

TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA PROGRESIVA INTEGRACIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA ELECCIÓN RACIONAL Y LAS TEORÍAS ESTRUCTURAL- CULTURALISTAS

POR HELENA TROIANO* Y ALBERT SÁNCHEZ-GELABERT**

* UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

** UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

A pesar de la notable expansión de los sistemas universitarios a lo largo del siglo XX, el estudio de las desigualdades en la educación superior ha puesto de manifiesto la persistencia de barreras significativas que afectan a los estudiantes según su origen social. De manera similar a lo que ocurrió en las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado con respecto a la desigualdad en el conjunto del sistema educativo, en las últimas décadas ha proliferado la investigación sobre las causas de tal persistencia en el ámbito universitario. Las dos principales perspectivas para abordar este problema han sido, por

un lado, la estructural-culturalista, que subraya los condicionamientos culturales y la influencia de las fuerzas estructurales y, por otro, las teorías de la acción (o elección) racional (TER), que se centran en el análisis de las decisiones que toman los individuos, destacando así la relevancia de la agencia individual (Bernardi & Valdés, 2023; Jackson, 2013).

En este artículo nos proponemos exponer un modelo de análisis de la desigualdad en la transición hacia la universidad y en las trayectorias dentro de la misma, que incluye los elementos de integración entre las teorías de la

elección racional y las teorías estructural-culturalistas existentes hasta la fecha, al tiempo que propone nuevos elementos de hibridación.

LA GÉNESIS DE UN MODELO

La distinción clásica propuesta por Boudon (1974) resulta especialmente útil para esclarecer en qué momentos y mediante qué procesos se generan distintos tipos de desigualdad que requieren ser explicados. Se trata de la diferenciación entre los *efectos primarios*, que aluden a la incidencia del origen social sobre las diferencias en el aprendizaje y el rendimiento académico, y los *efectos secundarios*, que buscan explicar la desigualdad en las transiciones educativas más allá del impacto derivado de un rendimiento desigual.

Desde la sociología de la educación, los efectos primarios han sido abordados predominantemente mediante enfoques estructural-culturalistas. En este marco, conceptos como los códigos lingüísticos (Bernstein, 1977), el capital cultural y el *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1970) son fundamentales, ya que permiten explicar la ventaja estructural de los hijos de las clases medias y altas, cuyas formas culturales habrían sido impuestas como norma en el sistema escolar. No obstante, incluso cuando un estudiante de clase baja alcanza un rendimiento equivalente al de uno de clase alta, sus probabilidades de acceder a la siguiente etapa educativa siguen siendo desiguales. Es en este punto donde los efectos secundarios adquieren relevancia, al centrarse en los factores que intervienen en la decisión de continuar los estudios. La teoría más comúnmente empleada para analizar esta dimensión es la Teoría de la Elección Racional (TER).

De acuerdo con Blanco (2025), que con brillantez lleva a cabo un resumen históricamente contextualizado del desarrollo de la TER, coincidimos en que esta teoría constituye una herramienta eficaz para explicar las transiciones

y, al mismo tiempo, permite la incorporación de elementos explicativos útiles provenientes de otras teorías, incluidos los enfoques estructural-culturalistas. De hecho, este proceso de hibridación se inició ya hace décadas (por lo menos desde Gambetta, 1987) y ha dado lugar a una progresiva *sociologización* de la TER, alejándola del esquema utilitarista simplificado que caracterizaba sus primeras formulaciones.

Antes de avanzar en la exposición del modelo, resulta necesario introducir un par de consideraciones sobre el fenómeno a explicar. En primer lugar, notemos que la decisión no atañe simplemente a la continuación de estudios. Si una persona ha terminado la etapa pertinente, dispone de las credenciales requeridas, y decide proseguir su formación, entonces accederá a la universidad, pero deberá tomar decisiones adicionales. Con variaciones según el país estas decisiones implicarán si se matricula en una universidad pública o privada, el tipo de institución, el nivel del grado universitario que elige (corto o largo), la rama de estudios, o el título específico. Cada una de estas opciones puede constituir una fuente de jerarquización basada en múltiples criterios, como el prestigio, el coste económico, la dificultad académica o las salidas profesionales, lo cual da lugar a lo que se denomina la estratificación horizontal de la universidad (Navarro-Cendejas, 2022).

En segundo lugar, una vez un estudiante accede a la universidad, inicia un camino en la dirección que inicialmente eligió, una trayectoria. Mantenerse en ella requiere cumplir con los requisitos académicos mínimos establecidos; además, el ritmo de progreso puede verse alterado tanto por decisión propia como por la imposibilidad de superar todas las asignaturas o créditos en los que se matricula (efectos primarios). Más allá de estas exigencias, el estudiante aún dispone de cierto margen de decisión, puesto que puede decidir en diferentes momentos abandonar, cambiar de estudios, trasladarse a otra universidad, o continuar con

el itinerario iniciado. Desde esta perspectiva, las trayectorias universitarias pueden explicarse de manera análoga a como intentamos aquí explicar las transiciones educativas.

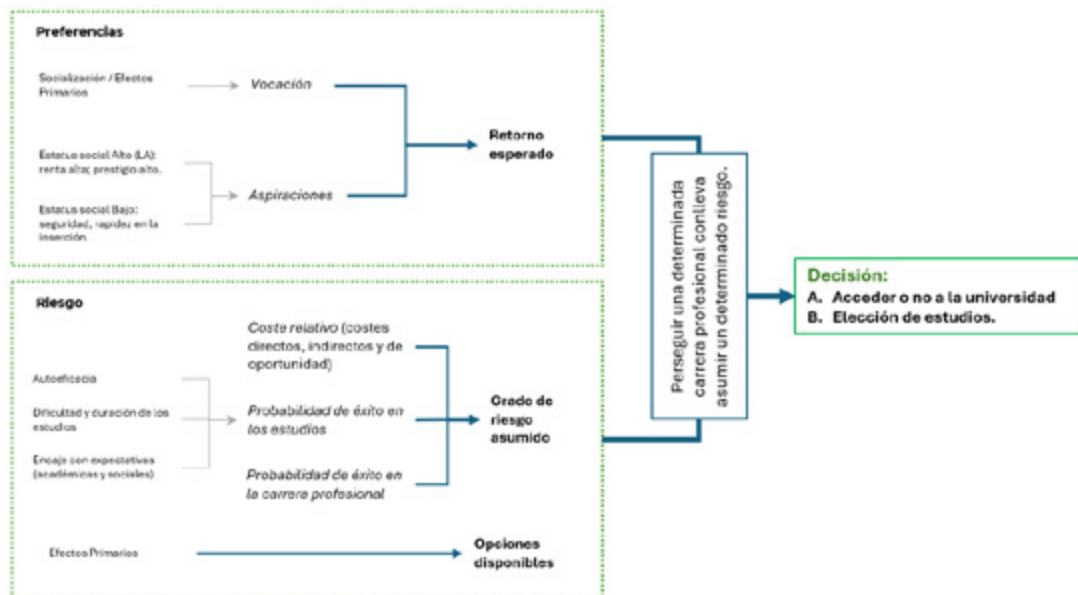
Como se ha señalado anteriormente, la TER se ha desarrollado partiendo de un modelo anclado en la ciencia económica, el cual no contemplaba la influencia de elementos valorativos o culturales diferenciadores entre clases sociales (Breen & Goldthorpe, 1997). No obstante, esta teoría ha evolucionado hacia una propuesta más matizada, que corrige sesgos revelados en investigaciones empíricas e incorpora una dimensión sociológica significativa, incluyendo supuestos y mecanismos de carácter valorativo (Blanco, 2025; Quintela Dávila, 2013, 2015).

De forma muy resumida, se trata de tomar en cuenta dos grandes conjuntos de elementos, por un lado, las preferencias de una persona sobre su futuro profesional (en conexión con su futuro vital, social y familiar) y, en

consecuencia, sus preferencias educativas; y, por otro lado, el riesgo que asume si toma una determinada vía de acción. La decisión se estructura, por tanto, en torno a qué se elige y qué nivel de riesgo se está dispuesto a asumir. Sin embargo, esta división analítica resulta más compleja en la práctica de lo que pudiera parecer. Las personas anticipan riesgos y, en función de ello, ajustan sus preferencias con antelación; o bien, mantienen preferencias firmes que les llevan a elegir determinados estudios, aun cuando prevean la necesidad de desplegar estrategias para mitigar los riesgos asociados.

A continuación, examinaremos en primer lugar las fuentes del riesgo, es decir, el marco de constricciones y oportunidades en las que se desenvuelve el estudiante; más adelante, nos adentraremos en el complejo proceso de construcción de las preferencias. En la figura 1 se muestra un diagrama de las relaciones entre este conjunto de conceptos que conecta con el desarrollo del texto en los próximos apartados.

Figura 1: Modelo de toma de decisión sobre acceso a la universidad y elección de estudios.



Fuente: Autores.

EL RIESGO PERCIBIDO

Opciones disponibles

Las opciones de estudios disponibles, definidas por el marco normativo e institucional, conforman el contexto general en el que el estudiante debe decidir si continuar o no su formación. Este marco varía según el país y conviene destacar que puede ser más o menos restrictivo: puede dificultar el acceso a los estudios deseados mediante procesos de selección rigurosos y, sobre todo, puede imponer normas estrictas de progresión académica y ofrecer escasa flexibilidad para modificar la orientación inicial (Charles, 2015; García de Fanelli & Adrogué, 2019). En tales contextos, una elección inicial desacertada puede entrañar un riesgo particularmente elevado, dado que las posibilidades de rectificación son considerablemente limitadas.

Coste relativo (y su percepción)

Los costes asociados a la educación pueden ser conceptualizados como riesgo porque el estudiante no sabe con certeza si será capaz de afrontarlos a lo largo de toda la duración de sus estudios. Asimismo, representan un riesgo en tanto que constituyen una inversión que podría no recuperarse en caso de no completar la formación. Estos costes se entienden como relativos a los ingresos disponibles, ya sean los del propio estudiante o, más habitualmente, los de su familia.

Los gastos pueden adoptar diversas formas y se clasifican generalmente en tres tipos: costes directos, como las tasas de matrícula, el precio del crédito académico o el material imprescindible para cursar los estudios; costes indirectos, vinculados a la distancia entre el lugar de residencia y el centro de estudios, lo cual incluye transporte y, en ocasiones, alojamiento; y costes de oportunidad, entendidos como el salario que se deja de percibir al dedicar tiempo al estudio en lugar de al trabajo remunerado.

Así, los costes pueden incrementarse, por ejemplo, debido al lugar de residencia del estudiante, pero también pueden ser compensados mediante ingresos complementarios (cuando se combinan estudios y empleo) o reducidos a través de ayudas como las becas. Estas estrategias de reducción del coste (y, por ende, del riesgo) tienden a ajustarse dinámicamente y pueden experimentar variaciones significativas a lo largo del itinerario educativo (Torrents, 2017).

Aunque el precio de las tasas universitarias es públicamente conocido y algunos de los costes asociados a los estudios pueden anticiparse con relativa precisión, persiste un cierto margen de incertidumbre en el cálculo global, lo que puede conducir a estimaciones sesgadas sobre el coste real de la formación superior. Diversas investigaciones han mostrado cómo el origen social influye en la tendencia a sobrestimar o subestimar dichos costes, así como en la percepción de la incertidumbre económica vinculada al endeudamiento o a la propia decisión de emprender estudios universitarios (Barone et al., 2018; Callender & Jackson, 2008; Liu, 2019; Scott-Clayton, 2013; Torrents & Troiano, 2021).

Además, cabe contemplar la posibilidad de que el coste sea tenido en cuenta no sólo en términos monetarios, sino también como una inversión de tiempo o de recursos psíquicos, tales como la ansiedad, el miedo al fracaso o el desgaste emocional. Por ejemplo, la oposición, el escepticismo o la indiferencia ante la continuación de estudios por parte del entorno familiar o social podría intensificar el miedo al fracaso, en contraste con la situación mucho más amable que experimentaría un estudiante en un entorno de claro apoyo.

En esta línea, Delia Langa (Langa Rosado, 2003) identifica el sentimiento que desarrollan los estudiantes en función de la legitimidad que atribuyen a la inversión realizada por sus familias. Así, los estudiantes de clase

trabajadora, y especialmente del sector agrario, viven la universidad como un privilegio y se sienten culpables de representar una carga para sus familias. En cambio, los estudiantes de clases medias y altas conciben la inversión monetaria, de tiempo y apoyo de sus familias como plenamente legítimas: estudiar en la universidad es lo que las personas jóvenes *deben* hacer (Bourdieu & Passeron, 1964).

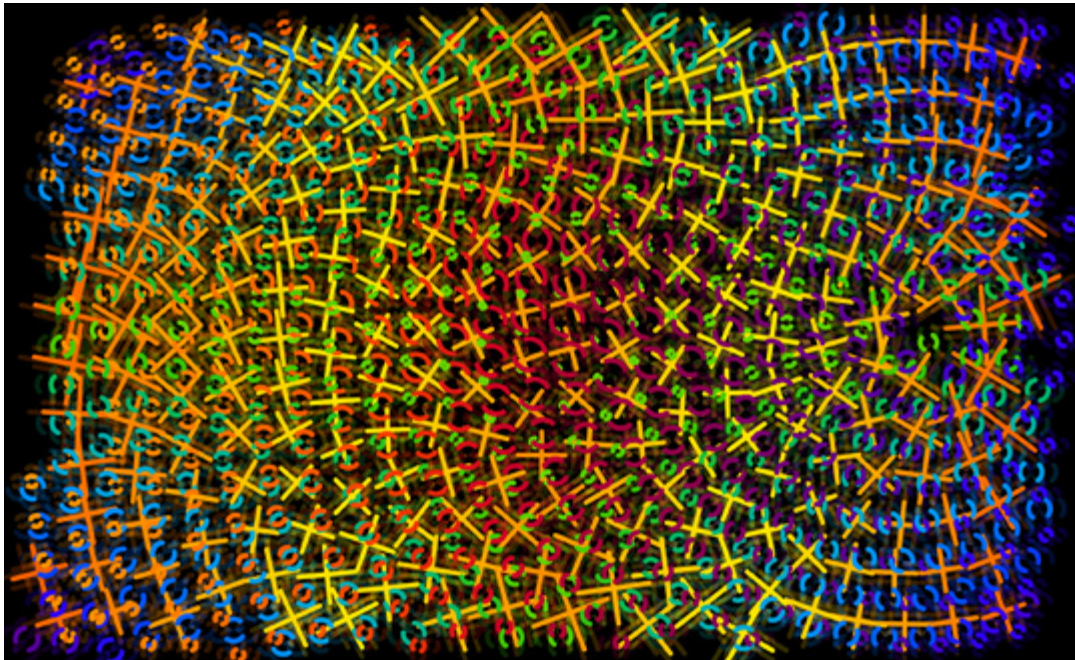
Es probable que esta vivencia subjetiva aumente la percepción del riesgo cuando se trata de estudios con mayores dificultades de progreso, ya que en estos casos el mayor tiempo invertido puede considerarse como *perdido*, una dimensión del coste a la que los estudiantes de clases populares suelen ser especialmente sensibles (Breen et al., 2014).

Probabilidad de éxito (y su percepción)

Desde la perspectiva del individuo, la definición de éxito puede adoptar múltiples significados. Sin embargo, si tratamos de acotarla a un sentido que sea compartido por la mayoría de

quienes se plantean acceder a la universidad, parece razonable asumir que el éxito consiste, principalmente, en completar los estudios universitarios y/o acceder a la carrera profesional deseada. La no consecución de estos objetivos representa, por tanto, un riesgo significativo.

El éxito académico depende de diversos factores. En primer lugar, el rendimiento previo proporciona al estudiante información valiosa sobre sus propias capacidades intelectuales y su disposición al esfuerzo. Un autoconocimiento preciso constituye una herramienta clave para tomar decisiones adecuadas, tanto en relación con lo que uno puede afrontar académicamente como con lo que resulta coherente con sus intereses y aptitudes. La investigación ha identificado la nota de acceso a la universidad como uno de los mejores predictores del rendimiento y la trayectoria universitaria posteriores (Boylan, 2020; Haas & Hadjar, 2020). No obstante, desde la psicología se ha profundizado en esta cuestión mediante el desarrollo del concepto de autoeficacia, el cual se



mide a través de cuestionarios específicos (Lent et al., 2017; Pennington et al., 2016).

En segundo lugar, existen titulaciones universitarias que, objetivamente, conllevan un mayor riesgo académico (Troiano, Torrents, et al., 2021). Entre los factores que incrementan este riesgo se encuentran: la duración prevista de los estudios, su nivel de dificultad (por ejemplo, medida por la tasa de rendimiento de sus estudiantes), la duración media real de la carrera, la impartición en lengua extranjera, o la modalidad de doble titulación. Efectivamente, es en estos estudios que la investigación identifica mayores tasas de retraso y abandono (Sáinz, 2017).

La percepción del encaje entre las propias capacidades y los requisitos del programa de estudios es una valoración subjetiva e incierta. Diversos estudios han mostrado que este juicio está mediado por el origen social. Así, los estudiantes de clases altas tienden a sobrestimar sus capacidades y a subestimar las exigencias externas, manteniendo niveles elevados de autoeficacia incluso en contextos desfavorables. Por el contrario, los estudiantes de clase trabajadora tienden a infravalorar sus capacidades y a sobrevalorar las barreras académicas (Chevalier et al., 2009; Torrents, 2016; Torrents & Troiano, 2021).

Una vez el estudiante accede a la universidad, cabría esperar que este sesgo social se atenuara, dado que los estudiantes disponen entonces de información directa sobre sus propias capacidades en relación con las nuevas exigencias académicas. Esta podría ser una de las razones que explican la tendencia a persistir en los estudios universitarios incluso tras obtener malos resultados en el primer curso, tal como señalan algunas investigaciones (Herbaut, 2020; Sánchez-Gelabert & Troiano, 2023).

Por otro lado, un factor con incidencia sobre la trayectoria, pero probablemente sin distinción por clase social, sería que las expectativas sobre unos determinados estudios pueden

no cumplirse una vez iniciados: el estudiante puede descubrir que no le gustan, que no responden a lo que se esperaba, o que existen alternativas más adecuadas. Esta situación puede llevar al abandono o a la reorientación de su trayectoria (Villar Aguilés et al., 2012).

Más allá de estas consideraciones de carácter académico, numerosos estudios, especialmente en el Reino Unido, han señalado la importancia de los factores sociales en el proceso. Por ejemplo, cuando existen diferencias significativas en prestigio y distinción social entre instituciones de educación superior, los estudiantes también consideran su afinidad social con la universidad en cuestión. En este sentido, se ha documentado un fenómeno de auto-selección motivado por el temor a no encajar en un determinado entorno universitario, o a no ser capaz de superar las posibles experiencias de discriminación anticipadas en ciertas titulaciones (Voigt, 2007). Este patrón es especialmente observable entre estudiantes mayores y de clase trabajadora, quienes declaran preferir instituciones donde se sienten cómodos.

De nuevo es posible encontrar el mismo fenómeno usado para explicar la transición en el análisis de las trayectorias. El principio de encaje social es posible rastrearlo en un planteamiento teórico sobre el abandono muy conocido, el de Tinto (1975). Este autor se centra en la integración académica y también social en el contexto universitario como factor clave en la comprensión del fenómeno del abandono. Su modelo se ha utilizado y complementado ampliamente llevando a cabo estudios empíricos en muy diversos contextos (Hadjar et al., 2023).

El éxito a largo plazo incluye la posibilidad de emprender la carrera profesional deseada una vez completada la formación universitaria. El potencial estudiante realiza una serie de asunciones sobre la conexión entre los estudios universitarios y el mercado laboral, y con ello anticipa un retorno probable de la inversión que está decidiendo si llevar a cabo. En primer

lugar, estima las posibilidades de obtener un empleo vinculado a la titulación escogida. En segundo lugar, valora aspectos del empleo como la remuneración, el prestigio, las posibilidades de conciliación con su futura vida familiar o la posición ocupacional. Es evidente que algunos títulos dan mayores posibilidades de conseguir un empleo deseable (relativo a la definición individual), mientras que otros entrañan mayor riesgo porque ofrecen muchas menos opciones o menos posiciones económicamente viables (Fachelli & Planas, 2011). En estos casos, el acceso a puestos atractivos exige, con frecuencia, contar con mucho talento, contactos, o una inversión adicional en formación y experiencia (Epiphane & Giret, 2012), tal mayor inversión de tiempo, dinero y capital social es más factible en familias que disponen de mayores recursos.

Por otro lado, si bien algunas titulaciones conducen de forma clara y reconocida a perfiles profesionales definidos, otras presentan una elevada incertidumbre. Las diferencias en la claridad del perfil ocupacional, el área de inserción laboral, las competencias desarrolladas y las trayectorias profesionales esperadas hacen que el cálculo del retorno esperado sea mucho más complejo en ciertos campos de estudio. Esta ambigüedad eleva el nivel de riesgo percibido y representa un desafío adicional en la toma de decisiones educativas.

LAS PREFERENCIAS

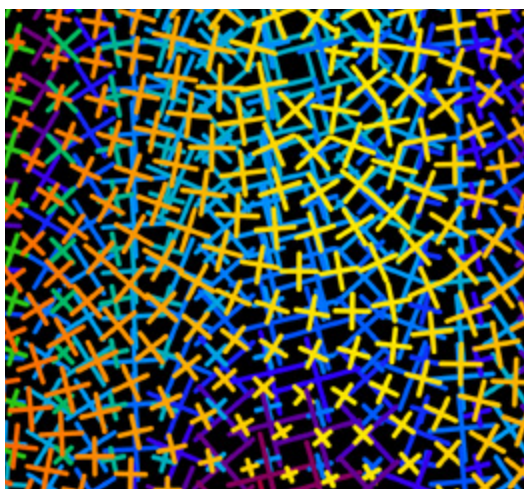
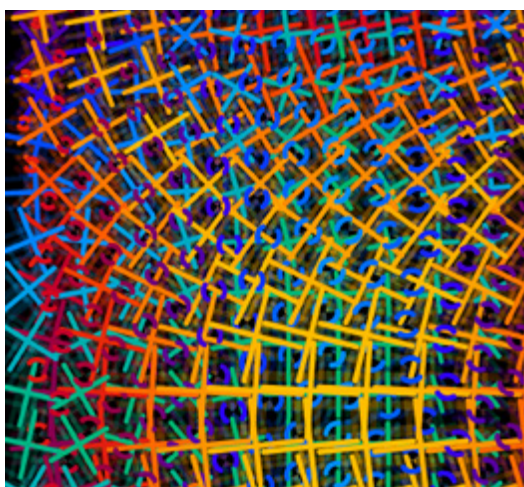
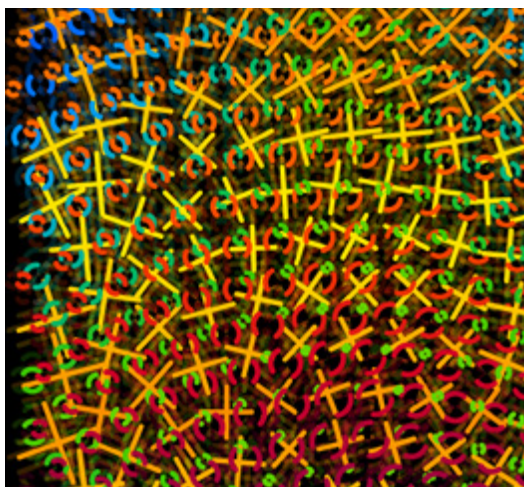
Aunque las personas suelen percibir sus preferencias sobre la vida futura como íntimas y personales, resulta evidente que estas no emergen exclusivamente de una disposición innata o individual, sino que se construyen en interacción constante con el entorno social. Padres y madres, la familia extensa, el grupo de iguales, el profesorado e incluso las políticas institucionales de la escuela pueden haber ejercido una influencia significativa en este proceso.

Por ejemplo, van Zanten (2016) describe cómo ciertas escuelas en Francia desarrollan estrategias explícitas para vincular a su alumnado con universidades de élite, modelando así sus aspiraciones.

En la formulación más reciente de la Teoría de la Elección Racional (TER), se introduce un elemento clave de carácter social para explicar la disparidad de preferencias entre clases sociales: la aversión a la pérdida (*Loss Aversion*, LA) (Barone et al., 2021; Breen & Yaish, 2006). Este principio sostiene que las personas están fuertemente motivadas a evitar la pérdida de estatus social (referida a la posición de la familia de origen), mientras que el deseo de movilidad ascendente, aunque presente, no tiene la misma intensidad (Breen, 2001; Goldthorpe, 2010; Hillmert & Jacob, 2003; Holm & Jaeger, 2006).

Esta concepción de la aversión a la pérdida se vincula con teorías psicológicas generales. Kahneman y Tversky (1979) demostraron que las personas tienden a centrarse más en lo que podrían perder que en lo que potencialmente podrían ganar. Asimismo, investigaciones clásicas como la de Aronson y Mills (1959) sugieren que cuanto mayor ha sido el esfuerzo para alcanzar una posición o pertenecer a un grupo, más fuerte será el sentimiento de propiedad sobre ello. Desde esta perspectiva, en familias que han experimentado una movilidad ascendente (posiblemente acompañada de sacrificios), la motivación para que sus hijos mantengan la posición alcanzada podría ser aún más intensa.

Vamos ahora a introducir un distanciamiento respecto a la formulación clásica de la TER con el fin de ampliar el rango de preferencias por clase social, incorporando divergencias de carácter más cultural. Se trata, en primer lugar, de un distanciamiento débil, puesto que se mantiene dentro de los marcos conceptuales aceptados por la psicología social y que el mismo Boudon (1974) formula cuando identifica una inclinación mayor de los estudiantes



de origen social más bajo hacia un tipo de estudios con mayor orientación a la empleabilidad; el autor concluye que serían estudiantes con una visión más *promocionista* de la universidad.

Desde esta óptica, la aversión a la pérdida tiene implicaciones distintas según el estatus de origen. Para estudiantes de clases medias o altas, preservar la posición familiar requiere optar por trayectorias educativas que conduzcan a profesiones de alto prestigio o alta rentabilidad económica. En cambio, para aquellos procedentes de clases trabajadoras (donde el margen de pérdida de estatus es menor), la motivación se centra en que la inversión haya sido justificada, consiguiendo mejorar la situación familiar, evitar la precariedad o alcanzar estabilidad de forma rápida. Esto conecta con los modelos de transición a la vida adulta característicos de los sectores populares, más orientados a la independencia temprana y a la inserción laboral directa.¹

Dada la característica relativa de la LA y que, además, está influida por factores culturales vinculados a la clase social, es lógico pensar que los estudiantes, según su origen social, atribuirán valor a distintos aspectos de su futura carrera profesional. En consecuencia, tenderán a seguir trayectorias diferenciadas, orientadas a obtener los beneficios que consideran más relevantes una vez accedan al mercado laboral. De este modo, mientras que los jóvenes de clase alta y media preferirán opciones que

1 El modelo de transición a la vida adulta rápido había sido habitual entre la clase trabajadora incluso en sociedades con emancipación relativamente tardía (Casal et al., 2006). Por otro lado, algunos estudios muestran que las preferencias por descuento temporal (*time discounting*, el principio por el cual las personas tienden a valorar menos las recompensas futuras que las inmediatas) difiere entre clases sociales, de forma que es más acusado en jóvenes de clase trabajadora (Breen et al., 2014).

conduzcan a mayor prestigio y sueldo, los de clase trabajadora apreciarán en mayor medida estudios que ofrezcan mayor seguridad y rapidez en el acceso al mercado laboral.

Un segundo nivel de análisis permite profundizar aún más en las diferencias culturales y valorativas que intervienen en la construcción de las preferencias de estudios y de profesión futuras. Si bien éstas están influidas por las aspiraciones familiares, también incorporan un componente personal significativo. Los gustos, intereses y valores individuales influyen en las decisiones futuras, aunque cabe preguntarse si estas inclinaciones están también moduladas por el origen social.

Lo que de forma genérica llamamos vocación, puede dirigirse hacia gran diversidad de ámbitos. Gambetta (1987) introdujo en la TER el concepto de *disposición al estudio*, entendido como el gusto o predisposición por el aprendizaje académico. Este se contrapone, por ejemplo, a la inclinación hacia ocupaciones manuales de algunos jóvenes que han sido socializados en entornos laborales de este tipo (Tarabini & Curran, 2015). Del mismo modo, es razonable suponer que hijos de empresarios puedan proyectar sus trayectorias en términos de emprendimiento (Bernardi & Ballarino, 2016). En definitiva, las prácticas productivas presentes en el entorno familiar condicionan la percepción de ciertas ocupaciones como deseables y viables.

Todavía dentro de consideraciones generales sobre la vocación, podrían distinguirse valores de carácter más general. Por ejemplo, y aunque no muestra división por clase social, sí se ha encontrado que las mujeres tienden a expresar valores más comunitarios en sus expectativas profesionales, mientras que los hombres suelen presentar una orientación más individualista y competitiva. Esta diferencia se ha propuesto como una de las explicaciones de la menor presencia femenina en estudios de ingeniería o ciencias duras, en favor

de disciplinas como las ciencias sociales, la salud o las científico-biológicas (Diekman et al., 2010; Su et al., 2009).

Existen, además, ámbitos vocacionales que comportan un riesgo particularmente elevado: se trata de campos artísticos o deportivos (más allá de la docencia), en los que un éxito extraordinario puede traducirse en beneficios considerables, pero cuyas probabilidades de éxito son objetivamente bajas. Elegir estos caminos implica asumir un nivel de incertidumbre particularmente alto.

En suma, las preferencias personales, lejos de ser naturales o espontáneas, están mediadas por procesos de socialización, así como por la información contextual que los individuos poseen. Se trata de una construcción progresiva que incorpora interacciones con otros significativos y con representaciones de lo que es realista alcanzar, dadas las propias condiciones. Así, las preferencias se adaptan a lo que se percibe como factible, y este proceso se extiende más allá del momento puntual de decisión.

Incluso reconociendo su carácter de construcción progresiva, es necesario considerar que, en el momento de la toma de decisión, el individuo tiene una preferencia determinada. El modelo propuesto entiende este momento como la cristalización de una decisión: acceder (o no) a la universidad y, en su caso, elegir unos estudios determinados. Esta decisión se toma con vistas a obtener un retorno académico y profesional deseado, asumiendo un determinado grado de riesgo.

LA TOMA DE DECISIÓN

La decisión más clara que debe tomarse es si se va o no a la universidad. No obstante, existe la posibilidad de seguir una decisión de forma adaptativa, es decir, ir a la universidad a la vez que se toman algunas precauciones intentando reducir el riesgo que se asume. Entre estas estrategias destacan la elección de titulaciones

menos costosas, con mayores tasas de éxito, o la posibilidad de compaginar los estudios con un empleo remunerado.

En un escenario de igualdad real, cabría esperar que las decisiones universitarias respondieran únicamente a factores individuales, tales como las preferencias personales y los logros académicos previos, por ejemplo representados en la nota de acceso². Sin embargo, incluso bajo esta premisa, los estudiantes de clases sociales bajas accederían en menor medida, debido a un rendimiento académico anterior inferior derivado de los efectos primarios de la desigualdad. A esto se añaden los efectos secundarios, ya que jóvenes con diferente origen social toman decisiones divergentes en función de sus preferencias de futuro y de la estimación de los riesgos que asumen (Troiano, Vidal, et al., 2021).

Particularmente, las familias con mayores ingresos afrontan costes relativos inferiores para estudiar en la universidad, lo que se traduce en una mayor propensión de sus hijos a continuar estudios superiores. La LA actúa aquí como un factor clave: incluso cuando se obtienen calificaciones más bajas, las familias de clases medias y altas siguen promoviendo la opción universitaria como vía para mantener su estatus. Este fenómeno, denominado efecto de compensación o ventaja compensatoria (Bernardi & Cebolla, 2014), ha sido ampliamente documentado. Además, estos estudiantes están en mejores condiciones de asumir riesgos académicos mayores, como elegir estudios de difícil acceso, con alta exigencia o con retornos económicos más inciertos y a largo plazo.

Por el contrario, los estudiantes de clase trabajadora no solo acceden en menor medida,

sino que también lo hacen con menos confianza y seguridad en su decisión. Esto se evidencia en su mayor propensión al abandono si los resultados iniciales no son satisfactorios (Fernández-Mellizo & Bayón-Calvo, 2025), mientras que sus pares de clases medias o altas tienden a cambiar de carrera manteniéndose dentro del sistema universitario (Sánchez-Gelabert & Troiano, 2023). Además, adoptan estrategias para reducir los costes, como estudiar cerca del domicilio familiar, seleccionar titulaciones con tasas de matrícula más bajas, o trabajar paralelamente a los estudios. También minimizan el riesgo académico optando por titulaciones más breves o percibidas como más fáciles de completar, y acceden a la universidad solo cuando consideran que sus capacidades les garantizan el éxito. Finalmente, en términos de retorno, prefieren estudios con una inserción profesional clara e inmediata, que aseguren beneficios tangibles a corto plazo.

CONCLUSIONES

La integración de elementos clave procedentes de los enfoques estructural-culturalistas con la Teoría de la Elección Racional proporciona una visión más holística de las desigualdades en el acceso y permanencia en la educación superior. Esta aproximación híbrida ha demostrado ser especialmente útil para explicar cómo los estudiantes de distintos orígenes sociales construyen sus decisiones educativas, atendiendo no solo a factores económicos, sino también a elementos culturales, psicológicos y valorativos.

Se abre una línea prometedora para la investigación futura basada en este modelo ampliado, aunque será necesario seguir

2 En muchos países, entre ellos España, la oferta de plazas para estudiar en la universidad es fija para cada titulación. Si la demanda de acceso a unos estudios determinados supera dicha oferta, podrán entrar los estudiantes que hayan obtenido mejor nota de acceso (una combinación de las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la universidad y en la educación secundaria superior). Se trata, por tanto, de un sistema selectivo basado en la nota.

explorando la interacción entre variables sociales, culturales y personales, incluyendo aspectos como el género, la etnicidad o la edad, para entender de forma más precisa los factores que condicionan las trayectorias educativas. Solo desde un enfoque teórico y empíricamente fundamentado se podrán diseñar estrategias efectivas que garanticen una mayor equidad en el acceso y el éxito dentro del sistema universitario. ●

REFERENCIAS

- ARONSON, E. & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 177–181. <https://doi.org/10.1037/h0047195>
- BARONE, C., Barg, K., & Ichou, M. (2021). Relative risk aversion models: How plausible are their assumptions? *Rationality and Society*, 33(2), 143–175. <https://doi.org/10.1177/1043463121994087>
- BARONE, C., Triventi, M., & Assirelli, G. (2018). Explaining social inequalities in access to university: A test of rational choice mechanisms in Italy. *European Sociological Review*, 34(5), 554–569. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy028>
- BERNARDI, F. & Ballarino, G. (2016). Introduction: education as the great equalizer: a theoretical framework. En F. Bernardi & G. Ballarino (Eds.), *Education, occupation and social origin: A comparative analysis of the transmission of socio-economic inequalities* (Issue January, pp. 1–19). Edward Elgar.
- BERNARDI, F. & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146(1), 3–22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- BERNARDI, F. & Valdés, M. T. (2023). Desigualdades educativas. En F. Bernardi & J. I. Martínez Pastor (Eds.), *Desigualdades sociales* (pp. 19–48). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. 3. *Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge y Kegan Paul.
- BLANCO, E. (2025). La perspectiva sociológica sobre la racionalidad y la desigualdad educativa. *Revista Mexicana de Sociología*, 87(1), 69–96. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2025.1.62703>
- BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. John Wiley & Sons Canada, Limited.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- BOYLAN, R. L. (2020). Predicting Postsecondary Pathways: The Effect of Social Background and Academic Factors on Routes through School. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 6, 1–25. <https://doi.org/10.1177/2378023119895174>
- BREEN, R. (2001). *A rational choice model of educational inequality*. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- BREEN, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- BREEN, R., Van De Werfhorst, H. G. & Jæger, M. M. (2014). Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258–270. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu039>
- BREEN, R. & Yaish, M. (2006). Testing the Breen – Goldthorpe Model of Educational Decision Making Richard. In *Mobility and Inequalities: Frontiers of Research in Sociology and Economics* (Issue August). Stanford University Press.
- CALLENDER, C. & Jackson, J. (2008). Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>
- CASAL, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21–48.
- CHARLES, N. (2015). *Enseignement Supérieur et Justice Sociale: Sociologie Des Expériences Étudiantes En Europe*. La documentation Française.
- CHEVALIER, A., Gibbons, S., Thorpe, A., Snell, M. & Hoskins, S. (2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review*, 28(6), 716–727. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.007>

- DIEKMAN, A. B., Brown, E. R., Johnston, A. M. & Clark, E. K. (2010). Seeking Congruity Between Goals and Roles: A New Look at Why Women Opt Out of Science, Technology, Engineering, and Mathematics Careers. *Psychological Science*, 21(8), 1051–1057. <https://doi.org/10.1177/0956797610377342>
- EPIPHANE, D., & Giret, J.-F. (2012). Introduction. *Formation Emploi*, 117, 7–10. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3508>
- FACHELLI, S. & Planas, J. (2011). Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes. *Papers. Revista de Sociologia*, 96(4), 1281–1305.
- FERNÁNDEZ-MELLIZO, M. & Bayón-Calvo, S. (2025). Unequal dropouts for unequal backgrounds: a full-cohort analysis at Spanish universities. *International Studies in Sociology of Education*, 1–20. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2025.2499509>
- GAMBETTA, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press-Norwegian University Press.
- GARCÍA DE FANELLI, A. & Adrogué, C. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- GOLDTHORPE, J. H. (2010). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 61(SUPPL. 1), 481–505. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x>
- HAAS, C. & Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education*, 79, 1099–1118. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>
- HADJAR, A., Haas, C. & Gewinner, I. (2023). Refining the Spady-Tinto approach: the roles of individual characteristics and institutional support in students' higher education dropout intentions in Luxembourg. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 409–428. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>
- HERBAUT, E. (2020). Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 64(4). <https://doi.org/10.1177/0001699320920916>
- HILLMERT, S. & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- HOLM, A. & Jaeger, M. M. (2006). *Relative Risk Aversion and Social Reproduction in Intergenerational Educational Attainment: Application of a Dynamic Discrete Choice Model*.
- JACKSON, M. (2013). *Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment*. Stanford University Press.
- KAHNEMAN, D. & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–292. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803475.003>
- KEHM, B., Larsen, M. & Sommersel, H. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- LANGA ROSADO, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Universidad Complutense de Madrid.
- LENT, R. W., Taveira, M. do C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S. & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135–143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- LIU, Y. (2019). Choices, risks and rational conformity: extending Boudon's positional theory to understand higher education choices in contemporary China. *Higher Education*, 77(3), 525–540. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0285-7>
- NAVARRO-CENDEJAS, J. (2022). Educación superior y estratificación horizontal en México: el impacto del origen social en el acceso a las instituciones de educación superior. In M. López Ramírez & S. Andrés Rodríguez (Eds.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 103–129). Iisue, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PENNINGTON, C. R., Heim, D., Levy, A. R. & Larkin, D. T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of psychological mediators. *PLoS ONE*, 11(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146487>

- QUINTELA DÁVILA, G. E. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, 24, 83–106.
- QUINTELA DÁVILA, G. E. (2015). *Decisiones y Educación Superior. Lógicas de acción de jóvenes en el proceso de transición académica post-obligatoria*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SÁINZ, M. (coord.) (2017). *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas ¿Por qué no hay más mujeres STEM?* Ariel.
- SÁNCHEZ-GELABERT, A. & Troiano, H. (2023). Compensatory advantage after the first year at university in the Catalan system: between continuing, transferring and dropping out. *Studies in Higher Education*, 49(11), 1867–1883. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2281539>
- SCOTT-CLAYTON, J. (2013). Information constraints and financial aid policy. In *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective* (17811; pp. 75–97). <https://doi.org/10.4324/9780203589953>
- Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P. I. (2009). Men and Things, Women and People: A Meta-Analysis of Sex Differences in Interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859–884. <https://doi.org/10.1037/a0017364>
- TARABINI, A. & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación En Educación*, 13(1), 7–26.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- TORRENTS, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 9(1), 78–93. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8405>
- TORRENTS, D. (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- TORRENTS, D. & Troiano, H. (2021). El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174(2), 147–168. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>
- TROIANO, H., Torrents, D. & Daza, L. (2021). Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1225–1240. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>
- TROIANO, H., Vidal, L. & Adell, J. (2021). Riesgos en la transición a la educación terciaria. Narrativas sobre cómo se perciben y gestionan. *Calidad En La Educación*, 55, 175–205.
- VAN ZANTEN, A. (2016). *Transition to higher education in France: how high schools frame and support student's choices*.
- VILLAR AGUILÉS, A., Vieira, M. M., Hernández i Dobon, F. J. & de Almeida, A. N. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria: Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139–162. <https://doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- VOIGT, K. (2007). Individual choice and unequal participation in higher education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 87–112. <https://doi.org/10.1177/1477878507073617>

