.



Fuente: Elaboración propia.

4.2 Análisis multinivel

En esta sección se analizan los resultados de los modelos multinivel ordinal para las dos variables de percepción de meritocracia en las notas por separado. Los resultados de los modelos primero se presentan en una tabla y después en un gráfico con los Odds Ratios (OR) de los coeficientes estimados, para el caso de ambos indicadores.

Se estimaron 5 modelos de regresión multinivel ordinal para predecir la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas. Cada modelo incorpora las escuelas como efecto aleatorio y la estimación de los coeficientes de umbrales.⁷ La lógica general de inclusión de los modelos es para distinguir los efectos entre las variables de socialización familiar y las de socialización escolar, según las hipótesis propuestas por la investigación. El modelo 1 incluye la percepción de meritocracia del apoderado (H1a) y el modelo 2

⁷ Los coeficientes de umbrales en la regresión multinivel ordinal son una forma de llamarle a los interceptos de los modelos. En los modelos estimados estos coeficientes fueron considerados, pero se eliminaron de las visualizaciones solo para efectos de facilitar la lectura de las tablas y gráficos.

incluye el nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado como proxy del estatus social de la familia (H3a), siendo ambas variables parte de la socialización familiar. El modelo 3 incluye el trato justo de los profesores en la escuela (H2a) y el modelo 4 incluye el grupo socioeconómico de la escuela como proxy de estatus social del colegio (H4a), siendo ambas variables expresión de la socialización escolar. Por último, el modelo 5 incorpora las variables de socialización familiar y socialización escolar, sumado a las variables de control.

Antes de presentar los resultados de los modelos estimados, cabe mencionar que la correlación intra-clase de la variable dependiente sin los predictores. Este coeficiente representa el porcentaje de variación entre escuelas de la varianza de la variable dependiente. Para el caso de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas la correlación intra-clase es de 6%.

En la Tabla 3 se muestran los resultados de los modelos de regresión multinivel ordinal donde se estiman los efectos directos de las variables independientes, tanto de socialización familiar como de socialización escolar, para predecir la variable de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas.

Tabla 3. Modelos multinivel ordinal de socialización para la importancia del esfuerzo.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Percepción de meritocracia del apoderado	-0.02 (0.04)				-0.04 (0.04)
Educación media (Ref. Básica)		0.18 (0.11)			0.12 (0.12)
Educación técnica		0.16 (0.12)			0.07 (0.13)
Universidad o posgrado		0.41*** (0.12)			0.24 (0.14)
Educación NS/NR		0.22* (0.11)			0.13 (0.12)
Trato justo de los profesores en la escuela			0.64*** (0.18)		0.75*** (0.17)
Grupo socioeconómico medio bajo (Ref. Bajo)				0.04 (0.10)	0.08 (0.10)
Grupo socioeconómico medio				0.06 (0.11)	0.13 (0.11)
Grupo socioeconómico medio alto				0.30** (0.11)	0.35** (0.12)
Grupo socioeconómico alto				0.41** (0.14)	0.45** (0.15)
Trato justo de los profesores					1.00*** (0.06)
Sexo masculino (Ref. Femenino)					-0.19** (0.06)
Con identificación religiosa (Ref. Sin identificación)					0.23** (0.07)
Log Likelihood	-3921.14	-3914.96	-3914.41	-3911.28	-3748.28
AIC	7852.28	7845.92	7838.82	7838.56	7530.56
BIC	7885.43	7898.96	7871.97	7891.60	7643.28
Num. obs.	5599	5599	5599	5599	5599
Groups (id_escuela)	231	231	231	231	231
Variance: id_escuela: (Intercept)	0.02	0.00	0.02	0.00	0.00

***p < 0.001; **p < 0.01; *p < 0.05

Respecto de las variables de socialización familiar, el modelo 1 que introduce el predictor de percepción de meritocracia del apoderado no muestra un efecto significativo (Logit = -0.02, $p < 0.05$), lo que es consistente con los resultados del modelo 5 al controlar por las demás variables (Logit = -0.04, $p < 0.05$). En el modelo 2, el predictor del nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado como proxy del estatus social familiar, muestra resultados significativos. En comparación con el nivel de educación básica, los estudiantes con apoderados que alcanzaron educación universitaria o posgrado tienen más probabilidades de indicar que el esfuerzo es importante para obtener buenas notas (Logit = 0.41, $p < 0.001$). Sin embargo, este predictor deja de ser estadísticamente significativo

en el modelo 5 al controlar por el resto de las variables (Logit = 0.24, $p < 0.05$). En resumen, considerando los predictores ingresados, las asociaciones no muestran evidencia del papel de la familia en la socialización de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas.

Por su parte, con respecto a las variables de socialización escolar, el modelo 3 que introduce el predictor del trato justo de los profesores en la escuela, muestra un efecto significativo en la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas (Logit = 0.64, $p < 0.001$) y el efecto persiste al ingresar las variables de control (Logit = 0.75, $p < 0.001$). Es decir, cuando a nivel escolar los profesores tratan de forma más justa a los estudiantes, estos son más propensos a atribuir mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas. Además en el modelo 4 el grupo socioeconómico del colegio como proxy del estatus social de la escuela, muestra resultados significativos. Respecto del grupo socioeconómico bajo, los estudiantes de escuelas de nivel socioeconómico medio alto (Logit = 0.30, $p < 0.01$) y alto (Logit = 0.41, $p < 0.01$) tienen más probabilidades de indicar que el esfuerzo es importante para obtener buenas notas. Estos efectos estadísticamente significativos se mantienen en el modelo 5 al ingresar las variables de control, tanto en el caso del grupo socioeconómico medio alto (Logit = 0.35, $p < 0.01$) como en el alto (Logit = 0.45, $p < 0.01$). En resumen, dado los efectos positivos de los predictores del trato justo de los profesores en la escuela y el grupo socioeconómico del colegio como proxy del estatus social de la escuela (aunque en este último caso la asociación no es lineal), las asociaciones muestran evidencia del rol de la escuela es la socialización de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas.

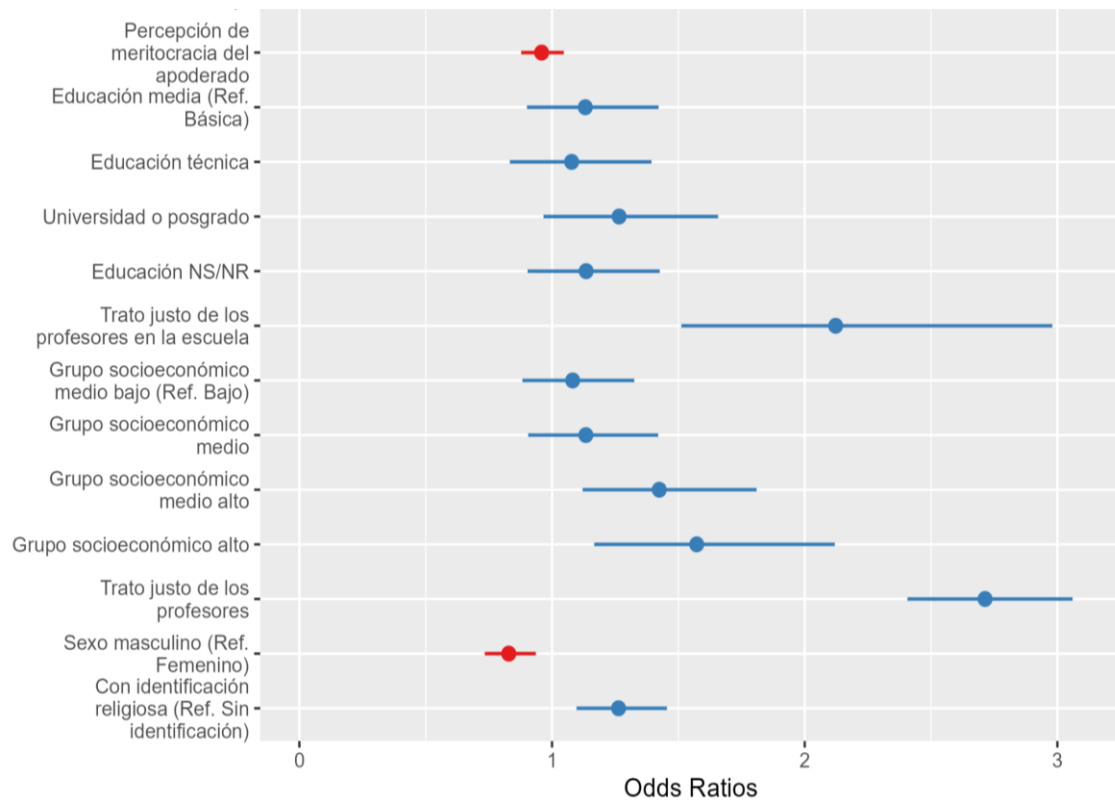
Por último, respecto de las variables de control, el modelo 5 muestra que la percepción a nivel individual del trato justo de los profesores, el sexo del estudiante y su identificación religiosa obtienen efectos estadísticamente significativos. En primer lugar, el trato justo de los profesores hacia los estudiantes a nivel individual, aumenta las probabilidades de que los estudiantes le den mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas (Logit = 1.00, $p < 0.001$). Cabe destacar que este efecto significativo a nivel individual, coexiste con la significancia estadística del mismo predictor pero a nivel agregado. En segundo lugar, los estudiantes de sexo masculino son menos propensos a atribuir importancia al esfuerzo para obtener buenas notas (Logit = -0.19, $p < 0.01$), a comparación con las estudiantes de sexo femenino. En tercer lugar, los estudiantes que se identifican con

alguna religión tienen más probabilidades de asignarle mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas (Logit = 0.23, $p < 0.01$), a comparación con los estudiantes que no tienen identificación religiosa.

La Figura 5 muestra los OR de los coeficientes estimados para el modelo 5, lo que permite comparar la magnitud del efecto de las distintas variables predictoras.⁸ Dado que las variables predictoras de socialización familiar no mostraron resultados estadísticamente significativos, comparativamente las variables de socialización escolar son las que tienen un impacto más relevante en la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas. Específicamente, el trato justo de los profesores en la escuela (OR = 2.11) y el grupo socioeconómico medio alto (OR = 1.41) y alto del colegio (OR = 1.56), respecto del grupo socioeconómico bajo. En referencia a las variables de control, los estudiantes de sexo masculino respecto de los estudiantes de sexo femenino (OR = 0.82) e identificarse con una religión respecto de los que no se identifican (OR = 1.25), obtienen significancia estadística. Sin embargo, la magnitud del efecto de ambos casos es menor en comparación con las variables de socialización escolar. Una excepción es la variable de trato justo de los profesores a nivel individual (OR = 2.71), que es el predictor con el tamaño del efecto más grande.

⁸ Los Odds Ratios se calculan a partir de los coeficientes Logit estimados en la regresión multinivel ordinal, a partir de la siguiente fórmula: $OR = \text{Exp}(\text{Logit})$. Para la interpretación, recordar que el tamaño del efecto de un OR es mayor cuando se aleja más del valor 1, sea con un número mayor o uno menor. Por lo tanto, si el intervalo del OR se solapa con el valor 1, significa que el efecto no es estadísticamente significativo.

Figura 5. Odds Ratios (OR) del modelo multinivel para la importancia del esfuerzo.



Fuente: Elaboración propia.

Considerando los OR de las variables predictoras con efectos estadísticamente significativos, se describen en lo sucesivo las probabilidades predichas.⁹ Respecto de las variables de socialización escolar, en primer lugar, cabe destacar que los estudiantes que pertenecen a escuelas donde es más justo el trato de los profesores, tienen 67.9% más probabilidades de atribuirle mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas. En segundo lugar, los estudiantes de escuelas de nivel socioeconómico medio y alto respecto de los estudiantes de escuelas de nivel socioeconómico bajo, tienen 58.6% y 61% más probabilidades respectivamente de darle mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas. En cuanto a las variables de control, los estudiantes de sexo masculino respecto de las estudiantes de sexo femenino, tienen 45.2% menos probabilidades de darle mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas. Por su parte, los estudiantes que se identifican con alguna religión respecto de los que no, tienen 55.7% más probabilidades de atribuirle mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas.

⁹ Las probabilidades predichas se calculan con la siguiente fórmula: $p = OR/(1+OR)$.

Finalmente, los estudiantes que individualmente perciben mayor trato justo de los profesores, tienen 73.1% más probabilidades de indicar mayor importancia del esfuerzo para obtener buenas notas.

En la Tabla 4 se muestran los resultados de los modelos de regresión multinivel ordinal donde se estiman los efectos directos de las variables independientes, tanto de socialización familiar como de socialización escolar, para predecir la variable de la importancia del talento para obtener buenas notas. En este caso la correlación intra-clase de la variable dependiente sin los predictores es de 21%, es decir, algo más de $\frac{1}{5}$ de la varianza de la importancia del talento para obtener buenas notas se debe a la variación entre escuelas.

Al igual que en la Tabla anterior, para la Tabla 4 se estimaron 5 modelos que incorporan las escuelas como efecto aleatorio y la estimación de los coeficientes de umbrales, siguiendo la misma lógica de inclusión de los modelos. Específicamente, el modelo 1 incluye la percepción de meritocracia del apoderado (H1b) y el modelo 2 incluye el nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado como proxy del estatus social de la familia (H3b), siendo ambas variables parte de la socialización familiar. El modelo 3 incluye el trato justo de los profesores en la escuela (H2b) y el modelo 4 incluye el grupo socioeconómico de la escuela como proxy de estatus social del colegio (H4b), siendo ambas variables expresión de la socialización escolar. Por último, el modelo 5 incorpora las variables de socialización familiar y socialización escolar, sumado a las variables de control.

Tabla 4. Modelos multinivel ordinal de socialización para la importancia del talento.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Percepción de meritocracia del apoderado	0.13*** (0.04)				0.11** (0.04)
Educación media (Ref. Básica)		-0.17 (0.10)			-0.09 (0.10)
Educación técnica		-0.39*** (0.11)			-0.22 (0.11)
Universidad o posgrado		-0.51*** (0.11)			-0.34** (0.12)
Educación NS/NR		-0.20* (0.10)			-0.09 (0.10)
Trato justo de los profesores en la escuela			0.28 (0.17)		0.12 (0.15)
Grupo socioeconómico medio bajo (Ref. Bajo)				-0.25** (0.09)	-0.21* (0.09)
Grupo socioeconómico medio				-0.57*** (0.10)	-0.48*** (0.10)
Grupo socioeconómico medio alto				-0.61*** (0.10)	-0.46*** (0.11)
Grupo socioeconómico alto				-0.47*** (0.12)	-0.31* (0.13)
Trato justo de los profesores					0.46*** (0.05)
Sexo masculino (Ref. Femenino)					0.40*** (0.05)
Con identificación religiosa (Ref. Sin identificación)					0.15* (0.06)
Log Likelihood	-6498.39	-6488.57	-6503.04	-6480.70	-6393.90
AIC	13006.77	12993.13	13016.07	12977.40	12821.80
BIC	13039.93	13046.18	13049.22	13030.45	12934.51
Num. obs.	5599	5599	5599	5599	5599
Groups (id_escuela)	231	231	231	231	231
Variance: id_escuela: (Intercept)	0.07	0.05	0.07	0.03	0.02

***p < 0.001; **p < 0.01; *p < 0.05

Con respecto a las variables de socialización familiar, el modelo 1 que incorpora el predictor de percepción de meritocracia del apoderado es estadísticamente significativo (Logit = 0.13, $p < 0.001$) y su efecto es consistente con los resultados del modelo 5 al incorporar el resto de las variables (Logit = 0.11, $p < 0.001$). Por lo tanto, cuando los apoderados de los estudiantes perciben más meritocracia, los estudiantes son más propensos a darle mayor importancia al talento para obtener buenas notas. En el modelo 2 el predictor del nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado como proxy del estatus social familiar, también muestra resultados significativos. En comparación con el nivel de educación básica, los estudiantes con apoderados que alcanzaron educación

técnica (Logit = -0.39, $p < 0.001$) o educación universitaria o posgrado (Logit = -0.51, $p < 0.001$), tienen menos probabilidades de atribuirle mayor importancia al talento para obtener buenas notas. No obstante, este resultado sigue siendo estadísticamente significativo solo para el caso de los apoderados que alcanzaron educación universitaria o posgrado (Logit = -0.34, $p < 0.01$), como lo muestra el modelo 5 al controlar por las otras variables. En resumen, las asociaciones muestran evidencia del rol de la familia en la socialización de la importancia del talento para obtener buenas notas, considerando el efecto positivo de la percepción de meritocracia del apoderado y el efecto negativo de su nivel educacional más alto alcanzado como proxy de estatus social familiar (aunque en este último caso la asociación no es lineal).

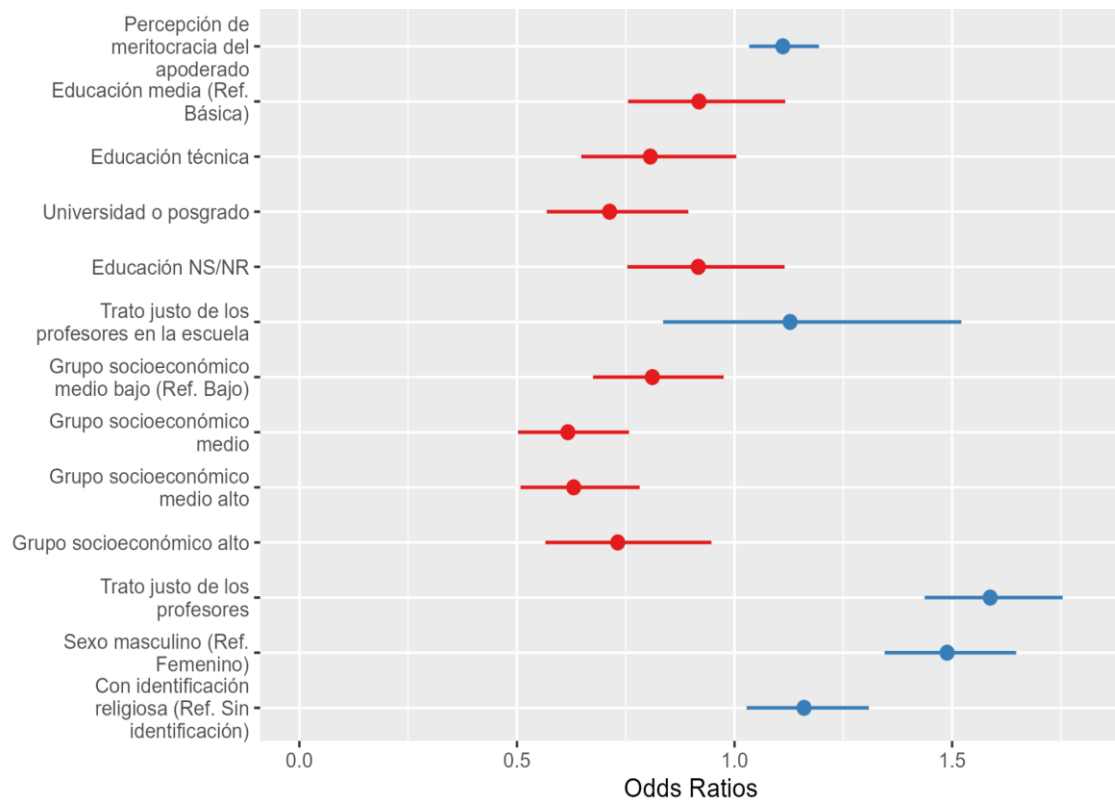
Por su lado, considerando las variables de socialización escolar, el modelo 3 que introduce el predictor del trato justo de los profesores en la escuela no muestra un efecto significativo (Logit = 0.28, $p < 0.05$), siendo consistente con los resultados del modelo 5 al controlar por las demás variables (Logit = 0.12, $p < 0.05$). En el modelo 4, el grupo socioeconómico del colegio como proxy del estatus social de la escuela, muestra resultados significativos. Respecto del grupo socioeconómico bajo, los estudiantes de escuelas de nivel socioeconómico medio bajo (Logit = -0.25, $p < 0.01$), medio (Logit = -0.57, $p < 0.001$), medio alto (Logit = -0.61, $p < 0.001$) y alto (Logit = -0.47, $p < 0.001$) tienen menos probabilidades de indicar que el talento es importante para obtener buenas notas. Estos efectos estadísticamente significativos se mantienen en el modelo 5 al ingresar las variables de control, para el caso del grupo socioeconómico medio bajo (Logit = -0.21, $p < 0.05$), medio (Logit = -0.48, $p < 0.001$), medio alto (Logit = -0.46, $p < 0.001$) y alto (Logit = -0.31, $p < 0.05$). En resumen, con las variables predictoras consideradas, se muestra parcialmente el papel de la escuela en la socialización de la importancia del talento para obtener buenas notas. Mientras que el trato justo de los profesores en la escuela no tuvo un efecto significativo, el grupo socioeconómico del colegio como proxy del estatus social de la escuela tuvo un efecto negativo.

Finalmente, respecto de las variables de control, el modelo 5 muestra que la percepción a nivel individual del trato justo de los profesores, el sexo del estudiante y su identificación religiosa tienen efectos estadísticamente significativos. En primer lugar, el trato justo de los profesores hacia los estudiantes a nivel individual, aumenta las probabilidades de que los estudiantes le den más importancia al esfuerzo para obtener buenas notas (Logit =

0.46, $p < 0.001$). Este resultado es interesante, porque el predictor a nivel escolar del trato justo de los profesores, no es estadísticamente significativo. En segundo lugar, los estudiantes de sexo masculino con más propensos a darle mayor importancia al talento para obtener buenas notas (Logit = 0.40, $p < 0.001$), a comparación con las estudiantes de sexo femenino. En tercer lugar, los estudiantes que se identifican con alguna religión tienen más probabilidades de atribuirle más importancia al talento para obtener buenas notas (Logit = 0.15, $p < 0.05$), a comparación con los estudiantes no tienen identificación religiosa.

La Figura 6 muestra los OR de los coeficientes estimados para el modelo 5, lo cual permite comparar el tamaño del efecto de las variables predictoras. Considerando los resultados estadísticamente significativos, en términos visuales no es posible distinguir si los predictores de socialización familiar o los de socialización escolar tienen un impacto más relevante en la importancia del talento para obtener buenas notas. En cuanto a las variables de socialización familiar, son estadísticamente significativas las variables de percepción de meritocracia del apoderado (OR = 1.11) y su nivel educacional más alto alcanzado para el caso de la educación universitaria o posgrado (OR = 0.71), respecto del nivel de educación básica. En relación a las variables de socialización escolar, solo son estadísticamente significativos los grupos socioeconómicos medio bajo (OR = 0.81), medio (OR = 0.61), medio alto (OR = 0.63) y alto (OR = 0.73), respecto del grupo socioeconómico bajo. Comparativamente con las variables de control, a excepción de los estudiantes que se identifican con una religión respecto de los que no (OR = 1.16), el sexo masculino respecto del sexo femenino del estudiante (OR = 1.49) y la percepción del trato justo de los profesores a nivel individual (OR = 1.58), tiene tamaños del efecto más grandes que las variables de socialización familiar y escolar. De hecho, el trato justo de los profesores a nivel individual es el predictor con mayor impacto en la importancia del talento para obtener buenas notas.

Figura 6. Odds Ratios (OR) del modelo multinivel para la importancia del talento.



Fuente: Elaboración propia.

Considerando los OR de las variables predictoras con efectos estadísticamente significativos, se describen ahora las probabilidades predichas. Respecto de las variables de socialización familiar, en primer lugar, destaca que los estudiantes que tienen apoderados que perciben más meritocracia, tienen 57.2% más probabilidades de indicar mayor importancia del talento para obtener buenas notas. En segundo lugar, los estudiantes con apoderados que alcanzaron un nivel de educación universitaria o posgrado respecto de quienes alcanzaron educación básica, tienen 41.5% menos probabilidades de atribuirle importancia al talento para obtener buenas notas. En relación con las variables de socialización escolar, primero cabe destacar que los estudiantes de escuelas de grupo socioeconómico medio bajo, medio, medio alto y alto respecto de estudiantes de escuelas de grupo socioeconómico bajo, tienen 44.7%, 38.2%, 38.6% y 42.2% menos probabilidades respectivamente de darle más importancia al talento para obtener buenas notas. En cuanto a las variables de control, los estudiantes de sexo masculino respecto de las estudiantes de sexo femenino, tienen 59.8% más probabilidades de indicar importancia al talento para obtener buenas notas. Por su lado, los estudiantes que se identifican con

alguna religión respecto de los que no, tienen 53.7% más probabilidades de atribuirle mayor importancia al talento para obtener buenas notas. Finalmente, aquellos estudiantes que individualmente perciben mayor trato justo por parte de sus profesores, tienen 61.3% más probabilidades de darle mayor importancia al talento para obtener buenas notas.

5. Discusión

Los resultados son consistentes con algunas de las hipótesis de investigación planteadas. Respecto del rol de la socialización familiar, en primer lugar, los resultados permiten comprobar parcialmente la relación entre la percepción de meritocracia del apoderado y una mayor percepción de meritocracia en las notas (H1). Contrario a lo esperado, la percepción de meritocracia del apoderado no tuvo efectos significativos en la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas (H1a). Sin embargo, los estudiantes con apoderados que perciben más meritocracia le atribuyen mayor importancia al talento para obtener buenas notas, lo que es consistente con la hipótesis planteada (H1b).

Siguiendo con el rol de socialización familiar, en segundo lugar, los resultados permiten corroborar parcialmente la relación entre el estatus social de las familias y la percepción de meritocracia en las notas (H3). Por un lado, el estatus social de las familias medido a partir del nivel educacional más alto alcanzado por el apoderado, no tuvo efectos significativos sobre la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas (H3a). Por otro lado, el nivel educacional del apoderado tuvo un efecto significativo sobre la importancia del talento para obtener buenas notas, pero contrario a lo esperado, este efecto es negativo y solo es significativo para el caso de los apoderados que alcanzaron el nivel educacional universitario o posgrado, respecto de los que alcanzaron la educación básica (H3b). Es decir, el estatus social de las familias cumple un rol en la socialización de las percepciones de meritocracia en las notas, pero solo en el caso de la importancia del talento de forma no lineal y con una dirección contraria a lo esperado.

En relación con el papel de la socialización escolar, los resultados también permiten corroborar algunas de las hipótesis planteadas. En primer lugar, los resultados permiten corroborar parcialmente la relación entre el trato justo de los profesores en la escuela y una mayor percepción de meritocracia en las notas (H2). En consistencia con la hipótesis planteada, los resultados indican que en las escuelas donde los profesores tratan de forma más justa a sus estudiantes, estos le atribuyen una mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas (H2a). No obstante, el trato justo de los profesores en la escuela no mostró resultados estadísticamente significativos sobre la importancia del talento para obtener buenas notas; es decir, la hipótesis planteada no pudo ser comprobada (H2b).

Finalmente, en segundo lugar, los resultados permiten corroborar parcialmente la relación entre el estatus social de la escuela y la percepción de meritocracia en las notas (H4). Por un lado, se obtuvo como resultado que el estatus social de la escuela medido a partir del grupo socioeconómico, tuvo efectos significativos en la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas, aunque contrario a lo esperado, su efecto fue positivo y solo es significativo para caso de las escuelas de grupo socioeconómico medio alto y alto (H4a). Por otro lado, el grupo socioeconómico de la escuela tuvo efectos significativos sobre la importancia del talento para obtener buenas notas, pero a diferencia de lo propuesto como hipótesis, el efecto fue positivo (H4b). En consecuencia, el estatus social de la escuela cumple un rol en la socialización de las percepciones de meritocracia en las notas, tanto en el caso de la importancia del esfuerzo como del talento, aunque con una dirección contraria a lo esperado.

6. Conclusiones

Esta investigación aborda la forma en que se socializa la percepción de meritocracia en las notas de los estudiantes en Chile, distinguiendo el rol que cumple la familia y la escuela como agentes de socialización. La percepción de meritocracia en las notas es estudiada a partir de dos indicadores: la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas y la importancia del talento para obtener buenas notas. La propuesta de que la importancia del esfuerzo y del talento están midiendo aspectos distintos de la percepción de meritocracia en las notas se corrobora, porque ambos indicadores tienen una correlación baja. Esto es relevante de considerar para explicar las diferencias que se observan en los resultados.

De acuerdo con los análisis, existe evidencia parcial de que las percepciones de meritocracia de los apoderados logran transmitirse en los estudiantes como percepciones de meritocracia en las notas. La asociación solo se produce con la importancia del talento para obtener buenas notas, pero no con la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas. Este resultado junto con aportar a comprender la manera en que la socialización familiar cumple un rol en la formación de la importancia atribuida al talento para obtener buenas notas, también es una prueba de que las percepciones de meritocracia se pueden transmitir intergeneracionalmente entre apoderados y estudiantes. Esto a pesar de que las percepciones de meritocracia apuntan a distintos ámbitos: en el caso del apoderado al sistema de distribución de recompensas en una sociedad y en el estudiante a la distribución de notas en la escuela.

En relación con el rol de socialización de la escuela, los análisis también muestran evidencia parcial de que el trato justo de los profesores logra formar la percepción de meritocracia en las notas. La relación solo se produce en el caso de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas, mientras que no sucede lo mismo con la importancia del talento. De este modo, el resultado aporta indicando que el trato justo de los profesores, como parte de la socialización escolar, logra formar en los estudiantes una mayor importancia atribuida al esfuerzo para obtener buenas notas. Asimismo, dado que el trato justo de los profesores se rige por el principio de igualdad y la distribución de las notas por el principio meritocrático, el resultado tiene la implicancia de que es posible que coexistan y se refuercen entre sí, aspectos de la justicia en la escuela aún cuando

comprometan ideales que tienden a ser contrapuestos. A este respecto, cabe destacar que el trato justo de los profesores, pero percibido individualmente por los estudiantes, según los análisis es lo que posee el rol más relevante en la formación de la importancia del esfuerzo y del talento para obtener buenas notas.

Considerando tanto la socialización familiar como escolar, los resultados evidencian parcialmente que el estatus social forma la percepción de meritocracia en las notas. Para el caso de la socialización familiar, la asociación solo se produce en la importancia del talento para obtener buenas notas y de forma no lineal, pero no se evidencia una relación con la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas. Mientras que en el caso de la socialización escolar, la relación se produce tanto en la importancia del esfuerzo (aunque de forma no lineal) como en la importancia del talento para obtener buenas notas. Si bien estos resultados indican que el estatus social cumple un papel en la formación de las percepciones meritocracia en las notas, por un lado, es más importante el rol que cumple sobre la importancia del talento para obtener buenas notas. Por el otro, resulta en general más importante el rol que cumple el estatus social de la escuela, en comparación con el estatus social de las familias. Además, los análisis demostraron que la dirección de la relación del estatus social familiar y escolar con la percepción de meritocracia en las notas, era distinta entre la importancia del esfuerzo y la importancia del talento para obtener buenas notas. Sin embargo, contrario a lo que se esperaba, los estudiantes de escuelas de estatus social más alto le atribuyen mayor importancia al esfuerzo para obtener buenas notas, mientras que los estudiantes de estatus social familiar y escolar más bajo le dan mayor importancia al talento para obtener buenas notas.

Dado que la importancia del esfuerzo y la importancia del talento para obtener buenas notas apuntan a aspectos distintos de la percepción de meritocracia en las notas, es posible diferenciar entre los indicadores el rol que tiene la socialización familiar y escolar. En primer lugar, para el caso de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas, los análisis que consideran la percepción de meritocracia del apoderado y el estatus social de la familia, no muestran evidencia que respalde el rol que tiene la socialización de la familia. En cambio, los resultados muestran que la socialización escolar cumple un rol, a través del trato justo de los profesores y el estatus social de la escuela. En segundo lugar, en el caso de la importancia del talento para obtener buenas notas, los resultados que consideran la percepción de meritocracia del apoderado y el estatus social, muestran que

la socialización de la familia tiene un rol. Paralelamente, los análisis evidencian parcialmente el rol de socialización de la escuela, pues si bien el trato justo de los profesores en este caso no tiene relevancia, si la tiene el estatus social de la escuela.

Este estudio desde la sociología se alinea con la perspectiva subjetiva para abordar la meritocracia, específicamente al estudiar las percepciones de meritocracia en las notas. Si bien la mayoría de las investigaciones en este campo se han concentrado en población adulta y la meritocracia en la sociedad, otras líneas de investigación han estudiado la meritocracia escolar y el sentido de justicia instrumental que consideran algunos aspectos de la meritocracia en la escuela. Sin embargo, estos campos de estudio no diferencian entre percepciones y preferencias, ni tampoco realizan la distinción entre esfuerzo y talento. O bien, dentro de los aspectos de la meritocracia en la escuela, no abordan la importancia atribuida al mérito en la obtención de buenas notas. En ese sentido, por un lado, la presente investigación aporta con el estudio de las percepciones de meritocracia en las notas, en tanto aspecto específico de la experiencia de los estudiantes con la meritocracia en la escuela. Por el otro, probando en este caso de estudio la importancia de distinguir entre esfuerzo y talento, se aporta con precisar el rol de la socialización familiar y escolar en la formación de las percepciones de meritocracia en las notas.

Una de las principales limitaciones de la investigación es la poca varianza que tiene la variable dependiente de la importancia del esfuerzo para obtener buenas notas, como parte de las percepciones de meritocracia en las notas. Dado que la distribución se concentra en los dos valores más altos, puede que esto esté afectando negativamente la precisión de las estimaciones obtenidas con los modelos multinivel ordinales. Además, por el tipo de método utilizado para los análisis, se cuenta con la limitación de no haber logrado obtener el R^2 ni los Test de Devianza de los modelos estimados. Es decir, no se pudo estimar la varianza explicada de las variables dependientes por los predictores, ni obtener una medida de ajuste que compare la verosimilitud del modelo con todos los predictores, respecto de un modelo sin predictores. Por un lado, para el caso del R^2 , se debe a que hasta la fecha la librería “ordinal” del software R no cuenta con un método específico para obtenerlo. Por otro lado, en el caso de los Test de Devianza, no son posible de obtener porque el comando ANOVA es incompatible con los modelos multinivel ordinales. Por último, dada la naturaleza transversal de los datos utilizados, esto constituye una limitación para afirmar la dirección de las relaciones. En ese sentido, se requieren datos

longitudinales para avanzar hacia la corroboración de la causalidad entre las relaciones propuestas por esta investigación.

Para investigaciones futuras los resultados invitan a continuar investigando otros factores de la socialización familiar y escolar, para profundizar en cómo se forman las percepciones de meritocracia en las notas. Por ejemplo, considerar las percepciones y preferencias que tienen los apoderados sobre la meritocracia en las notas, la forma en que justifican la desigualdad del logro académico, el rendimiento académico de la escuela en el SIMCE y su tipo de dependencia económica. Además, como lo han hecho los estudios sobre el sentido de justicia instrumental (e.g. Resh, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017), se podrían estudiar las implicancias de la percepción de la meritocracia en las notas. No solo respecto de la escuela, como las implicancias sobre la buena convivencia, solidaridad y orientación por el bien común. Sino también sus implicaciones sobre los estudiantes en tanto ciudadanos en formación, con temas como la participación, preferencias por la democracia, confianza interpersonal y en las instituciones, y sus actitudes hacia la tolerancia. Además, se podrían estudiar las repercusiones de las percepciones de la meritocracia en las notas en la justificación de las desigualdades en la sociedad, como lo hace recientemente Batruch et al. (2022) en el caso de la meritocracia escolar. Es decir, sus repercusiones más allá de los entornos educativos, en el entendido de que la meritocracia en las notas nos puede decir algo de la visión de mundo y el “mapa social” que se construyen los estudiantes sobre la sociedad (Resh, 2010, 2018; Resh y Sabbagh, 2014a).

En resumen, los resultados al proveer evidencia sobre el rol que cumple la socialización familiar y escolar en las percepciones de meritocracia en las notas, permiten identificar cómo se forman esas percepciones. Esto es importante porque, si bien parte de la literatura concibe que la distribución meritocrática de las notas es parte del currículum oculto de la formación ciudadana y tiene múltiples beneficios tanto dentro como fuera de la escuela (Resh, 2018, 2010; Resh y Sabbagh, 2014a, 2014b, 2017), otros estudios plantean una posición crítica. No solo porque pueden fomentar y moldear actitudes hacia la desigualdad (Batruch et al., 2022; Wiederkehr et al., 2015), sino también porque pueden oscurecer los factores estructurales que operan en el desempeño académico y hacer que los estudiantes sean culpables de su propio fracaso (Lampert, 2013). Esto incentiva la formación de estudiantes competitivos e individualistas (Dubet, 2011b; Tarabini, 2015),

lo que es contrario a la promoción de la solidaridad, la preocupación por el bien común y la sana convivencia en los entornos educativos. En ese sentido, centrarse en cómo los estudiantes se forman en la etapa escolar la percepción de meritocracia en las notas, permite identificar quiénes son los que más adhieren a ella y cuáles son los factores de socialización que más inciden, para tomar acciones que hagan disminuir su respaldo.

Emprender la labor de desarticular las percepciones de meritocracia en las notas no es una tarea sencilla, como lo muestran los resultados de la investigación. Por un lado, porque las percepciones de meritocracia en las notas dependen de la percepción de meritocracia de los apoderados y del estatus social familiar y escolar, que son variables difíciles de modificar en la socialización familiar y escolar de los estudiantes. Por otro lado, es difícil porque las percepciones de meritocracia en las notas, dependen de otras formas de justicia que son beneficiosas para las experiencias educativas de los estudiantes, como lo son el trato justo de los profesores en la escuela. Por lo tanto, cobra relevancia continuar profundizando en esta línea de investigación, para identificar aquellos factores de socialización relevantes y posibles de intervenir, que permitan delinear estrategias para desarticular en los centros educativos las percepciones de meritocracia en las notas.

Referencias bibliográficas

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. y Culpepper, S. A. (2013). Best-practice recommendations for estimating cross-level interaction effects using multilevel modeling. *Journal of Management*, 39(6), 1490–1528. <https://doi.org/10.1177/0149206313478188>
- Allen, A. (2011). Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 367–382. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.582852>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II*. Editorial LOM.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1503–1520. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Arfan, M., y Sherwani, R. A. K. (2017). Ordinal logit and multilevel ordinal logit models: An application on wealth index MICS-survey data. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, 13(1), 211–226. <https://doi.org/10.18187/pjsor.v13i1.1801>
- Atria, J., Castillo, J., Maldonado, L. y Ramirez, S. (2020). Economic Elites' Attitudes Toward Meritocracy in Chile: A Moral Economy Perspective. *American Behavioral Scientist*, 64(9), 1219–1241. <https://doi.org/10.1177/0002764220941214>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. y Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using Lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Batruch, A., Jetten, J., van de Werfhorst, H., Darnon, C. y Butera, F. (2022). Belief in School Meritocracy and the Legitimization of Social and Income Inequality. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 621–635. <https://doi.org/10.1177/19485506221111017>
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Alianza Editorial.

- Bell, D. (1972). On Meritocracy and Equality. *Public Interest*, 29, 29–68.
- Berti, C., Molinari, L. y Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13(4), 541–556. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Brady, H. E., Schlozman, K. L. y Verba, S. (2015). Political Mobility and Political Reproduction from Generation to Generation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 149–173. <https://doi.org/10.1177/0002716214550587>
- Bubak, O. (2019). Perceptions of meritocracy: A note on China. *Asian Journal of Comparative Politics*, 4(2), 192–209. <https://doi.org/10.1177/2057891118806065>
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Canales, M., Opazo, A. y Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima década*, 24(44), 73–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>
- Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes in students' expected political participation in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 140–156. <https://doi.org/10.1177/1746197914520650>
- Castillo, J., Torres, A., Atria, J. y Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 1–15. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>

- Castillo J. C., Iturra, J., Meneses, F., Venegas, M. y Miranda, D. (2022). The Socialization of Meritocracy: The role of the Family and the School. <https://doi.org/10.31235/osf.io/f7bzq>
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58–77. <https://doi.org/10.1080/01463370209385646>
- Chory-Assad, R. M. y Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253–273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
- Christensen, R. H. B. (2019). Ordinal—regression models for ordinal data.
- Ciuladiene, G. y Račelytė, D. (2016). Perceived unfairness in teacher-student conflict situations: Students' point of view. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(1), 49–66. <https://doi.org/10.1515/pjap-2015-0049>
- Claus, C., Chory, R. y Malachowski, C. (2012). Student Antisocial Compliance-Gaining as a Function of Instructor Aggressive Communication and Classroom Justice. *Communication Education*, 61(1), 17–43. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.619270>
- Clycq, N., Nouwen, M. A. W. y Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819. <https://doi.org/10.1002/berj.3109>
- Cociña, M. (2013). ¿Cree usted que la meritocracia es buena? Ciper. <https://www.ciperchile.cl/2013/06/05/cree-usted-que-la-meritocracia-es-buena/>
- Contreras, G., Joignant, A. y Morales, M. (2016). The return of censitary suffrage? The effects of automatic voter registration and voluntary voting in Chile. *Democratization*, 23(3), 520–544. <https://doi.org/10.1080/13510347.2014.986720>
- Contreras, G. y Navia, P. (2013). Generational Differences in Electoral Participation in Chile, 1988-2010. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 33(2), 419–441. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2013000200001>

- Corvalán, A. y Cox, P. (2015). Participación y desigualdad electoral en Chile. En C. Cox y J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 75–206). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cumsille, P. y Martínez, M. L. (2015). La escuela como contexto de socialización política: Influencias colectivas e individuales. En C. Cox y J. C. Castillo, *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Aprendizajes* (pp. 431–457). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. En C. Dalbert y H. Sallay, *The justice motive in adolescence and young adulthood* (pp. 117–134). Routledge.
- Darnon C., Smeding A. y Redersdorff S. (2018a). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523–534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>
- Darnon C., Wiederkehr V., Dompnier B. y Martinot D. (2018b). ‘Where there is a will, there is a way’: Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 250–262. <https://doi.org/10.1111/bjso.12214>
- Davis, K. y Moore, W. (1972). El continuo debate sobre la igualdad. Algunos principios de estratificación social. En R. Bendix y S. Lipset, *Clase, status y poder* (Vol. 1, pp. 155–170). Editorial Foessa.
- Deimel, D., Hoskins, B. y Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Di Battista, S., Pivetti, M. y Berti, C. (2014). Engagement in the university context: Exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9255-9>
- Diez-Elola, M. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 323–340. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21>

- Dubet, F. (2011a). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dubet, F. (2011b). Egalité des places, égalité des chances. *Etudes*, 414(1), 31–41. <https://doi.org/10.3917/etu.4141.0031>
- Dubrow, J. (2015). *Political Inequality in an Age of Democracy: Cross-national Perspectives*. Routledge.
- Duru-Bellat, M. y Tenret, E. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223–247. <https://doi.org/10.1086/661290>
- Eckstein, K. y Noack, P. (2015). Classroom climate effects on adolescents' orientations toward political behaviors: A multilevel approach. En P. Thijssen, J. Siongers, J. Van Laer, J. Haers y S. Mels, *Political engagement of the young in Europe: Youth in the crucible* (pp. 161–177). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685090-19>
- Ehrhardt-Madapathi, N., Pretsch, J. y Schmitt, M. (2018). Effects of injustice in primary schools on students' behavior and joy of learning. *Social Psychology of Education*, 21(2), 337–369. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9416-8>
- Ellis, C. (2017). Social Class, Meritocracy, and the Geography of the “American Dream”. *The Forum*, 15(1), 51–70. <https://doi.org/10.1515/for-2017-0004>
- Espinoza, F. (2014). *Discurso meritocrático. Significados y valoraciones diferenciadas en Chile contemporáneo* [Tesis de Pregrado]. Universidad de Chile.
- Fdez. Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Eudema.
- Finch, W. H., Bolin, J. E. y Kelley, K. (2014). *Multilevel Modeling Using R*. Chapman and Hall/CRC.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, C. y Córdoba, C. (2019). Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. En C. Berrios y C.

- García, *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 181–204). Ariadna Ediciones.
- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234–239. <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>
- González, V. (2017). *Trayectorias entre la autoafirmación y la frustración en la sociedad chilena. Representaciones de Meritocracia y Desigualdad en quienes han vivido movilidad social ascendente* [Tesis de Magister]. Universidad de Chile.
- Gorard, S. (2011). The potential determinants of young people's sense of justice: An international study. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 35–52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527721>
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J. y Correia, I. (2017). Teachers' legitimacy: Effects of justice perception and social comparison processes. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/bjep.12131>
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. H. y Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 999–1011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.042>
- Guzmán, V., Barozet, E. y Méndez, M. L. (2017). Legitimación y crítica a la desigualdad: una aproximación pragmática. *Convergencia*, 24(73), 87–112. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352017000100087
- Hoskins, B., Huang, L. y Arensmeier, C. (2021). Socio-economic inequalities in civic learning in Nordic schools: Identifying the potential of in-school civic participation for disadvantaged students. En H. Biseth, B. Hoskins y L. Huang, *Northern Lights on Civic and Citizenship Education: A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS* (pp. 93–122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_5
- Hoskins, B. y Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-48976-0>

- Hoskins, B., Janmaat, J. G. y Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, 68, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001>
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. y Werf, G. van der. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>
- Iturra, J. (2019). *Sobre la relación entre el Estatus Social Subjetivo y la Percepción de Meritocracia: El caso de Chile* [Tesis de Magister]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jasso, G. y Resh, N. (2002). Exploring the Sense of Justice about Grades. *European Sociological Review*, 18(3), 333–351. <https://doi.org/10.1093/esr/18.3.333>
- Kahne, J. y Middaugh, E. (2008). *Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School*. Circle Working Paper 59. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Kaplan, C. y Ferrero, F. (2003). Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 121–136.
- Kobs, S., Ehlert, A., Lenkeit, J., Hartmann, A., Spörer, N. y Knigge, M. (2022). The Influence of Individual and Situational Factors on Teachers' Justice Ratings of Classroom Interactions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.789110>
- Kunovich, S. y Slomczynski, K. (2007). Systems of Distribution and a Sense of Equity: A Multilevel Analysis of Meritocratic Attitudes in Post-industrial Societies. *European Sociological Review*, 23(5), 649–663. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm026>
- Lampert, K. (2013). *Meritocratic Education and Social Worthlessness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137324894>

- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M. y Santinello, M. (2014). How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate. *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 251–261. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9669-8>
- Littler, J. (2017). *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315712802>
- Littler, J. (2013). Meritocracy as Plutocracy: The Marketising of ‘Equality’ Under Neoliberalism. *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics*, 80, 52–72.
- Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S. y Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents’ psychological health. *School Psychology International*, 39(5), 526–542. <https://doi.org/10.1177/0143034318794226>
- Marcin, K., Morinaj, J. y Hascher, T. (2019). Der Zusammenhang zwischen Entfremdung vom Lernen und Schülerbedürfnissen in Schweizer Primar- und Sekundarschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(1), 35–49. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000249>
- Mayol, A., Azócar, C. y Azócar, C. (2013). *El Chile Profundo: Modelos Culturales de la Desigualdad y sus Resistencias*. Liberalia Ediciones.
- McCall, L., Burk, D., Laperrière, M. y Richeson, J. A. (2017). Exposure to rising inequality shapes americans’ opportunity beliefs and policy support. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(36), 9593–9598. <https://doi.org/10.1073/pnas.1706253114>
- McCoy, S. K. y Major, B. (2007). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.04.009>
- McCoy, S. K., Wellman, J. D., Cosley, B., Saslow, L. y Epel, E. (2013). Is the belief in meritocracy palliative for members of low status groups? Evidence for a benefit for self-esteem and physical health via perceived control. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 307–318. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1959>

- Mijs, J. (2016). The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Mijs, J. y Hoy, C. (2020). How information about economic inequality impacts belief in meritocracy: Evidence from a randomized survey experiment in australia, indonesia and mexico. 67. <https://www.jonathanmijs.com/s/Mijs-Hoy-2020-How-information-impacts-belief-in-meritocracy-preprint.pdf>
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
- Miranda, D. (2018). *Desigualdad y ciudadanía: Una aproximación intergeneracional* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Newman, B. J., Johnston, C. D. y Lown, P. L. (2015). False Consciousness or Class Awareness? Local Income Inequality, Personal Economic Position, and Belief in American Meritocracy. *American Journal of Political Science*, 59(2), 326–340. <https://doi.org/10.1111/ajps.12153>
- Neundorf, A., Niemi, R. G. y Smets, K. (2016). The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921–949. <https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>
- Neundorf, A. y Smets, K. (2017). Political Socialization and the Making of Citizens. *Oxford Handbook Topics in Politics*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935307.013.98>
- Olivos, F. (2021). Motivation, Legitimation, or Both? Reciprocal Effects of Parental Meritocratic Beliefs and Children’s Educational Performance in China. *Social Psychology Quarterly*, 84(2), 110–131. <https://doi.org/10.1177/0190272520984730>

- Pansu, P., Dubois, N. y Dompnier, B. (2008). Internality-norm theory in educational contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 385–397. <https://doi.org/10.1007/BF03172748>
- Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. Free Press.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox y J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 27–49). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Peña, M. y Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496–518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>
- Peter, F. y Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pretsch, J. y Ehrhardt-Madapathi, N. (2018). Experiences of justice in school and attitudes towards democracy: A matter of social exchange? *Social Psychology of Education*, 21(3), 655–675. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9435-0>
- Quintelier, E. y Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Resh, N. (2018). Sense of Justice in School and Social and Institutional Trust. *Comparative Sociology*, 17(3-4), 369–385. <https://doi.org/10.1163/15691330-12341465>

- Resh, N. (2010). Sense of justice about grades in school: Is it stratified like academic achievement? *Social Psychology of Education*, 13(3), 313–329. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9117-z>
- Resh, N. y Dalbert, C. (2007). Gender Differences in Sense of Justice about Grades: A Comparative Study of High School Students in Israel and Germany. *Teachers College Record*, 109(2), 322–342.
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2009). Justice in Teaching. En L. J. Saha y A. G. Dworkin, *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 669–682). Springer US.
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2014a). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2014b). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1036–1056. <https://doi.org/10.1002/berj.3129>
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. En C. Sabbagh y M. Schmitt, *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349–368). Springer US.
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, 20(2), 387–409. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0>
- Reynolds, J. y Xian, H. (2014). Perceptions of meritocracy in the land of opportunity. *Research in Social Stratification and Mobility*, 36, 121–137. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2014.03.001>
- Roemer, J. E. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 18, 71–87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1998.i18.146>
- Rozas, J. y Somma, N. M. (2020). Determinantes de la protesta juvenil en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(3), 673–703. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.3.58506>

- Sabbagh, C. y Resh, N. (2016). Unfolding Justice Research in the Realm of Education. *Social Justice Research*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11211-016-0262-1>
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., y Vanhuysse, P. (2006). Spheres of Justice within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods. *Social Psychology of Education*, 9(2), 97–118. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-3319-9>
- Sampermans, D. y Claes, E. (2018). Teachers as role models in the political socialization process: How a good student–teacher relationship can compensate for gender differences in students’ gender equality attitudes. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), 105–125. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.105_1
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133–148.
- Schlozman, K. L., Verba, S. y Brady, H. (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy*. Princeton University Press.
- Shepelak, N. J. (1989). Ideological stratification: American beliefs about economic justice. *Social Justice Research*, 3(3), 217–231. <https://doi.org/10.1007/BF01048450>
- Solís, P. y Dalle, D. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 1–17. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>
- Solt, F., Hu, Y., Hudson, K., Song, J. y Yu, D. (2016). Economic inequality and belief in meritocracy in the united states. *Research & Politics*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2053168016672101>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 8(3), 349–360. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.3.8389>

- Tateo, L. (2018). Ideology of Success and the Dilemma of Education Today. En A. C. Joerchel y G. Benetka (Eds.), *Memories of Gustav Ichheiser* (pp. 157–164). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72508-6_9
- Toro, S. (2007). La inscripción electoral de los jóvenes en Chile. Factores de incidencia y aproximaciones al debate. En A. Fontaine, C. Larroulet, J. A. Viera-Gallo y I. Walker, *Modernización del régimen electoral chileno* (pp. 101–122). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Treviño, E., Villalobos, C., Béjares, C. y Naranjo, E. (2019). Forms of Youth Political Participation and Educational System: The Role of the School for 8th Grade Students in Chile. *YOUNG*, 27(3), 279–303. <https://doi.org/10.1177/1103308818787691>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Verba, S., Schlozman, K. L. y Brady, H. (1995). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Basic Books.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S. y Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01053>
- Xian, H. y Reynolds, J. (2017). Bootstraps, Buddies, and Bribes: Perceived Meritocracy in the United States and China. *The Sociological Quarterly*, 58(4), 622–647. <https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1331719>
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. Penguin.