

Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios

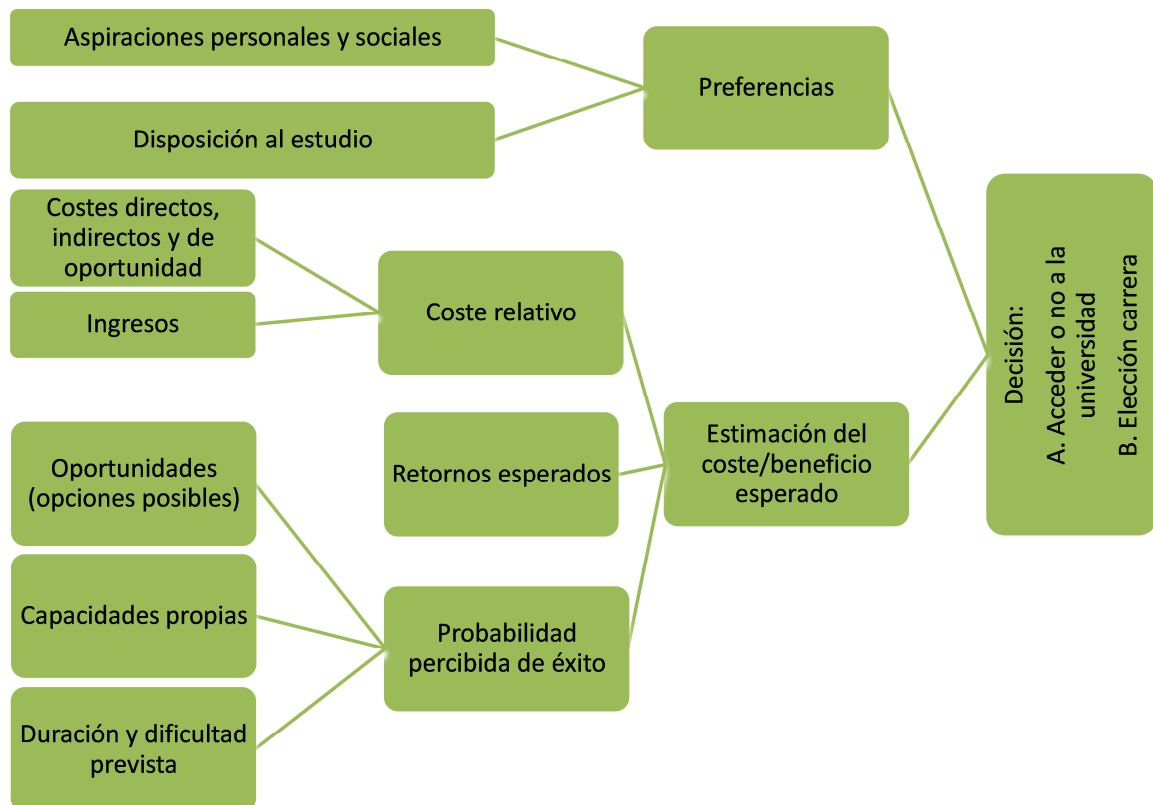
Helena Troiano
Grup de Recerca Educació i Treball
Febrero de 2015

En este documento se propone un modelo de análisis para abordar el problema del acceso a la universidad desde una perspectiva que se suma a los planteamientos del individualismo metodológico de carácter más sociológico.

Se centra eminentemente en el estudio de los efectos secundarios, es decir, qué decide elegir el estudiante de entre las opciones que se le abren a cada cruce de etapa educativa; aunque intenta incorporar entre los mecanismos de influencia también los efectos primarios, o sea, el rendimiento que obtiene el estudiante en la etapa educativa que está cursando (Boudon, 1983).

En el análisis de la decisión se contempla lo que **prefiere** el individuo, lo que espera que sea **probable** que suceda y qué relación entre **coste y beneficio** obtendría, tanto en el caso de fracaso como de éxito en los estudios y en el mercado laboral.

El esquema que sintetiza esta perspectiva es el siguiente:



PREFERENCIAS

Desde el artículo fundacional de Breen y Goldthorpe (1997) se ha ido aceptando que las **aspiraciones sociales e individuales** se configuran en gran medida a partir del deseo de igualar o superar la posición social de los progenitores. Sin embargo, de acuerdo con el mecanismo de la *aversión relativa al riesgo* (RRA, por sus siglas en inglés) cabe tener en cuenta que tales aspiraciones son especialmente acusadas cuando se trata de evitar la pérdida de posición social, así que el riesgo de pérdida pasa por encima de la posibilidad de movilidad social ascendente (Hillmert & Jacob 2013, Holm & Jaeger 2008, Goldthorpe 2010, Breen 2001).

La generación de una motivación mayor cuando se trata de la conservación de la propia posición y evitar su pérdida, que cuando el objetivo es la consecución de mejora social, puede vincularse a fenómenos de carácter psicológico. Éstos señalan la aversión a la pérdida como una emoción fuerte que lleva a centrarse más en lo que se puede perder que en lo que se puede ganar (Ariely, 2008). Es más, cuanto mayor esfuerzo se ha dedicado a conseguir algo, más sentido de propiedad se tendría sobre ello, con lo que podría plantearse la hipótesis de que en las familias donde se ha experimentado una movilidad social ascendente (costosa, se supone), todavía es mayor la motivación para que los hijos e hijas la conserven.

Las aspiraciones individuales están indudablemente influidas por las aspiraciones familiares, pero es evidente que también hay en ellas un gran componente de carácter personal. Tanto desde el punto de vista de la ambición social, como de definición de lo que una persona piensa que le va a gustar hacer con su futuro, es esperable que ésta sea una fuente de variabilidad en la configuración de expectativas y, por ende, de preferencias.

La **disposición al estudio** guarda también esta doble vertiente social e individual. El gusto por aprender y dedicar tiempo a estudiar, tal y como la define Gambetta (1987) es una disposición genérica, pero se relaciona también con *factores* más específicos de metaprendizaje y psicológicos como, por ejemplo, la capacidad de diferir gratificaciones, la atribución de causalidad (locus of control), la motivación por el logro, la orientación a la tarea, etc. A su vez, unos buenos resultados anteriores repercuten positivamente en la orientación al estudio. Así pues, no resulta difícil ver que tal disposición sea el producto de procesos en que interactúan elementos de socialización y motivación familiar, características inherentes a la capacidad y personalidad individuales, y resultados anteriores (es decir, efectos primarios).

Para terminar este apartado dedicado a la conformación de las preferencias, se añaden algunas formas alternativas de creación de tales preferencias que han sido señaladas en investigaciones recientes. La ampliación puede venir dada por la introducción de otras variables de carácter sociológico o bien desde otras ramas de las ciencias sociales, esto es, la posibilidad que vengan condicionadas por diferentes estilos de vida, o por la proyección temporal diferenciada que realizan diferentes grupos sociales, o por la presión normativa que ejercen los grupos de referencia y de pares, o por la diferente orientación valorativa hacia el trabajo manual o intelectual en diversos grupos sociales, o por procesos de consolidación de las pautas de interacción cotidianas en las escuelas (cristalización en expectativas del efecto Pigmalión), o por la diversa conciencia de clase mostrada por diversos grupos sociales (Gambetta 1987, Hatcher 1998, Langa 2003, Stocké 2007, Voight 2007, Reay et al 2009).

ESTIMACIÓN DEL COSTE/BENEFICIO ESPERADO

En este apartado se incluye la consideración sobre lo que estima el individuo: qué puede perderse, qué puede ganarse, y cómo de probable es que suceda una u otra cosa. En este sentido, el concepto se asemeja al de esperanza matemática.

Coste relativo

Los costes de la educación son relativos a los ingresos que perciben los estudiantes o, más frecuentemente, sus familias. Los gastos pueden ser de diverso carácter; se tienen en cuenta: costes directos, como las tasas de matrícula, el precio del crédito, o el material necesario para seguir los estudios; costes indirectos, en relación a la distancia del lugar de residencia al de estudio, que incluye transporte y a veces vivienda; y costes de oportunidad, salario que deja de percibirse por el tiempo dedicado al estudio en vez de al trabajo remunerado.

Así pues, los costes directos pueden, por ejemplo, verse incrementados debido al lugar de residencia, o bien compensados con ingresos extra (que se obtienen cuando el estudiante combina estudios y trabajo) o reducidos (mediante la percepción de becas).

Aunque el precio de las tasas es público y algunos de los costes asociados a los estudios son fácilmente estimables, también queda un cierto margen de incertidumbre en el cálculo global que puede llevar a una estimación sesgada sobre lo que los futuros estudios pueden llegar a costar. De hecho, algunas investigaciones señalan cómo el origen social influye sobre la tendencia a sobre o subestimar los costes de los estudios (Scott-Clayton, 2013).

Además, cabe contemplar la posibilidad de que el coste sea tenido en cuenta no sólo en términos monetarios, sino también como inversión de tiempo, o de recursos psíquicos (ansiedad, miedo al fracaso, etc.). En este sentido, la posible oposición a la continuación de estudios por parte de personas del entorno podría provocar un estado de mayor miedo al fracaso, en comparación con la situación mucho más amable que experimentaría un estudiante en un entorno de claro apoyo. Por otro lado, Delia Langa (2003) identifica el sentimiento que desarrollan los estudiantes en función de la legitimidad que otorgan la inversión que realizan sus familias. Así, los estudiantes de clase trabajadora, y especialmente del sector agrario, experimentan la universidad como un privilegio y se sienten culpables de representar una carga para sus familias. En cambio, los estudiantes de clases sociales medias y altas conciben la inversión monetaria, de tiempo y apoyo de sus familias como legítimas: estudiar en la universidad es lo que las personas jóvenes “deben” hacer.

Retorno esperado

Cuando los individuos consideran la utilidad de una acción particular, además de su coste, están también considerando su potencial retorno. Esto lleva a una serie de asunciones sobre la conexión entre los estudios universitarios y el mercado de trabajo. En primer lugar, estiman las posibilidades de obtener un empleo en relación a los estudios que se cursan. Y segundo, valoran las posibles características del empleo como la remuneración, el prestigio, o la posición ocupacional.

De nuevo, aunque algunas titulaciones conduzcan de forma pública y conocida a posiciones claras en el mercado laboral, a menudo el retorno esperado sólo se intuye intentando vislumbrar dentro de una nube de incertidumbre. Así pues, se da una clara diferencia entre la claridad del perfil profesional para el que forman unos estudios y otros, de su área de inserción, de las competencias que se van a desarrollar y poner en práctica, de las posibilidades de carrera, etc.; ya Boudon (1983) identificaba una inclinación mayor de los estudiantes de origen social más bajo hacia un tipo de estudios con mayor vocación hacia la empleabilidad, que serían estudiantes con una visión más “promocionista” de la universidad.

Probabilidad percibida de éxito

En este modelo, el éxito queda definido por dos medidas concretas que lo alejan de la valoración individual de los estudios; se trata del progreso de los cursos sin retraso, junto con la compleción de la titulación.

Existe un rango de oportunidades específico, que viene marcado por las normas institucionales sobre los requerimientos para cursar determinadas vías de estudios y la posesión de tales requerimientos por parte del individuo. Por otro lado, se da una valoración de lo probable que resulta ir avanzando con éxito y terminar la titulación o, dicho de la manera contraria, la probabilidad de retrasar y de abandonar sin haber completado los estudios.

Oportunidades (opciones posibles)

Existen ciertos requerimientos que determinan las opciones disponibles en el acceso a la universidad. El primero es haber obtenido las credenciales necesarias; el segundo es tener las notas de acceso requeridas para una o más titulaciones. Estas opciones dependen de la estructura del sistema (por ejemplo, con más o menos conexiones entre las vías académicas y profesionales de estudio), de las políticas institucionales (por ejemplo, la mayor o menor apertura a diversas vías de acceso o mínimos de nota de entrada) y, por el lado del individuo, de sus logros académicos previos, con lo que también incluyen efectos primarios del origen social sobre el rendimiento.

Capacidades propias

También en este caso los efectos primarios juegan un papel. El rendimiento previo que un estudiante ha obtenido le ha suministrado información valiosa sobre sus propias capacidades académicas y de esfuerzo. Un autoconocimiento preciso es un instrumento que permite tomar decisiones adecuadas, no sólo a lo que se será intelectualmente capaz de hacer y afrontar, sino también lo que se ajusta a los propios gustos y aptitudes. Es por ello que la actividad de orientación en los institutos supone un apoyo técnico de mucha importancia.

Duración y dificultad prevista

El aspecto externo que se toma en cuenta a la hora de valorar la probabilidad de éxito en una determinada titulación es, por un lado, la duración oficialmente prevista y, por otro, la

información disponible sobre su nivel de dificultad, como el esfuerzo necesario para pasar de curso, las tasas de rendimiento, las tasas de abandono, la media de duración real de los estudios, etc. Aunque la mayor parte de estas informaciones son públicas, pocos estudiantes atienden a los datos objetivos antes de elegir estudios, si bien cabe considerar la extensión pública de información de carácter más informal sobre la mayoría de titulaciones; es probable que el acceso a este tipo de información sí se produzca de forma más habitual.

Además 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 hay diferencias marcadas de prestigio y distinción social entre las instituciones de educación superior, entonces los estudiantes también valoran su proximidad social a la institución. Así, se produce un fenómeno de auto-selección basado en el miedo que experimentan los estudiantes de no “encajar” en un contexto universitario específico, o bien de no ser capaz de superar las dificultades de discriminación que prevén en ciertas titulaciones (Voigt 2007). De esta forma, sólo aquellos que se sienten iguales a los otros estudiantes, o creen que serán capaces de gestionar su propia diferencia, se atreven a elegir instituciones de gran prestigio. Este fenómeno lo observan claramente para el caso de estudiantes mayores y de clase trabajadora, que declaran elegir instituciones en las que se sienten cómodos (Reay et al. 2001).

Tomando una decisión

La parte final de este modelo es la toma de decisiones considerando las preferencias y la estimación del coste/beneficio esperado en función del curso de acción que se decida. La decisión más clara es si se va o no a la universidad. No obstante, existe la posibilidad de seguir una decisión adaptativa, esto es, decidir ir a la universidad pero tomando algunas precauciones, como elegir titulaciones más baratas, con mayor probabilidad de éxito, o compaginar estudios y trabajo.

Las elecciones dentro de este marco de oportunidades diversas acaban marcando unos caminos que son más habituales para diferentes tipologías de estudiantes. Es así como finalmente las diversas titulaciones acaban teniendo una composición social determinada, que se replica aproximadamente con las mismas características año tras año. Esto introduce una jerarquización en relación al acceso a la universidad, ya que no se trata sólo de estar allí o no, sino también de qué elección se relaciona con la estratificación del sistema; es lo que se ha definido como Maximally Maintained Inequality (acceso o no) o bien Effectively Maintained Inequality (titulaciones jerarquizadas que acogen estudiantes de diferentes perfiles sociales) (Lucas 2001; Boliver 2011).

Tanto si se trata de un tipo de elección como de otro, lo que cabría esperar en situación de igualdad sería que las diferencias se basaran únicamente en capacidades individuales, es decir, que contaran simplemente las preferencias individuales y los logros previos; el indicador correspondiente serían las notas de acceso. Pero ya sólo con esto, habría menos estudiantes de orígenes sociales bajos en la universidad, porque sus oportunidades se ven restringidas a causa del menor rendimiento previo vinculado a los efectos primarios. Sin embargo, los

efectos secundarios también se ven reflejados en este proceso: los estudiantes de diferente origen social tomarán decisiones divergentes debido a sus aspiraciones sociales y a la estimación de costes y beneficios esperados.

Específicamente, las familias con mayores ingresos tienen costes relativos inferiores para estudiar en la universidad, con lo que estos estudiantes acceden en mayor medida a estudios universitarios. La decisión de acceder a la universidad es una opción claramente preferente, de forma que, habiendo obtenido notas previas bajas, en estas familias se transita hacia la universidad muy por encima de lo que lo hacen en familias de origen social bajo. Es lo que se conoce como efecto compensación (Bernardi & Cebolla 2014). Además estos estudiantes de orígenes sociales medios y altos pueden arriesgarse a cursar estudios con probabilidades más bajas de éxito, o retornos esperados a más largo plazo.

En cambio, los estudiantes de orígenes sociales más modestos dependen completamente de circunstancias no familiares para reducir costes, de carácter externo como vivir cerca de la universidad, políticas de becas, tasas de matrícula bajas, etc., o personales como compaginar estudios y trabajo lo cual, paradójicamente, reduce sus probabilidades de éxito.

Así, entre los estudiantes de clase trabajadora se observa, en primer lugar, que acceden en menor medida y muestran menores grados de seguridad en la decisión de acceder a la universidad. En segundo lugar, que intentan minimizar el riesgo de retraso o abandono, a la vez que maximizan las probabilidades de éxito, a través de otros medios disponibles, por ejemplo, accediendo a la universidad sólo cuando sus propias capacidades garantizan el éxito, eligiendo titulaciones de menos años de duración, o que son percibidas como más fáciles de completar. Y, en tercer lugar, que intentan asegurar el beneficio esperado eligiendo en mayor medida titulaciones que prometen un retorno a más corto plazo —titulaciones con perfiles profesionales claros, de inserción profesional más inmediata, etc. (Troiano & Elias, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

Ariely, D. (2008). *Les trampes del desig*. Barcelona: Columna.

Bernardi, F. & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictoras de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.

Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229-242.

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R. (2001). *A Rational Choice Model of Educational Inequality*. Instituto Juan March, Madrid, Working Paper, 2001/166.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2010). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 61 (s1), 311–335.
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2003). Social inequality in higher education: is VT a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19 (3), 319-334.
- Holm, A. & Jæger, M.M. (2008). Does Relative Risk Aversion Explain Educational Inequality? A Dynamic Choice Approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 199-219.
- Langa Rosado, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Phd dissertation. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología I.
- Lucas, Samuel. R. 2001. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642-90.
- Reay, D., Ball, S.J., David, M. & Davies, J. (2001). Choices of Degree or degrees of choice? SC, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 32(1), 1-19.
- Scott-Clayton, J. (2013). "Information Constraints and Financial Aid Policy" en Donald E. Heller and Claire Callender (Eds). *Student Financing of Higher Education: a comparative perspective*. New York: Routledge.

Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' social class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505-519.

Troiano, H. & Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654.

Voigt, K. (2007). *Individual choice and unequal participation in higher education. Theory and Research in Education*, 5 (1), 87-112.